

The logo for Mondadori Education, featuring a stylized 'M' icon to the left of the text 'MONDADORI' above 'EDUCATION'.

MONDADORI  
EDUCATION

The logo for Rizzoli Education, featuring the word 'Rizzoli' in a serif font above 'EDUCATION' in a sans-serif font.

Rizzoli  
EDUCATION

Two white decorative brackets, one above and one below the main title, framing the text.

**FORMAZIONE  
SU MISURA**

# Didattica a Distanza

Parte seconda

Prof.ssa Alessandra De Santis

- Strategie di insegnamento
- Metacognizione e pensiero divergente
- Stili d'apprendimento e stili cognitivi
- Flipped Classroom
- La valutazione formativa

## Strategie di insegnamento

- Gli studenti più capaci organizzano l'attività di studio definendo un programma di lavoro **distribuito nel tempo** (De Beni, Moè, 2007).
- Definire **i momenti per lo svolgimento** dei compiti (per organizzare i "tempi" anche per il gioco).
- Definire **i tempi** per le diverse materie in base al carico di studio. Può essere utile indicare "quanto tempo utilizzare" per ciascun compito.
- I **materiali**: sapere quali devono essere utilizzati per il compito (compresi gli strumenti compensativi).
- Organizzare **i materiali da usare** (raccoglitori, diversi per ciascuna materia; etichette colorate; tabelle compensative ecc.).
- Limitare le distrazioni/definire con chiarezza le pause per riprendere la **concentrazione**, si potrebbe anche ascoltare musica, fare scarabocchi, arrotolare la carta ecc.

## Strategie di insegnamento

È necessario costruire un nuovo sistema di approccio alla didattica per favorire:

- inclusione;
- facilitazione;
- semplificazione;
- progressione;
- integrazione;
- multidisciplinarietà;
- stili cognitivi efficaci;
- livelli didattici progressivi;
- strumenti pragmatici, facili, verificabili.

*«Imparare a pensare è fondamentale per imparare ad apprendere»*

## Metacognizione e pensiero divergente

---

### Metacognizione

- **Pianificazione:** immaginare come procedere per risolvere un problema; elaborare strategie.
- **Previsione:** stimare il risultato di una attività cognitiva.
- **Procedure:** testare, rivedere, rimaneggiare le strategie.
- **Controllo dei risultati:** valutare il risultato di una azione in funzione dello scopo previsto.
- **Transfert e generalizzazione:** portare una data soluzione a problemi o contesti nozionali affini.

## Metacognizione e pensiero divergente

---

### Pensiero divergente

- La **creatività** come un modo particolare di pensiero che implica **originalità** e **fluidità**, che introduce qualcosa di nuovo rispetto a un modello esistente.
- Esistono delle strategie psicologiche e pedagogiche per lo sviluppo di questa modalità di analisi di un problema, che fornisca al singolo, in particolare dopo **l'espressione del ragionamento realizzato**, la consapevolezza della efficacia di un processo cognitivo e della ricchezza di una osservazione ampia e creativa.

## Stili di apprendimento e stili cognitivi

---

Il concetto di **intelligenze multiple** (Gardner, 2005):

«l'intelligenza è un fattore composto da differenti modalità cognitive, che permettono di affrontare e comprendere la realtà e che variano da persona a persona anche in base a fattori culturali e ambientali».



## Stili di apprendimento e stili cognitivi

---

Per promuovere apprendimenti efficaci, l'insegnante:

- deve **conoscere** i propri **stili cognitivi** e le preferenze, in quanto condizionano le sue modalità di "insegnamento";
- deve **aiutare** gli allievi a **esplorare i diversi stili di apprendimento** e cognitivi (per una costruzione condivisa della conoscenza).

## Stili di apprendimento e stili cognitivi

---

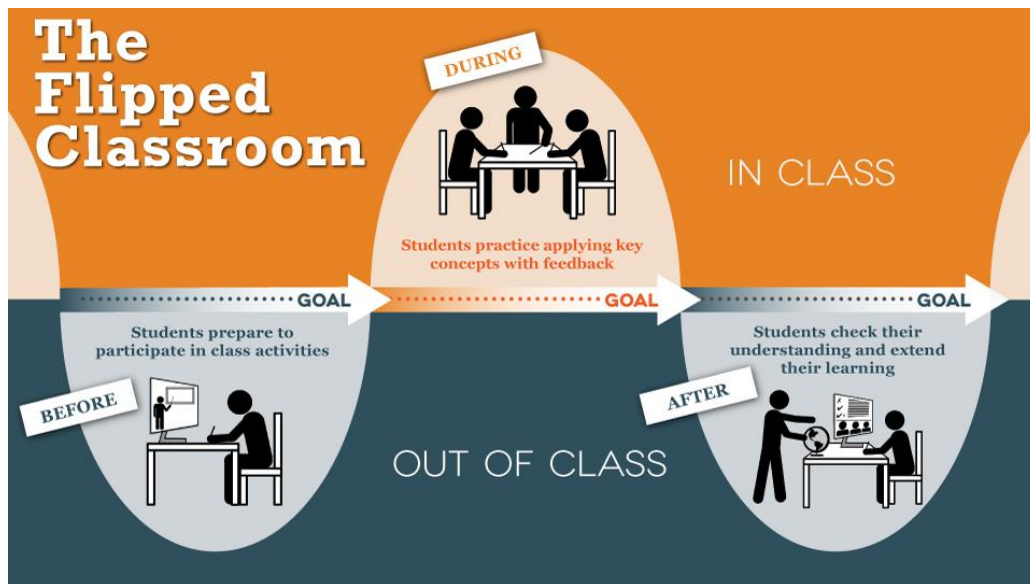
«**Gli stili di apprendimento** sono caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti **percepiscono l'ambiente di apprendimento**, **interagiscono** con esso e **vi reagiscono**»(Keefe, 1979).

