# **Ambito 3 Torino**

# **VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NELLA SCUOLA PRIMARIA:**

# **PERCORSO LABORATORIALE**

# **- introduzione -**

I materiali che accompagnano questa introduzione sono stati elaborati nell’ambito di un percorso formativo promosso dalla Scuola Internazionale Europea Statale “Altiero Spinelli” di Torino, per conto dell’Ambito Formativo 3, di cui si richiama la struttura:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| TEMPI | ATTIVITA’ | DURATA | CONTENUTO |
| Sabato 13 marzo | Webinar a distanza | 9-11 | La formulazione di giudizi descrittivi nella scuola primaria |
| 11-12 | Incontro di impostazione del lavoro dei laboratori con i coordinatori dei gruppi |
| Da fissare internamente | Laboratorio | 2 h | Elaborazione rubriche valutative |
| Da fissare internamente | Laboratorio | 2 h | Elaborazione rubriche valutative |
| Venerdì 23 aprile | Webinar a distanza | 17-19 | Verifica intermedia |
| Da fissare internamente | Laboratorio | 2 h | Prosecuzione lavoro di elaborazione |
| Da fissare internamente | Laboratorio | 2 h | Prosecuzione lavoro di elaborazione |
| Venerdì 14 maggio | Webinar a distanza | 17-20 | Dall’espressione del giudizio di fine periodo alla gestione della fase rilevativa |

Si sono costituiti 11 gruppi di lavoro in relazione alle discipline di insegnamento previste nella scuola primaria dalle Indicazioni nazionali 2012 che hanno prodotto dei prototipi di rubriche valutative disciplinari, ovvero strumenti per accompagnare gli insegnanti nell’espressione della valutazione periodica e finale relativa alle singole discipline. Nello specifico ogni gruppo ha elaborato cinque versioni di rubriche valutative disciplinari, una per ciascuna annualità, e alcuni hanno prodotto alcuni spunti per la costruzione di prove di verifica delle competenze acquisite dagli allievi.

Allo scopo di inquadrare l’impostazione del lavoro che è stata utilizzata si allega l’estratto di un capitolo di un recente contributo sul tema della valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria alla luce dell’OM 172/20. I materiali elaborati sono a disposizione degli Istituti scolastici a cui appartengono i docenti coinvolti nel progetto: ovviamente ciascun Istituto deciderà nella sua autonomia se utilizzarli e con quali adattamenti e integrazioni.

Mario Castoldi - maggio 2021

**10. PER UNA LETTURA “SENSATA” DELLA PROPOSTA MINISTERIALE [[1]](#footnote-1)**

Abbiamo analizzato nel capitolo precedente alcuni elementi problematici e alcuni rischi contenuti nell’ordinanza e le relative Linee guida sulle nuove modalità di valutazione nella scuola primaria; si tratta di capire come affrontarli, puntando contemporaneamente a riconoscere e valorizzare gli elementi positivi che abbiamo evidenziato. Non c’è dubbio, infatti che la proposta ministeriale rappresenti una occasione per rimettere a tema una gestione più consapevole e professionale del processo valutativo, perlomeno nella scuola primaria, dopo oltre dieci anni di “ritorno ai voti” che hanno determinato un evidente arretramento nella cultura e nelle prassi valutative anche in questo ordine di scuola. Le nostre ipotesi di lavoro muovono, quindi, dalla premessa della necessità e dell’urgenza di un ripensamento in profondità delle modalità di valutazione degli apprendimenti nel sistema scolastico italiano, che può trovare nella recente innovazione normativa una (parziale) opportunità da non sprecare.

Facendo riferimento agli elementi di criticità della proposta ministeriale discussi nel capitolo precedente, intendiamo presentare una soluzione operativa che si caratterizza per i seguenti requisiti:

