

# Valutazione *di/per/come* apprendimento

Al momento si discute sempre di più sul valore formativo ed educante che la valutazione apporta al processo di insegnamento-apprendimento e quindi sul suo valore “orientativo”, inteso come guida per l’alunno “a esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità e i propri limiti, a conquistare la propria identità”.<sup>1</sup>

Lorna Earl, professore associato in pensione di Ontario Institute for Studies in Education dell’Università di Toronto, ritiene che la valutazione sia parte integrante dell'apprendimento, ne guidi il processo e stimoli l'ulteriore apprendimento.

Identifica tre approcci alla valutazione: valutazione *dell'*apprendimento, valutazione *per* l'apprendimento, valutazione *come* apprendimento.<sup>2</sup> (fig.1)

Approccio	Scopo	Punti di riferimento	Valutatore chiave
Valutazione <i>dell'</i> apprendimento	Giudizi sul posizionamento, progressi, risultati, ecc.	Altri studenti, standard o aspettative	Insegnante
Valutazione <i>per</i> l'apprendimento	Informazioni per le decisioni didattiche degli insegnanti	Standard o aspettative esterni	Insegnante
Valutazione <i>come</i> apprendimento	Auto-monitoraggio e autocorrezione o regolazione	Obiettivi personali e standard esterni	Studente

FIG. 1 – caratteristiche della valutazione di, per e come apprendimento

Il tipo predominante di valutazione nelle nostre scuole ancora oggi, è la valutazione *dell'*apprendimento il cui scopo, sommativo, è la certificazione del livello di prestazione degli studenti in rapporto a standard prefissati e al confronto con altri studenti; tale forma di valutazione, pertanto, viene svolta al termine dell'unità di apprendimento. Gli studenti ricevono un feedback sotto forma di votazione eventualmente con qualche consiglio per il miglioramento.

<sup>1</sup> Petracca, C. (2015). Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze. Pag. 16. Gruppo Lisciani-Centro Produzione Editoriale: Teramo.

<sup>2</sup> Earl, L.M. (2003). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

La valutazione *per* l'apprendimento sposta un'attenzione verso una valutazione formativa per cui i docenti, sulla base di standard prefissati, raccolgono informazioni e dati per adeguare il proprio lavoro ai bisogni degli studenti. Lo scopo, quindi, non è quello di dare un giudizio sul lavoro svolto dagli studenti ma evidenziare quanto essi abbiano compreso e come organizzino le loro conoscenze, per predisporre la successiva tappa nel percorso di insegnamento/apprendimento e per fornire loro i feedback necessari per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. La valutazione non è quindi solo un accertamento della qualità del lavoro svolto dallo studente, ma anche una verifica della bontà del percorso ideato dall'insegnante.<sup>3</sup> La valutazione *per* l'apprendimento non può, dunque, svolgersi a conclusione dell'unità, bensì durante l'intero processo.

La valutazione *come* apprendimento, introdotta da Earl, è una forma di valutazione formativa che focalizza l'attenzione sui processi metacognitivi degli studenti. Lo studente, posto al centro dell'intero processo, viene visto come un "connettore critico" tra la valutazione e il proprio apprendimento. Lo studente, in qualità di pensatore critico, dà senso alle informazioni e le collega a quelle precedentemente acquisite per costruire nuovi apprendimenti; utilizza i feedback valutativi per monitorare ed rimodulare il proprio processo di apprendimento ponendosi domande riflessive e analizzando le varie strategie di apprendimento. In tal modo, la valutazione sviluppa le abilità metacognitive e di autoregolazione, incoraggia l'abitudine a revisionare e a mettere in discussione le proprie conoscenze, nell'ottica dell'apprendimento permanente. L'autovalutazione diventa così il focus dell'intero processo.

Queste tre forme di valutazione, con scopi e modalità differenti, contribuiscono all'apprendimento e dovrebbero essere utilizzate nel giusto equilibrio. Nella realtà scolastica, predomina però la valutazione *dell'* apprendimento, mentre la valutazione

---

<sup>3</sup> Petracca. op. cit. pag. 17

*per* l'apprendimento risulta marginale e la valutazione *come* apprendimento assente. (fig.2)

Secondo la studiosa Earl, il rapporto dovrebbe essere invertito dando maggiore risalto alla valutazione *come* e *per* l'apprendimento e relegando la valutazione *dell'*apprendimento al solo momento conclusivo del processo per verificare il raggiungimento degli obiettivi. (fig.3)