«È **l'approccio all'apprendimento** preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni» (Mariani, 2000).

## Metodologie didattiche



## Una nuova metodologia



## Come è nata la flipped classroom?

Molti fattori hanno influenzato la creazione e adozione del modello della Flipped Classroom. In ogni caso hanno giocato un ruolo chiave due innovatori ben precisi.

### COM'E' NATA



2007: I docenti Jonathan Bergman and Aaron Sams at Woodland Park High School in Woodland Park, CO, hanno scoperto un software per registrare i Power Point.



Hanno registrato e pubblicato le loro lezioni online per gli studenti assenti in classe.



A Bergman and Sams è stato chiesto di parlare del loro metodo ad altri insegnanti.

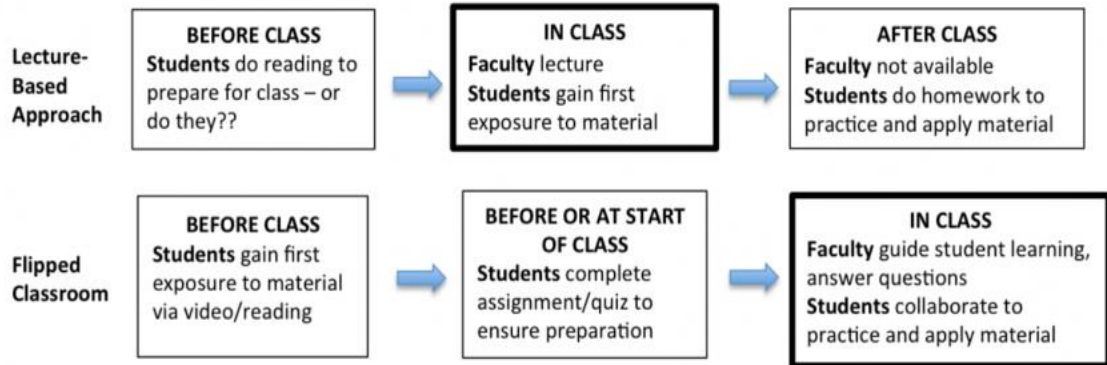


Le lezioni hanno iniziato a diffondersi.

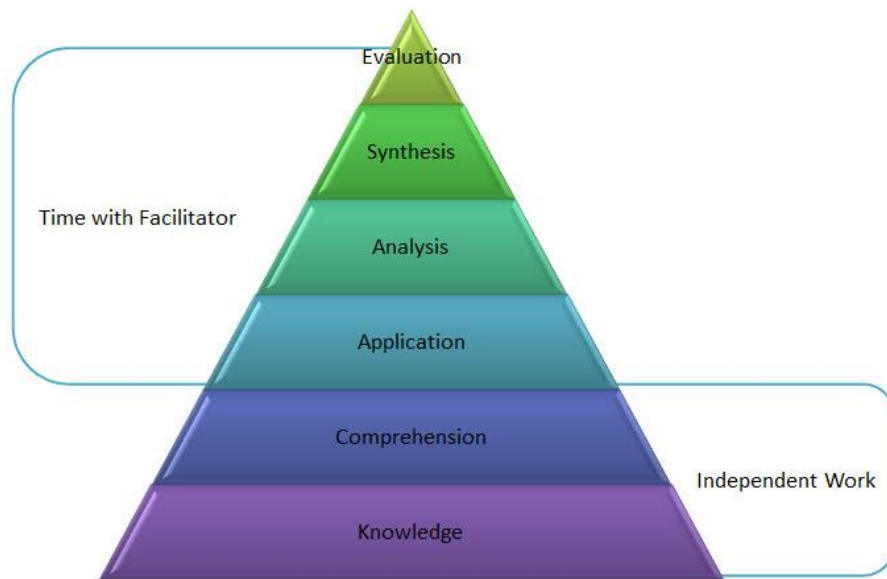


Gli insegnanti hanno iniziato a usare video online e podcast per insegnare agli studenti fuori dall'aula, riservando il tempo in classe al lavoro collaborativo e esercizi sui concetti appresi.