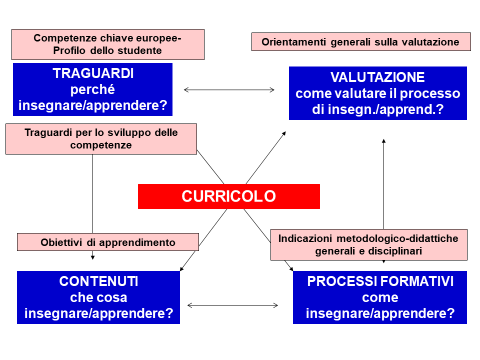
* consentire una valutazione globale e sintetica del livello di apprendimento raggiunto dall’allievo, evitando una eccesiva frammentazione e analiticità degli elementi valutativi;
* centrarsi in modo esplicito e consapevole su una visione dell’apprendimento intesa come sviluppo di competenze da parte dell’allievo/a, evitando uno schiacciamento sulla sola padronanza di conoscenze e abilità;
* assumere pienamente una prospettiva valutativa declinata per livelli di apprendimento, in una logica di apprezzamento, evitando fratture o disallineamenti tra la formulazione degli obiettivi di apprendimento centrata sulle sole risorse conoscitive e la descrizione dei livelli curvata verso lo sviluppo di competenze;
* impiegare un lessico valutativo nello strutturare gli strumenti e le modalità della valutazione periodica e finale, evitando una commistione tra linguaggio progettuale e valutativo potenzialmente confusiva e ambigua;
* porre attenzione alle peculiarità epistemologiche delle diverse “materie” nell’analisi degli apprendimenti disciplinari, evitando soluzioni univoche e poco rispettose di tali specificità;
* proporre un approccio alla valutazione degli apprendimenti disciplinari che possa essere esteso anche alla scuola secondaria di primo grado, aldilà dei diversi simboli valutativi impiegati, evitando di accentuare la frattura culturale tra i due gradi scolastici.

**10.1 La cornice**

Partiamo dalla cornice, ovvero da alcuni riferimenti fondamentali entro i quali sviluppare una proposta operativa; riguardo all’attuale contesto ordinamentale della scuola italiana occorre richiamare le Indicazioni nazionali 2012 e il DL 62/2017. Le prime consentono di inquadrare il tema specifico di cui ci occupiamo – la valutazione degli apprendimenti disciplinari - nel quadro della costruzione di un curricolo di Istituto; ciò permette di chiarire alcuni punti di riferimento entro cui collocarci (per un approfondimento vd. cap. 7 e Castoldi, 2020):

* la costruzione del curricolo può essere rappresentata come un territorio strutturato intorno a quattro domande chiave che caratterizzano qualsiasi progettazione formativa: perché insegnare/apprendere? che cosa insegnare/apprendere? come insegnare/apprendere? come valutare il processo di insegnamento/apprendimento e i suoi risultati? (cfr. Kerr, 1969);
* rispetto alla copertura di questo territorio le Indicazioni nazionali 2012 forniscono alcuni “paletti” vincolanti (profilo dello studente in uscita e traguardi per lo sviluppo delle competenze) e di orientamento (obiettivi di apprendimento, indicazioni metodologico-didattiche e valutative) all’elaborazione a livello di Istituto (vd. Tav. 10.1);
* il processo di elaborazione del curricolo a livello di Istituto si caratterizza per la definizione di un insieme di scelte condivise in merito alle quattro regioni del territorio curricolare, entro le quali si colloca il tema della valutazione degli apprendimenti.

Tav. 10.1 Il contributo delle Indicazioni nazionali per la elaborazione del curricolo di Istituto



Il DL 62/2017 definisce il quadro normativo della valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione; in particolare, per quanto riguarda, le modalità di comunicazione dei risultati di apprendimento, prevede un sistema (fin troppo) articolato composto da cinque componenti (vd. cap. 5):

* la valutazione sulle singole discipline di insegnamento previste dalle Indicazioni nazionali, espressa con votazione in decimi alla fine di ciascun periodo didattico dei diversi anni scolastici;
* la valutazione del comportamento, espressa attraverso un giudizio sintetico alla fine di ciascun periodo didattico;
* la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti raggiunto, espressa attraverso un giudizio discorsivo a conclusione di ciascun periodo didattico;
* il giudizio conclusivo dell’Esame di Stato, espresso con votazione in decimi a conclusione del primo ciclo di istruzione;
* la certificazione delle competenze, espressa attraverso una scala a quattro livelli a conclusione della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

La valutazione degli apprendimenti disciplinari, normata dall’OM 172/2020, si colloca quindi dentro un sistema di modalità di comunicazione valutativa nel quale integrarsi e individuare le sue peculiarità.