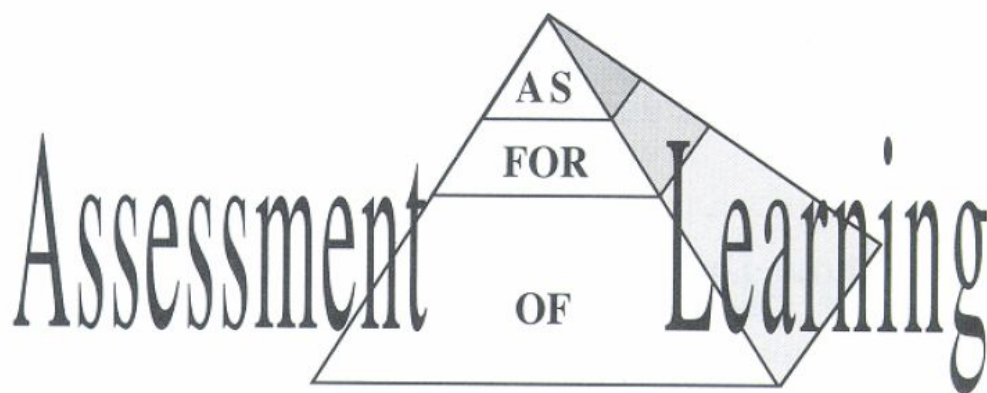


fig.2 piramide della valutazione tradizionale

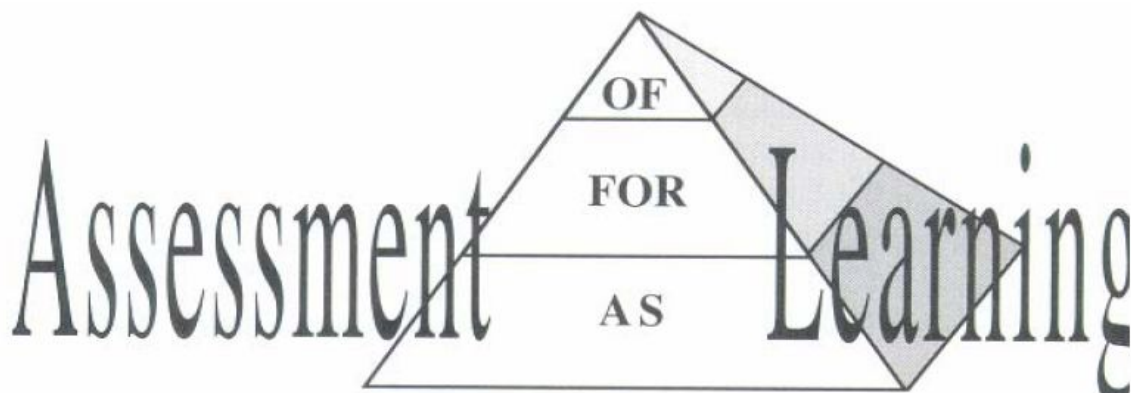


fig.3 piramide della valutazione rivisitata

La valutazione *come* e *per* l'apprendimento richiede una didattica che coinvolga gli studenti e che favorisca l'attivazione cognitiva, cioè il recupero delle risorse cognitive in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Per promuovere l'attivazione

cognitiva è possibile ricorrere alla didattica laboratoriale in quanto favorisce “l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa [...] incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri.”<sup>4</sup>

Durante le attività laboratoriali, gli studenti hanno un ruolo attivo, in quanto devono concretamente operare, lavorando a piccoli gruppi e discutendo fra di loro, per costruire le loro conoscenze; il ruolo del docente, al contrario, è di regia in quanto organizza e predispone le condizioni affinché ogni bambino faccia emergere le proprie potenzialità e risorse.

Le unità di lavoro potrebbero essere strutturate secondo un *modello ciclico* che prevede le seguenti fasi:

- *Esperienza*, in cui i bambini affrontano la risoluzione di una situazione-problema;
- *Riflessione*, in cui l’insegnante organizza un vero e proprio debriefing dell’Esperienza;
- *Esperienza*, in cui viene assegnata una nuova consegna con un livello di difficoltà più alto.<sup>5</sup>



---

<sup>4</sup> Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca - MIUR. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale. pag. 35: Le Monnier.