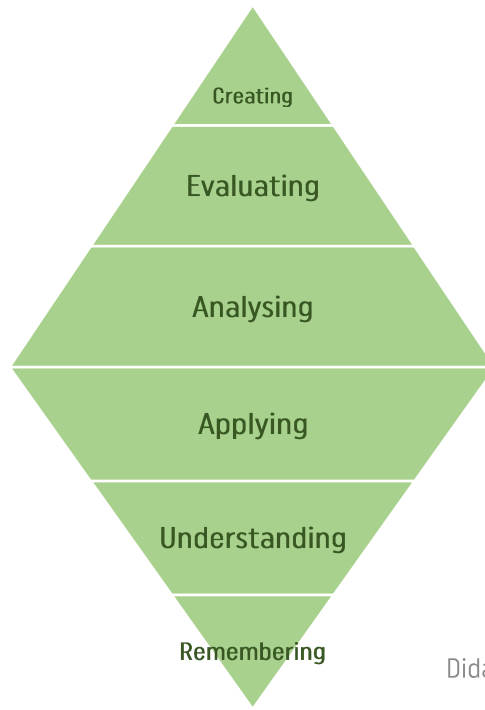
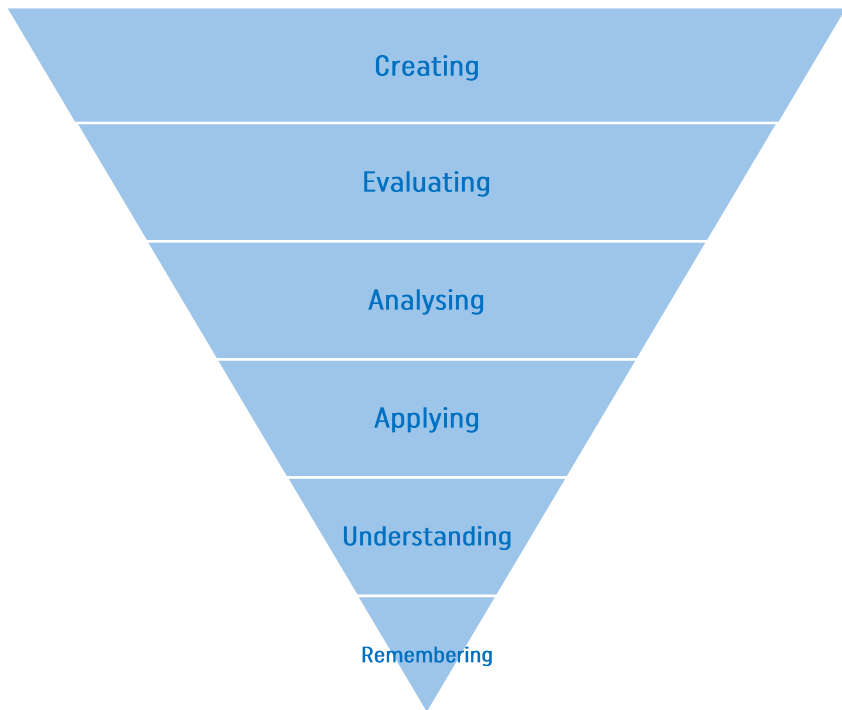
## Il processo di apprendimento nella flipped classroom



## Il processo di apprendimento nella flipped classroom



## Metodo tradizionale vs. flipped classroom





## Il metodo flipped

---

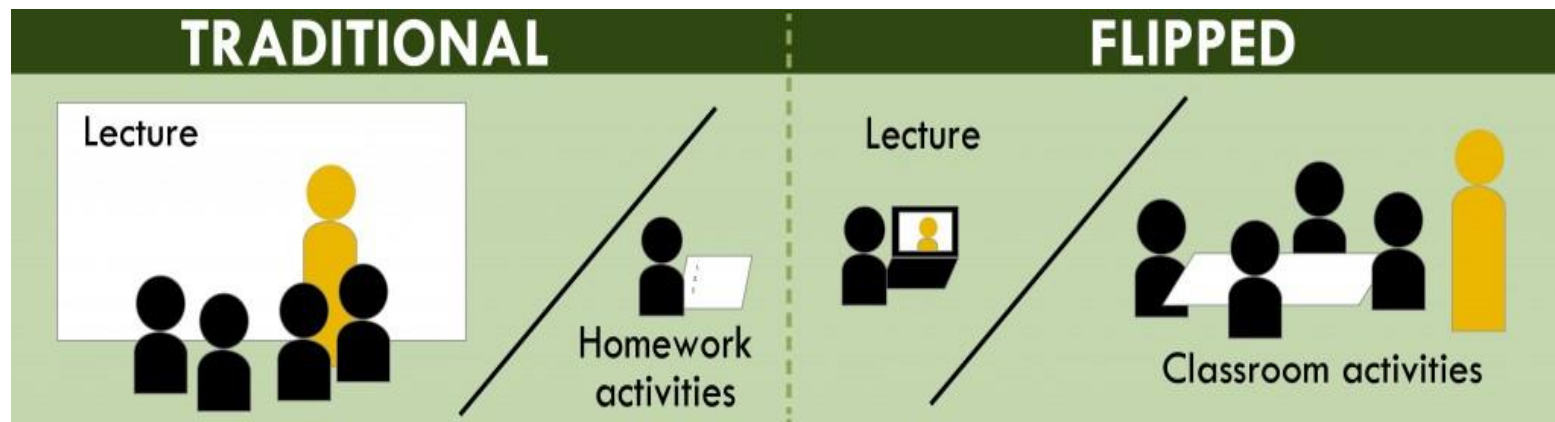
- Il metodo della **flipped classroom** (letteralmente "insegnamento capovolto") trasferisce la responsabilità e la titolarità dell'apprendimento dal docente agli studenti.
- Quando gli studenti hanno il **controllo su come apprendono i contenuti**, sul ritmo del loro apprendimento, e su come il loro apprendimento viene valutato, l'apprendimento appartiene a loro.