Un altro riferimento a livello europeo che è opportuno richiamare è il cosiddetto EQF (*European Qualification Framework*), recentemente aggiornato a livello europeo attraverso la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2017 concernente il quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, che sostituisce la precedente raccomandazione dell’aprile 2008. In rapporto al tema specifico del nostro contributo intendiamo riprendere i lemmi che vengono proposti per descrivere i risultati di apprendimento, intesi come “*descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento*”:

* Competenza, intesa come “*comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale*” e descritta in termini di responsabilità e autonomia;
* Conoscenze, intese come “*risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento* [in quanto] *insieme di fatti, principi, teorie e pratiche che riguardano un ambito di lavoro o di studio”* e descritte come teoriche e/o pratiche;
* Abilità, intese come “*capacità di applicare le conoscenze e di usare il know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi*” e descritte in termini di abilità cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti la manualità e l’uso di metodi, materiali, strumenti e utensili).

Tav. 10.2 Descrizione dei risultati di apprendimento secondo l’EQF

|  |  |
| --- | --- |
| COMPETENZE | |
| CONOSCENZE | ABILITA’ |

Sostanzialmente si propone una descrizione dei risultati di apprendimento a due livelli, gerarchicamente connessi tra loro (vd. Tav. 10.2): da un lato in termini di competenze, intesi come un “saper agire” in un contesto d’azione; dall’altro in termini di conoscenze e abilità, assunte come componenti chiave attraverso cui sviluppare competenze da parte del soggetto. Quest’ultima, infatti, può essere analizzata a tre livelli differenti, sebbene integrati tra loro (vd. cap. 2):

* il primo livello richiama le *risorse conoscitive*, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie per affrontare un dato compito;
* il secondo livello evidenzia i *processi cognitivi ed operativi* che il soggetto è sollecitato a mobilitare per affrontare il compito proposto;
* il terzo livello richiama l’insieme delle *disposizioni ad agire* che condizionano e determinano il comportamento del soggetto nel gestire la situazione in cui si trova ad agire.

Mentre le conoscenze, distinte nella raccomandazione europea in teoriche e pratiche, si collocano inequivocabilmente al primo livello, il significato attribuito alle “Abilità” nel documento europeo risulta molto esteso in relazione allo schema di analisi della competenza proposto. In esso, infatti, vengono distinte le abilità pratiche, intese come “saper fare” delimitati e operativi relativi ai diversi saperi disciplinari e alle varie professioni, e abilità cognitive riferite ai processi che permettono di mobilitare le proprie risorse per affrontare uno specifico contesto d’azione. Se le prime richiamano il primo livello di analisi della competenza, quello delle risorse conoscitive, le seconde riguardano il secondo livello indicato, quello dei processi cognitivi e operativi attraverso cui mobilitare le proprie risorse per affrontare situazioni di vita.

**10.2 Passaggi chiave**

All’interno della cornice che abbiamo delineato possiamo tornare al testo dell’Ordinanza e delle Linee guida per delineare i contorni della nostra proposta interpretativa. La premessa da cui partire, già richiamata in precedenza, consiste nell’assumere gli apprendimenti disciplinari in una prospettiva di sviluppo di competenze riferite ad un determinato ambito di esercizio riconducibile alla disciplina di insegnamento considerata. La descrizione di risultati di apprendimento in termini di competenza, infatti, può riguardare sia traguardi trasversali ai diversi ambiti disciplinari, come generalmente avviene anche nel nostro sistema scolastico nei profili in uscita dei diversi percorsi formativi, sia traguardi afferenti i singoli ambiti disciplinari. L’elemento discriminante, infatti, non è da ricercarsi nell’ampiezza di orizzonte del singolo traguardo, se esteso ad una pluralità di contesti d’azione o se riconducibile a contesti di utilizzo in ambito disciplinare, bensì nel tipo di apprendimento richiamato, imperniato sulla capacità di utilizzare l’insieme delle proprie risorse personali per affrontare situazioni di vita, in ambito professionale o personale. Questo orientamento tende a superare la *querelle* relativa alla natura trasversale delle competenze (cfr. Rey, 2003) in una prospettiva più pragmatica, differenziando le competenze trasversali o disciplinari in rapporto all’ampiezza dei contesti di esercizio della competenza a cui ci si riferisce: se più indifferenziati, nel caso delle competenze trasversali, o più circoscritti, nel caso di competenze relative a specifici ambiti disciplinari.