<sup>5</sup> Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l’attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40- 55. doi: 10.17471/2499-4324/1013

Punto di partenza è quindi la situazione-problema utilizzata per mettere i bambini in situazione, per indurli alla riflessione e, di conseguenza, allo sviluppo delle competenze. La scelta del problema è fondamentale; la situazione-problema deve essere infatti:

- *aperta*, ossia ammettere molteplici soluzioni;
- *inedita*, mai affrontata prima almeno in quella forma altrimenti non stimolerebbe la competenza, ma sarebbe solo una riproduzione meccanica di soluzioni note;
- *significativa* per i soggetti a cui viene sottoposto, ossia sfidante e pensato per creare gratificazione nei bambini;
- *di difficoltà mirata*; <sup>6</sup>
- *inclusiva*, cioè deve richiedere la valorizzazione dell'esperienza e delle conoscenze degli alunni, ma soprattutto consentire l'esplorazione a vari livelli.

Nella fase esperienziale, i bambini vengono messi nella condizione di investire le loro risorse cognitive, di individuare e di utilizzare le risorse esterne in funzione del compito da affrontare.

Nella fase di Riflessione, ai bambini viene data la possibilità di raccontare l'esperienza svolta, confrontando le diverse strategie risolutive. Durante la discussione, è necessario spronare i bambini a riflettere sui punti di forza e di debolezza delle loro idee per individuare poi, in modalità collettiva, le strategie più funzionali per affrontare il compito-sfida.<sup>7</sup>

Il ricorso ad un approccio metacognitivo consente di “sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende a formare le capacità di essere il più possibile gestori diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative”.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, pag. 108-109, Milano: Rizzoli Libri S.p.A.

<sup>7</sup> Trincherò, R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 52-66. <https://doi.org/10.13128/formare-17189>

<sup>8</sup> Boninelli, M. L. (2015). L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica. *Formazione & Insegnamento XIII – 1*, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XIII-01-15\_08 © Pensa MultiMedia

# Unità di lavoro di italiano

TITOLO: “Interpreti in erba”

CLASSE: V primaria

FINALITA’:

- Formare e valutare le competenze linguistiche
- Conoscere le strutture lessicali relative alla comunicazione orale e scritta

## COMPETENZE, CONOSCENZE E ABILITÀ

COMPETENZE	CONOSCENZE	ABILITA’
<b>Ricezione orale</b>		
Ascolto	Distingue il “sentire” dall’”ascolto”	Comprende semplici e chiari dialoghi con lessico e strutture note su argomenti familiari.
Comprensione	Conosce il lessico relativo alle situazioni linguistico comunicative affrontate	Individua le differenze culturali veicolate dalla lingua madre e dalla lingua straniera
Produzione		
Interazione orale		Comunica in modo chiaro e pertinente

		Sostiene una semplice conversazione utilizzando un lessico appropriato e forme di comunicazione strategica
<b>Ricezione scritta</b>  Lettura  Scrittura	Conosce formule convenzionali per stabilire reazioni e interazioni	Comprende e usa in forma scritta parole e frasi lessicalmente e morfosintatticamente corrette

## PERCORSO

<b>FASI</b>	<b>ATTIVITA'</b>	<b>COSA FA L'INSEGNANTE</b>	<b>COSA FA L'ALUNNO</b>	<b>DOMANDE STIMOLO</b>

<p><b>ESPERIE</b></p>	<p><b>Situazione problema</b></p>	<p>Presenta il problema:</p> <p>“Domani nella nostra classe arriverà una nuova compagna: una bambina di nazionalità diversa dalla nostra e non parla italiano”.</p> <p>Lascia liberi i bambini di riflettere sulla situazione e qualora fosse necessario, pone delle domande-stimolo per riflettere sul problema stesso</p>	<p>Ascolta</p> <p>Analizza</p> <p>Individua “il problema”</p>	<p>C'è un problema?</p> <p>Quale potrebbe essere?</p> <p>Da cosa potrebbe dipendere il problema?</p>
-----------------------	-----------------------------------	---	---	--



<p><b>NZA</b></p>	<p><b>Esplorazione</b></p>	<p>Osserva il modo in cui i bambini lavorano insieme, analizzano, individuano problema ed eventuali strategie risolutive.</p> <p>Risponde alle domande dei bambini.</p> <p>Pone eventuali domande stimolo.</p>	<p>I bambini lavorano in piccoli gruppi, riflettono sulla consegna, si pongono delle domande utili per la comprensione e la risoluzione del problema. Individuano strategie risolutive.</p>	<p>Avete tutte le informazioni necessarie per affrontare il problema?</p> <p>Quali informazioni vi mancano?</p> <p>Dove possiamo trovare le eventuali informazioni mancanti?</p>
-------------------	----------------------------	--	---	--