## Il metodo flipped

---

- Gli insegnanti diventano **guide per comprendere** piuttosto che dispensatori di fatti, e gli studenti diventano discenti attivi piuttosto che contenitori di informazioni.
- Nella flipped classroom la rivoluzione non è tanto nel metodo di insegnamento, ma nel **diverso modo di proporre i contenuti** agli studenti e di articolare i tempi di apprendimento.

## La classe capovolta



## Il ruolo degli studenti

### *Gli studenti nella classe tradizionale*

**ASCOLTANO E SONO INTERROGATI**  
(lezione frontale che non può essere riascoltata o rivista)

**CERCANO SOLUZIONE INDIVIDUALE AI PROPRI APPRENDIMENTI E PROBLEMI**  
(lavoro personale senza supporto)

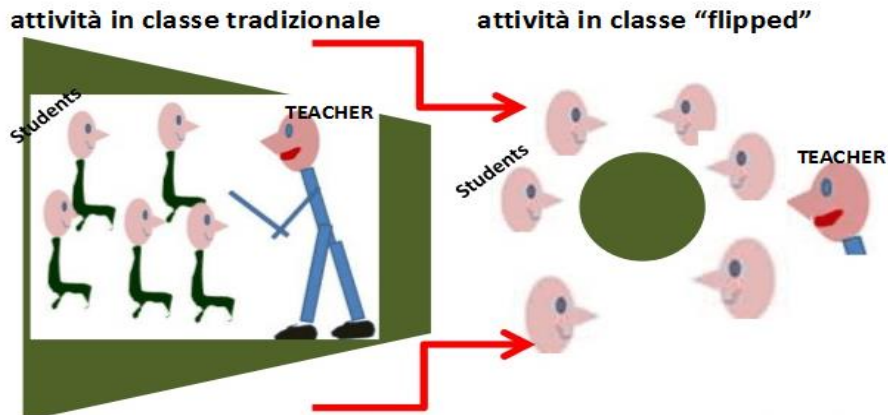
### *Gli studenti nella flipped classroom*

**OPERANO** (possono eventualmente consultare le lezioni online)

**PARTECIPANO A UN LABORATORIO ASSISTITO, USANO LE TECNOLOGIE**  
(consulenza e attività)

## Stratificazione di una classe

### “Rovesciamento” in Flipped Classroom



## La stratificazione di una classe

### *Le fasi dell'apprendimento nella classe capovolta* (applicazione della Tassonomia di Bloom)

La 1° fase di ogni processo di apprendimento consiste nel riconoscere e comprendere dei fatti.

Nella 2° fase si applica, si analizza, si giudica o si crea.

La 1° fase è più semplice e può essere svolta a casa grazie ai video.

Nella 2° fase, quella decisiva, non è bene lasciare gli alunni soli. È meglio sostenerli in classe attraverso gruppi di lavoro e incoraggiarli a raggiungere i livelli più alti.



Fare lezione per trasmettere i saperi oggi significa fermarsi ai primi scalini e perdere l'unica occasione che abbiamo per guidare gli alunni ad affrontare compiti complessi.

## La stratificazione di una classe: come funziona?

---

### Faccio studiare prima della lezione

- I ragazzi arrivano a lezione con delle **domande**
- Si ripete la spiegazione **solo a chi non ha capito**
- Diminuisce il tempo della lezione frontale per...aumentare **il tempo in classe**, permettendo così di:
  - ✓ seguire i ragazzi;
  - ✓ lasciare il tempo per imparare;
  - ✓ lasciare sperimentare;
  - ✓ lasciare creare;
  - ✓ lasciare lavorare in gruppo.

## I 10 passi verso la flipped classroom

1. Costruisci un sito personale (*repository*)
2. Google site, Altvista, Wordpress sono tra i fornitori di spazio web gratuito
3. L'account Google consente di aprire un proprio account Youtube e accedere alla maggior parte degli applicativi «edu» gratuiti
4. Pensa alla tematica della prossima lezione che i tuoi alunni dovranno affrontare
5. Realizza una presentazione accattivante (poche parole, molte immagini, colori)
6. Procura uno strumento di «cattura schermo» (tra quelli presenti in rete gratuitamente) e registra la tua videolezione (avrà bisogno di microfono e videocamera, ma nei notebook sono integrati)
7. Pubblica la lezione sul tuo sito (con le istruzioni d'uso per la corretta fruizione dei materiali)
8. Prima lezione in classe. A scuola verifica che gli alunni abbiano effettivamente visto il video e procedi con la «messa in comune delle conoscenze» (*brainstorming*)
9. Assegna per casa la visione dello stesso video con approfondimenti (questionario, mappa, relazione)
10. Seconda lezione in classe: avvia delle attività collaborative su quanto appreso



## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa



## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

### Che materiale? →

1. Lezione sull'argomento
2. Esercizi semplici
3. Esercizi complessi
4. Problemi
5. Progetto
6. Verifica finale

1. Teoria, narrazione di eventi, testimonianze, esercizi risolti

2. 3. 4. 5. Testi degli esercizi, soluzione esercizi

6. Descrizione del progetto, altri esempi

## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

### Perché le lezioni online?



Dalla parte dello studente:

- sono consultabili da ogni luogo e in qualunque momento;
- permettono ai ragazzi di studiare alla loro velocità;
- permettono a chi è assente di recuperare;
- meglio se sono semplici e coinvolgenti.

## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

Dove metto il materiale?