Un primo passo consiste, quindi, nel precisare su quali livelli di analisi della competenza focalizzare la valutazione degli apprendimenti disciplinari. Richiamando il “sistema” di modalità di comunicazione del giudizio attualmente vigente nel primo ciclo di istruzione, occorre assumere la valutazione disciplinare e quella del comportamento come due aspetti complementari che concorrono ad apprezzare il livello di competenza raggiunto dall’allievo/a; quest’ultimo viene poi espresso sia attraverso il giudizio globale, in modo descrittivo e per ciascun periodo didattico, sia attraverso la certificazione delle competenze, in riferimento alle competenze europee e a conclusione dei due gradi scolastici, sia attraverso il giudizio conclusivo dell’Esame di Stato, in forma di votazione in decimi e alla fine del primo ciclo di istruzione. Tornando alla complementarietà tra valutazione disciplinare e del comportamento, si propone di focalizzare la prima sui primi due livelli di analisi della competenza (risorse conoscitive e processi cognitivi/operativi) e la seconda sul terzo livello, quello delle disposizioni ad agire.

Ne consegue che gli obiettivi di apprendimento da assumere come oggetto della valutazione disciplinare riguardano (vd. Tav. 10.3):

* la padronanza delle conoscenze e delle abilità attese per quella disciplina;
* i processi cognitivi e operativi attraverso cui mobilitare le proprie risorse per affrontare le situazioni di vita proposte, ovvero i processi di interpretazione delle situazioni da affrontare, le strategie d’azione attraverso cui affrontarle in modo appropriato, i processi di controllo e regolazione del proprio agire (cfr. Trinchero, 2018).

Tav. 10.3 Obiettivi di apprendimento oggetto della valutazione disciplinare



Occorre sottolineare che questa interpretazione degli obiettivi di apprendimento, estesa ai due livelli richiamati, è pienamente congruente con i significati di conoscenze e abilità proposti nell’EQF precedentemente richiamati: le conoscenze, teoriche e pratiche, e le abilità pratiche riguardano le risorse conoscitive; le abilità cognitive rinviano ai processi. Mentre la padronanza delle conoscenze e delle abilità ci riportano rispettivamente ai “sapere” e ai “saper fare” posseduti dall’allievo/a, lo sviluppo dei processi rinvia ad un ampio repertorio di azioni, in funzione delle situazioni a cui ci si riferisce, che vengono esemplificate nella Tav. 10.4 riprendendo un contributo di Trinchero (2018).

Un secondo passo intende recuperare la logica e la struttura della rubrica valutativa come soluzione operativa attraverso cui analizzare gli apprendimenti disciplinari e sottoporli a valutazione; come già discusso nel cap. 4, infatti, la rubrica valutativa si caratterizza come lo strumento principe per una gestione del processo valutativo rigorosa e professionale in chiave di apprezzamento. Da qui un impiego del lessico valutativo generalmente impiegato per la costruzione di tali strumenti (vd. Tav. 10.5):

* le dimensioni di analisi degli apprendimenti disciplinari su cui strutturare il giudizio valutativo (equiparabili ai nuclei tematici proposti nelle Linee guida);
* i criteri di valutazione che consentono di assegnare un significato più operativo a ciascuna dimensione di analisi (equiparabili agli obiettivi di apprendimento proposti nelle Linee guida);
* i livelli di valutazione previsti, attraverso cui descrivere la progressione dei profili di competenza da assumere come riferimento per il giudizio.

Un ulteriore livello di declinazione, che non intendiamo riprendere nel repertorio di esempi presentato nel prossimo capitolo, riguarda la declinazione di indicatori in riferimento ai diversi criteri, che consentono di precisare il significato dei criteri in rapporto ai diversi anni di corso. In riferimento al formato proposto nella Tav. 4 si prevede la elaborazione di due versioni della rubrica valutativa disciplinare, in coerenza con l’articolazione proposta nelle Indicazioni nazionali: la prima versione prevista per le classi I, II e III; la seconda versione prevista per le classi IV e V. Ovviamente si potrebbe mirare ad una declinazione più raffinata, prevedendo eventualmente una versione specifica per le classi prime, ma come accennato sopra si suggerisce di sviluppare questo ulteriore livello di articolazione, se ritenuto necessario, attraverso la formulazione di indicatori di osservazione relativi ai diversi criteri [[2]](#footnote-2).