<p>RIFLESSI ONE</p>	<p><b>Riflessione</b>  <b>(argomentazione)</b></p>	<p>Ascolta l'analisi che ogni gruppo ha svolto relativamente alla situazione problematica.</p> <p>Invita i bambini a riflettere sulle domande e sulla loro utilità per ricavarne altre informazioni necessarie per la soluzione del problema.</p> <p>Ascolta quali sono le strategie individuate.</p> <p>Invita a riflettere sulle strategie adottate.</p>	<p>Un rappresentante per ogni gruppo riferisce l'analisi effettuata sull'analisi effettuata.</p> <p>Riferiscono sulle domande che loro si sono posti per analizzare meglio la situazione.</p> <p>I gruppi si confrontano sulla pertinenza delle domande.</p> <p>Descrivono e motivano le strategie individuate.</p>	<p>Domande pertinenti: da dove proviene la nostra compagna?</p> <p>Parla la lingua inglese?</p> <p>Da quanto tempo vive qui in Italia?</p> <p>La strategia che</p>
-------------------------	--	--	---	--

			<p>Riflettono sulla fattibilità di tali strategie.</p> <p>Individuano le strategie più funzionali.</p>	<p>avete individuato può essere sempre utilizzata?</p> <p>In quale contesto si possono utilizzare le strategie adottate?</p> <p>Di quali supporti avete bisogno per poter attuare quella determinata strategia?</p>
<b>ESPERIENZE</b>	<b>Riflessione (valutazione)</b>	<p>Pone una nuova situazione problematica collegata alla precedente: "Dovete presentarvi alla nuova compagna dando le informazioni importanti su di voi"</p>	<p>Analizzano e riflettono sulla situazione problematica.</p> <p>Individuano le modalità per presentarsi.</p>	<p>Quali sono e informazioni per voi importanti?</p> <p>Come pensate di far comprendere queste informazioni?</p>

				Di quali supporti, strumenti, avete bisogno?
--	--	--	--	--

## LA TRASVERSALITA' TRA LE COMPETENZE EUROPEE

COMPETENZE	PROFILO
<b>COMPETENZE ALFABETICHE FUNZIONALE</b>	Prevenire contrastare fenomeni di marginalità culturale ed esclusione. Acquisire padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere testi ed enunciati di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni
<b>COMPETENZE</b>	Nell'incontro con persone di nazionalità diverse è in

<b>LINGUISTICHE</b>	grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana
<b>COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA</b>	Affrontare con autonomia e responsabilità le situazioni di vita, tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni
<b>COMPETENZE PERSONALI, SOCIALI E DI APPRENDIMENTO</b>	Accedere alle informazioni sapendole organizzare, selezionare, metterle in relazione, utilizzarle per gestire varie situazioni e risolvere eventuali problemi. Acquisire un pensiero riflessivo, autonomo e divergente.
<b>COMPETENZE IMPRENDITORIALI</b>	Individuare e risolvere problemi, prendere decisioni, stabilire priorità, assumere iniziative, pianificare e progettare, agire in modo flessibile e creativo.

## Unità di lavoro di matematica

TITOLO: “Le tre case”

CLASSE: IV primaria

FINALITÀ: ricavare informazioni implicite

### COMPETENZE, CONOSCENZE E ABILITÀ

COMPETENZE	CONOSCENZE	ABILITÀ
<p>Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici.</p> <p>Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il</p>	<p>Connettivi logici “e”, “non”, “o”, “se...allora”.</p> <p>Proposizioni logiche.</p>	<p>Individuare, dall’analisi di un testo, le informazioni necessarie, sia esplicite che implicite.</p> <p>Individuare le relazioni tra le diverse informazioni.</p> <p>Individuare i nessi logici che permettono di</p>

<p>procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria.</p> <p>Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.</p> <p>Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato ad utilizzare siano utili per operare nella realtà.</p>		<p>effettuare il ragionamento che porta alla soluzione di un problema.</p> <p>Organizzare un percorso di soluzione.</p> <p>Utilizzare i dati o le informazioni per risolvere la situazione problematica.</p> <p>Riflettere sul procedimento risolutivo seguito e confrontarlo con altre possibili soluzioni.</p> <p>Esplicitare verbalmente i procedimenti con l'uso del linguaggio specifico</p>
---	--	---

## PERCORSO

### SITUAZIONE PROBLEMA n.1

LE TRE CASE (Cat. 3, 4, 5) ©ARMT 2014 - 22° - I prova



Tre commercianti, uno svizzero, un italiano e un francese, abitano nella stessa strada in queste tre case che sono di colori differenti.