WORDPRESS



- Moodle
- Wordpress
- Altervista
- Google sites
- Blogspot

## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

### Condivido le regole

La classe capovolta prevede delle modalità di lavoro diversa e un maggior uso del computer/internet a casa.

- Avviso le famiglie



- Verifico l'accesso a internet

- Risolvo i problemi
- Verifico le loro capacità



- Trovo una modalità di comunicazione



## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa



# I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

## I materiali anticipatori: *cancelli che invitino ad entrare*

Avrete **varie frecce** al vostro arco:



### 1. Materiali digitali

- Video divulgativi già pronti
- Video da didattizzare
- Presentazioni
- Podcast
- Spezzoni di film e corti

### 2. Materiali testuali

- Da testi scolastici
- Capitoli di libri
- Da Giornali e riviste
- Da articoli sul web

### 3. Materiali da sviluppare

- Ricerche e presentazioni
- Articoli da scrivere
- Webquest
- Interviste
- Ipotesi da formulare

Ecc.

I **video** sono un acceleratore dell'apprendimento a casa ma  
**non sono l'unico materiale anticipatorio**

## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

- I video sono un **diritto** ma anche un **dovere**.
- I video sono un'attività **piacevole** ma **seria**.

### A CASA

Richiedere sempre una rielaborazione scritta sul video (mappa mentale, mappa concettuale, riflessione autobiografica, appunti sugli aspetti tecnico-nozionistici).

### IN CLASSE

Ogni mattina pescare in apertura tre studenti che verranno valutati sul materiale prodotto a seguito del video.



## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

La **valutazione formativa** ha un ruolo importante:

- mostra che ogni cosa che viene assegnata ha un valore;
- valuta l'impegno;
- fornisce dei feedback immediati sul modo di lavorare.

Come tenerne traccia?

- Sul registro, su carta
- Sul sito

## I materiali, i tempi e le dinamiche in classe e a casa

---

### La valutazione sommativa

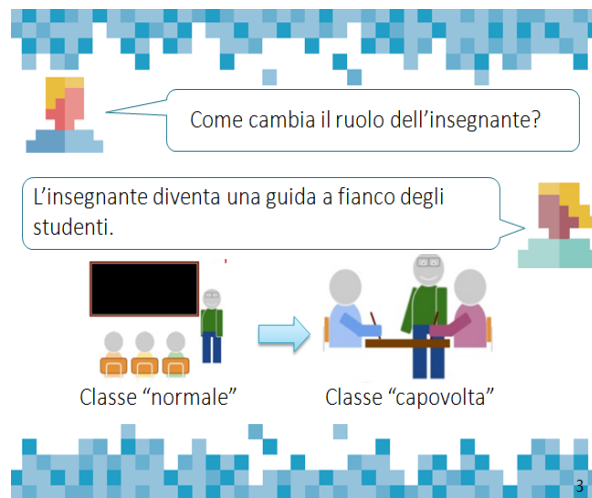
Come siamo sempre abituati a farla:

- verifica con griglia di valutazione;
- lavoro ad hoc;
- interrogazione.

Più l'esercizio è aperto più valore ha la valutazione formativa.

## Guide line per un insegnante flipped

- L'insegnante diventa **guida per comprendere** piuttosto che dispensatore di fatti.
- L'insegnante non sta in cattedra, ma **gira tra i gruppi** monitorando le attività e regolando l'interazione tra gli studenti.
- L'insegnante assume il ruolo di regista della classe, più vicino alla figura del **coach** o del tutor che a quella del docente tradizionale, guidando l'allievo nell'elaborazione attiva e nello sviluppo di compiti complessi.



## Guide line per un insegnante flipped

### Vantaggi per l'insegnante e obiettivi

#### Differenziazione

Lavoro uno-a-uno con ciascun studente della classe, quando c'è necessità.

Lavoro individuale e a piccoli gruppi.

#### Ambiente d'apprendimento

Creare una classe coinvolta e dinamica focalizzata sull'interazione studente-studente.

#### Supporto agli studenti

Gli studenti, che non hanno tecnologie o genitori che li seguono, possono avere il supporto dell'insegnante nella classe.

#### Rivisitazione e rimediazione

Rivisitare i concetti che gli studenti non hanno capito in ambienti differenziati.

# Valutare competenze

Roberto Trincherò

Università degli studi di Torino

*roberto.trincherò@unito.it*

## Definizione di «Valutazione»

- La valutazione è un processo in cui una **situazione osservata** viene messa a confronto con una **situazione attesa**, allo scopo di assegnare significato e valore alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse.
- L'operazione di valutazione presuppone quindi un **sistema di riferimento**, preso a modello e definito a priori, il quale deve rendere espliciti la situazione attesa e i criteri di giudizio che guideranno l'assegnazione di significato e valore.
- Significati e valori assegnati guideranno poi la presa di opportune **decisioni operative**, collegate agli scopi più generali dell'azione valutativa.

Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, pp. 195-229.

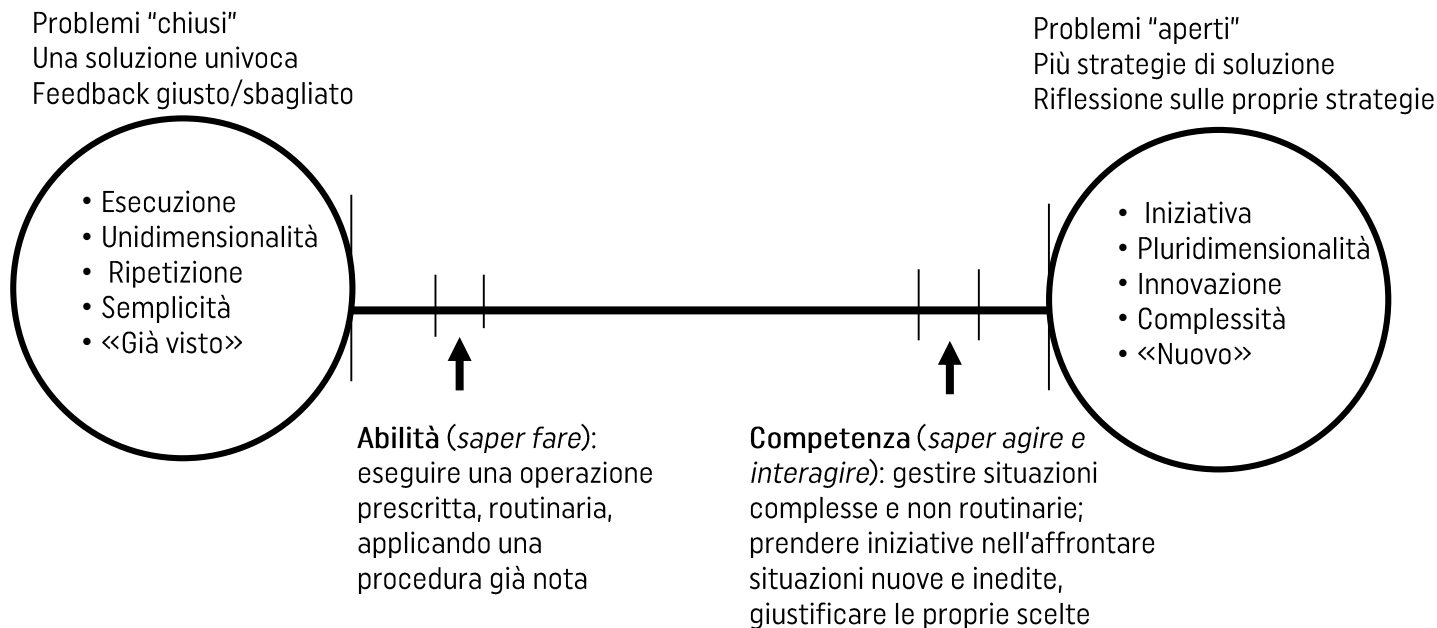
Passare dalla valutazione per  
conoscenze/abilità  
alla valutazione per competenze

## Valutare per conoscenze/abilità e valutare per competenze: le situazioni attese

	Valutare per conoscenze/abilità	Valutare per competenze
Modo di interpretare i problemi	L'allievo sa risolvere problemi "chiusi", che hanno un solo modo di essere interpretati	L'allievo sa risolvere problemi "aperti" a più interpretazioni
Modo di affrontarli	L'allievo sa applicare la procedura che porta alla soluzione univoca	L'allievo sa inventare una o più strategie di soluzione (alcune saranno migliori alcune peggiori)
Modo per valutare la propria azione	L'allievo comprende il feedback giusto/sbagliato sul suo operato	L'allievo è in grado di condurre una riflessione autonoma su punti di forza e punti di debolezza delle proprie strategie



## Il "cursore" della competenza



- «Competenza» indica la comprovata capacità di **usare** conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, **in situazioni** di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.
- La competenza emerge nell'affrontare **situazioni nuove, mai viste precedentemente in quella forma**, che obbligano il soggetto a mobilitare in modo coordinato le proprie risorse (conoscenze, abilità/capacità, atteggiamenti, ...) per «inventare» in modo autonomo una soluzione al problema contingente e giustificarla opportunamente, assumendosene la responsabilità. La soluzione viene concepita trasferendo e adattando conoscenze e abilità acquisite in situazioni differenti, volgendole in maniera appropriata al nuovo contesto.
- La competenza può essere vista come «fare la mossa giusta al momento giusto, in situazioni mai viste prima».

DM 139/07 (Normativa sul nuovo Obbligo di Istruzione): [www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo\\_istruzione07.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf)  
EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli): [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf) pag. 11

# Gli elementi da osservare per valutare il «saper agire con competenza»

## Indicatori dell'«agire con competenza»: il modello R-I-Z-A

- *Risorse* (le conoscenze, capacità, atteggiamenti, emozioni, ..., dell'allievo) (R)
- *Strutture di interpretazione* (come l'allievo "legge" le situazioni e vi assegna significato) (I)
- *Strutture di azione* (come l'allievo agisce in risposta a un problema) (Z)
- *Strutture di autoregolazione* (come l'allievo riflette sulle proprie interpretazioni e azioni e le cambia se e quando necessario) (A)

MOBILITAZIONE

Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, pp. 195-229.  
Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.