Il macellaio abita nella casa gialla che è accanto a quella rossa, ma non accanto a quella verde.

Il salumiere, che non è svizzero, abita accanto al francese. L'italiano abita al numero 21 e la sua casa non è gialla.

**Qual è la nazionalità del farmacista e di quale colore è la sua casa?**

**Spiegate il vostro ragionamento.**

FASE	COSA FA L'INSEGNANTE	COSA FA L'ALUNNO	DOMANDE STIMOLO
ESPLORAZIONE	<p>l'insegnante propone la situazione problema "Le tre case". Fornisce materiale di supporto quale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 3 cassette con la numerazione</li> <li>● 3 cerchi colorati (giallo, rosso e verde)</li> <li>● 3 cartellini con le scritte "macellaio", "salumiere" e "farmacista"</li> <li>● 3 cartellini con le scritte "italiano", "francese" e "svizzero"</li> </ul>	<p>I bambini, divisi in piccoli gruppi, leggono la situazione problema. Utilizzano il materiale fornito dall'insegnante. Individuano le possibili strategie risolutive.</p>	
RIFLESSIONE	<p>L'insegnante ascolta le argomentazioni dei gruppi.</p>	<p>Ogni gruppo presenta la propria soluzione e argomenta.</p>	
	<p>L'insegnante stimola gli studenti a riflettere sulle strategie individuate.</p>	<p>Gli alunni confrontano le soluzioni trovate e le strategie adottate.  Individuano i punti di forza e di debolezza delle strategie adottate.</p>	<p>La soluzione trovata rispetta tutti i vincoli?  Quali vincoli non vengono rispettati?  Quali difficoltà avete incontrato?  Qual è il punto di forza di questa strategia?</p>



			Qual è il punto di debolezza di questa strategia?
	<p>L'insegnante pone domande stimolo per portare gli alunni a riflettere su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tipologia delle informazioni (dipendenti e indipendenti)</li> <li>• relazione tra le informazioni</li> <li>• inferenze</li> </ul>	<p>Gli alunni analizzano le informazioni sulla base delle domande stimolo poste dall'insegnante.</p> <p>Classificano le informazioni.</p> <p>Mettono in relazione le informazioni. Individuano le informazioni nascoste (inferenze).</p>	<p>Quali sono le informazioni necessarie per risolvere la situazione problema?</p> <p>Le informazioni ci danno indicazioni immediate e non collegate ad altre?</p> <p>Quali informazioni sono indipendenti, cioè non dipendono da altre?</p> <p>Quali informazioni sono dipendenti, cioè dipendono da altre?</p> <p>Quali informazioni si collegano a quelle indipendenti?</p> <p>Ci sono informazioni nascoste? (se ...allora)</p>
	L'insegnante stimola gli alunni a riflettere sulle fasi che si potrebbero seguire per affrontare la situazione problema	<p>Gli alunni riflettono e discutono sulle fasi da seguire.</p> <p>Elaborano un diagramma con le fasi.</p>	<p>Da quali informazioni conviene iniziare?</p> <p>Quali informazioni si collegano a quelle indipendenti?</p> <p>Quali informazioni nascoste posso ricavare da questa relazione?</p>
ESPERIENZA	L'insegnante propone una nuova situazione problematica (Andiamo a lavorar)	gli alunni, suddivisi in gruppi, affrontano la nuova situazione applicando la procedura elaborata in precedenza	


## SITUAZIONE PROBLEMA n.2

ANDIAMO A LAVORAR (Rally: 16.I.01 ; categoria: 3 ; ambito: LR)

Dopo aver salutato Biancaneve, i sette nani si recano al lavoro cantando. Essi camminano, come al solito, tutti in fila, uno dietro l'altro:

- l'ultimo della fila è Dotto
- Mammolo si trova tra Eolo e Pisolo
- Gongolo è ad una delle estremità della fila
- tra Gongolo e Cucciolo ci sono tre nani
- Pisolo non è al centro
- Brontolo è dietro a Cucciolo

Scrivete il nome di tutti i nani, dal primo all'ultimo, secondo l'ordine in cui compaiono nella fila.  
Spiegate come avete fatto a dare la vostra risposta.