Livello di competenza	Definizione	Come l'allievo usare le proprie risorse in situazione	Profilo
A – Avanzato	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi <b>complessi</b> , mostrando <b>padronanza</b> nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le <b>proprie opinioni</b> e assume in modo responsabile decisioni <b>consapevoli</b> .	Risolve in modo autonomo problemi che richiedono <b>scelte molteplici e non banali</b> (= originali, non convenzionali), in situazioni mai viste prima nella didattica. Sa <b>argomentare efficacemente</b> e consapevolmente le proprie scelte e opinioni. Dimostra buone strutture di interpretazione, azione, autoregolazione.	Competente con originalità e padronanza (ad esempio, il docente propone un problema, l'allievo capisce da solo che va risolto con il Teorema di Pitagora, lo applica e lo risolve e spiega anche perché quella è la miglior soluzione possibile)
B – Intermedio	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie <b>scelte consapevoli</b> , mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	Risolve in modo autonomo problemi che richiedono di <b>scegliere le risorse da utilizzare</b> nel bagaglio di quelle possedute, in situazioni mai viste prima in quella forma nella didattica. Dimostra buone strutture di interpretazione e di azione, ma non di autoregolazione (non sa giustificare il perché delle proprie scelte).	Competente (ad esempio, il docente propone un problema, l'allievo capisce da solo che va risolto con il Teorema di Pitagora, lo applica e lo risolve, ma non sa spiegare perché è giusto agire così)
C – Base	L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di <b>saper applicare</b> basilari regole e procedure apprese.	<b>Risolve in modo autonomo problemi puramente esecutivi</b> (che richiedono solo di applicare, non di scegliere), anche in situazioni non perfettamente analoghe a quelle didattiche. Dimostra buone strutture di azione, ma non di interpretazione (non sa cogliere quali risorse sono necessarie per risolvere il problema) né di autoregolazione (non sa giustificare il perché delle proprie scelte).	Esecutore autonomo (ad esempio, il docente propone un problema, spiega che va risolto con il Teorema di Pitagora, l'allievo applica il Teorema di Pitagora e lo risolve)
D – Iniziale	L'alunno/a, se <b>opportunamente guidato/a</b> , svolge compiti semplici in situazioni note.	<b>Risolve problemi puramente esecutivi</b> (che richiedono solo di applicare, non di scegliere), <b>solo se guidato</b> , anche se in situazioni note.	Non autonomo (ad esempio, il docente propone un problema, spiega che va risolto con il Teorema di Pitagora, ma l'allievo non lo sa risolvere)

Modello R-I-Z-A e livelli di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado

Livello di competenza	Definizione	Come l'allievo usare le proprie risorse in situazione	Profilo
A – Avanzato	Lo studente svolge compiti e <b>problemi complessi</b> in situazioni <b>anche non note</b> , mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le <b>proprie opinioni</b> e <b>assumere autonomamente decisioni consapevoli</b> .	Risolve in modo autonomo problemi che richiedono <b>scelte molteplici e non banali</b> (= originali, non convenzionali), anche in situazioni mai viste prima nella didattica. Sa <b>argomentare efficacemente</b> e consapevolmente le proprie scelte ed opinioni. Dimostra buone strutture di interpretazione, azione, autoregolazione.	Competente con originalità e padronanza (es. Il docente propone un problema, l'allievo capisce da solo che va risolto con il Teorema di Pitagora, lo applica e lo risolve e spiega anche perché quella è la miglior soluzione possibile).
I – Intermedio	Lo studente svolge compiti e risolve <b>problemi complessi</b> in situazioni <b>note</b> , compie <b>scelte consapevoli</b> , mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.	Risolve in modo autonomo problemi che richiedono di <b>scegliere le risorse da utilizzare</b> nel bagaglio di quelle possedute, in situazioni analoghe a quelle viste nella didattica. Dimostra buone strutture di interpretazione e di azione, ma non di autoregolazione (non sa giustificare il perché delle proprie scelte).	Competente (es. Il docente propone un problema, l'allievo capisce da solo che va risolto con il Teorema di Pitagora, lo applica e lo risolve, ma non sa spiegare perché è giusto agire così)
B – Base	Lo studente svolge <b>compiti semplici</b> in situazioni <b>note</b> , mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di <b>saper applicare</b> regole e procedure fondamentali.	<b>Risolve in modo autonomo problemi puramente esecutivi</b> (che richiedono solo di applicare, non di scegliere), in situazioni analoghe a quelle viste nella didattica. Dimostra buone strutture di azione, ma non di interpretazione (non sa cogliere quali risorse sono necessarie per risolvere il problema) né di autoregolazione (non sa giustificare il perché delle proprie scelte).	Esecutore autonomo (es. Il docente propone un problema, spiega che va risolto con il Teorema di Pitagora, l'allievo applica il Teorema di Pitagora e lo risolve)

Il «Livello base non raggiunto» è sostanzialmente analogo al Livello iniziale.

Miur (2010), *Decreto Ministeriale 9 del 27 gennaio 2010, Certificazione competenze obbligo istruzione*

Modello R-I-Z-A e livelli di certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione

# Valutare per competenze con il modello R-I-Z-A

## Valutare competenze

- **Costruire situazioni-problema valutative, mai viste prima** dall'allievo in quella forma, in cui ci si aspetta che l'allievo eserciti un «agire con competenza».
- **Osservare le strutture** di interpretazione, azione, autoregolazione **messe in atto** dall'allievo, tramite opportune rubriche valutative, costruite sulla base dei profili di competenza.
- Attraverso i descrittori esplicitati nelle rubriche valutative, **classificare la prestazione** dello studente in «pienamente competente» (Avanzato), «parzialmente competente» (Intermedio), «puramente esecutiva» (Base), «non autonoma» (Iniziale o livello base non raggiunto).
- **Formulare un giudizio sulla base di più prove** di questo tipo, diluite nel tempo.