## LA TRASVERSALITÀ TRA LE COMPETENZE EUROPEE

COMPETENZE	PROFILO
competenza alfabetica funzionale	comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni
competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie	analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni

	complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.
competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare	possedere un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo; orientare le proprie scelte in modo consapevole, essere consapevole delle proprie potenzialità e dei propri limiti. rispettare le regole condivise; collaborare con gli altri per la costruzione del bene comune; partecipare in modo consapevole e responsabile a tutte le attività formali e informali proposte.
competenza imprenditoriale	dimostrare originalità e spirito di iniziativa; assumersi le proprie responsabilità, chiedendo aiuto quando si trova in difficoltà o fornendolo a chi lo chiede; saper analizzare se stesso per misurarsi con le novità e gli imprevisti

## CHECKLIST come guida al processo. (Per lo studente)

INDICATORI	SI	NO	CON DIFFICOLTA'
Ho ascoltato le indicazioni			

Ho letto con attenzione la consegna			
Ho ricercato il significato dei termini di cui non conoscevo il significato			
Ho compreso il significato della consegna			
Ho analizzato le informazioni			

Ho individuato le informazioni necessarie			
Ho ipotizzato possibili strategie risolutive			
Ho riflettuto sulla valenza di queste strategie			
Ho condiviso le strategie con i miei compagni			
Ho ascoltato il parere dei			

miei compagni			
Ho scelto la soluzione più funzionale			
Ho riutilizzato la strategia nelle situazioni simili			

## AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA rivolta agli alunni

--

**Rifletto,**

**racconto e valuto cosa e come ho imparato**

Come ho  
partecipato alle  
attività

Come ritengo  
sia la qualità del  
mio intervento

Che tipo di  
linguaggio ho  
usato (ricco,  
competente,  
completo...)

<p>Il mio livello di autonomia (ho lavorato da solo o ho avuto bisogno di aiuto)</p>	
<p>Come mi sono organizzato</p>	
<p>Ho rielaborato le conoscenze che avevo con quelle apprese</p>	



<p>Che tipo di strategia ho utilizzato per risolvere il problema</p>	
--	--

## RUBRICA VALUTATIVA PER L'INSEGNANTE

<b>DIMENSIONI</b>	<b>Iniziale</b>	<b>Base</b>	<b>Intermedio</b>	<b>Avanzato</b>
<b>PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITA'</b>	Da sollecitare	Parziale	Proficua e	Proficua, costante e

<b>PROPOSTE</b>			attenta	personale
<b>QUALITA' DELL'INTERVENTO</b>	Carente	Pertinente	Coerente e corretto	Coerente, corretto con apporto personale e riflessivo
<b>LINGUAGGIO</b>	Poco comprensibile	Da sollecitare	Ben strutturato	Corretto e ricco in ogni forma della sua struttura
<b>AUTONOMIA</b>	Va guidato nell'esposizione di idee e nell'esecuzione e dei	Chiede conferma relativamente alle sue azioni	Autonomo e riflessivo	Autonomo, riflessivo e ben disposto al confronto apportando un

	compiti			personale contributo
<b>ORGANIZZAZIONE</b>	Disorganica	Guidata e sollecitata	Strutturata e coerente	Strutturata, coerente e puntuale
<b>RIELABORAZIONE DELLE CONOSCENZE</b>	Confusa	Presente con l'aiuto di mediatori didattici	Riflessiva e spontanea	Abituale, riflessiva, critica e divergente
<b>CONSAPEVOLEZZA (valutazione metacognitiva)</b>	Poco presente	Presente	Presente con atteggiamento critico	Presente con atteggiamento critico e soprattutto proattivo

## Bibliografia

Boninelli, M. L. (2015). L'approccio metacognitivo come didattica strategica in risposta all'emergenza scolastica. *Formazione & Insegnamento XIII – 1*, ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line doi: 107346/-fei-XIII-01-15\_08 © Pensa MultiMedia

Earl, L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca - MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale: Le Monnier.

Petracca, C. (2015). *Valutare e certificare nella scuola. Apprendimenti comportamenti competenze*. Pag. 16. Gruppo Lisciani-Centro Produzione Editoriale: Teramo.

Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*, Milano: Rizzoli Libri S.p.A

Trincherò, R. (2015). *Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata*. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3). <https://doi.org/10.13128/formare-17189>

Autrici:

Annalisa Giustini, Federica Lizzi