## Progettare prove per valutare la competenza

1. Definire una «buona» situazione-problema, che gli allievi non hanno **mai affrontato prima in quella forma**, ma di cui (presumibilmente) hanno tutte le risorse che servono per risolverla.
2. Formulare consegne (relative alla situazione-problema) di tre tipi:
  - a) che si possono portare a termine solo con abilità puramente esecutive («applica il modello che ti dico di applicare»);
  - b) che si possono portare a termine solo scegliendo in modo autonomo i modelli da applicare («decidi tu il modello da applicare»);
  - c) che si possono portare a termine solo scegliendo in modo autonomo i modelli da applicare ed esponendo le «buone ragioni» alla base delle proprie scelte e azioni («decidi il modello e giustificalo»).
3. Definire una rubrica valutativa che renda esplicite le strutture di interpretazione, azione, autoregolazione che l'allievo dovrà mettere in campo per rispondere alle consegne.
4. Declinare i descrittori delle strutture di interpretazione, azione, autoregolazione nei tre livelli: base, intermedio, avanzato.

# Come formulare i descrittori delle rubriche valutative?

## Guida alla costruzione di rubriche valutative → Strutture di interpretazione

L'allievo:

- *Coglie* ... (elementi chiave, collegamenti e relazioni, ...)
- *Identifica* ... (dati e incognite, obiettivi, punti non chiari, ...)
- *Individua* ... (elementi chiave, collegamenti e relazioni, risorse necessarie, ...)
- *Localizza* ... (informazioni, concetti, ...)
- *Riconosce* ... (situazioni problematiche, informazioni date e informazioni mancanti, ...)
- *Sceglie* ... (le risorse più opportune, ...)
- *Seleziona* ... (le risorse più opportune, ...)

Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.

# Guida alla costruzione di rubriche valutative → Strutture di azione (1/2)

L'allievo:

- *Analizza* ... (contenuti, processi, ...)
- *Attribuisce* ... (punti di vista, posizioni di autori differenti, ...)
- *Calcola* ... (applicando algoritmi, ...)
- *Classifica* ... (contenuti, processi, soluzioni, ...)
- *Confronta* ... (contenuti, processi, soluzioni, strategie, ...)
- *Costruisce* ... (prodotti, ...)
- *Descrive* ... (oggetti, processi, soluzioni, ...)
- *Dimostra* ... (soluzioni, ...)
- *Esegue* ... (procedure, ...)
- *Formula* ... (piani di azione, strategie, soluzioni, ...)
- *Inventa* ... (soluzioni, strategie, ...)
- *Ipoteizza* ... (soluzioni, strategie, ...)
- *Organizza* ... (contenuti, processi, eventi, ...)
- *Pianifica* ... (sequenze di azioni, processi, strategie, ...)

Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.

## Guida alla costruzione di rubriche valutative → Strutture di azione (2/2)

- *Produce* ... (prodotti, ...)
- *Progetta* ... (soluzioni, strategie, ...)
- *Rappresenta graficamente* ... (contenuti, processi, problemi, soluzioni, strategie, ...)
- *Realizza* ... (prodotti, elaborati, ...)
- *Riassume* ... (contenuti, processi, ...)
- *Ricava* ... (implicazioni, conclusioni, sintesi, ...)
- *Riformula* ... (problemi, soluzioni, strategie, ...)
- *Spiega* ... (fenomeni, processi, ...)
- *Traduce da un formalismo a un altro* ... (contenuti, processi, ...)
- *Trova esempi di* ... (contenuti, processi, ...)
- *Trova similarità e differenze in* ... (contenuti, processi, ...)
- *Utilizza un modello per* ... (risolvere un problema, ...)
- *Utilizza una procedura per* ... (risolvere un problema, ...)

Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.

# Guida alla costruzione di rubriche valutative

## → Strutture di autoregolazione

L'allievo:

- *Argomenta* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Chiarifica* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Critica* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Difende* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Giudica* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Giustifica* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Motiva* ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
- *Trova errori* ... (nelle proprie proposte, nelle proprie soluzioni, nelle strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli.

## Guida alla costruzione di rubriche valutative → Risorse

Le risorse vanno specificate nelle parentesi.

Indicano i contenuti su cui si applicano i vari processi mentali definiti dai verbi elencati.

*Classificare ... (oggetti, concetti, procedure, saperi, ...)*

Processo cognitivo

Contenuti

Esempi:

Classificare le figure geometriche che vi vengono proposte nelle categorie: triangoli, quadrati, pentagoni.

Classificare i testi che vi vengono proposti in testi narrativi, testi descrittivi e testi argomentativi.

Classificare le equazioni differenziali che vi vengono proposte in equazioni alle variabili separate ed equazioni lineari.

Anderson L. W., Krathwohl D. R. et al. (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.

The logo for Mondadori Education, featuring a stylized 'M' icon to the left of the text 'MONDADORI' above 'EDUCATION'.

MONDADORI  
EDUCATION

The logo for Rizzoli Education, featuring the word 'Rizzoli' in a serif font above 'EDUCATION' in a sans-serif font.

Rizzoli  
EDUCATION

Two white decorative brackets, one above and one below the main title, framing the text.

**FORMAZIONE  
SU MISURA**