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **DIMENSIONI DI ANALISI** | **CRITERI (obiettivi di apprendimento)** | **IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE** | **BASE** | **INTERMEDIO** | **AVANZATO** |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

Tav. 10.4 Formato-base della rubrica valutativa disciplinare

Per quanto riguarda gli allievi/e con difficoltà di apprendimento si suggerisce un adattamento della rubrica valutativa in rapporto agli obiettivi di apprendimento previsti nel Piano educativo individualizzato, per alunni/e con disabilità certificata, e nel Piano didattico personalizzato, per alunni/e con disturbi specifici di apprendimento o con bisogni educativi speciali. Le dimensioni di analisi degli apprendimenti disciplinari è invece opportuno che rimangano le medesime, allo scopo di uniformare i riferimenti generali impiegati per la valutazione, salvo casi particolari, in presenza di gravi livelli di disabilità, che possono richiedere di omettere alcune dimensioni.

Un terzo passo, all’interno della struttura di rubrica valutativa proposta, richiede di considerare la specificità delle diverse “materie” nell’analisi disciplinare necessaria per l’individuazione delle dimensioni di analisi. Come anticipavamo, infatti le materie di insegnamento non sono tutte uguali e i nuclei tematici proposti nelle Indicazioni nazionali per classificare gli obiettivi di apprendimento possono sicuramente rappresentare un primo riferimento da impiegare, ma in alcuni casi la loro individuazione risulta problematica e poco fondata [[3]](#footnote-3). Più specificamente possiamo ricondurre le materie scolastiche previste per il primo ciclo di istruzione a due tipologie di fondo: da un lato le materie imperniate sulla padronanza di codici comunicativi, dall’altro le materie imperniate sull’indagine sulla realtà naturale e artificiale (vd. Tav. 5).

Le due tipologie di discipline di insegnamento presuppongono porte di accesso all’apprendimento disciplinare differenti, proprio in virtù delle loro specificità. Nell’attuale ricerca didattica, infatti, si punta ad evidenziare due prospettive di analisi degli apprendimenti disciplinari, tra loro intrecciate: da un lato gli ambiti su cui si esercitano gli apprendimenti disciplinari; dall’altro i processi chiave che caratterizzano l’impiego di un determinato apprendimento disciplinare (cfr. Tav. 10.6). I due parametri di accesso alla disciplina possono intrecciarsi tra loro per comporre una matrice che permette di rappresentare il “territorio” che qualifica una determinata disciplina di insegnamento; come la latitudine e la longitudine nella rappresentazione cartografica della Terra, i due parametri consentono di orientarsi nel territorio dell’apprendimento disciplinare e di identificare le diverse componenti che lo caratterizzano.

Tav. 10.5 Tipologie di discipline di insegnamento: primo ciclo di istruzione.

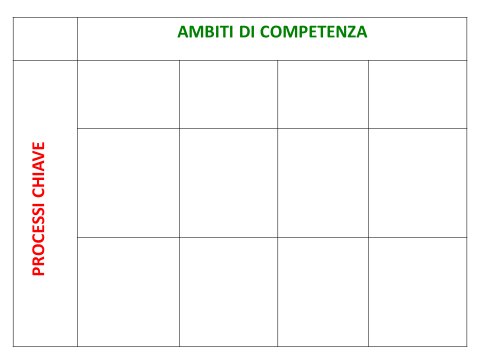
|  |  |
| --- | --- |
| **PADRONANZA DI CODICI COMUNICATIVI** | **INDAGINE SULLA REALTA’ NATURALE E ARTIFICIALE** |
| Italiano \* | Storia |
| Lingua inglese | Geografia |
| Seconda lingua comunitaria | Matematica |
| Musica \* | Scienze |
| Arte e immagine \* | Tecnologia |
| Educazione fisica \* |  |
| ORGANIZZAZIONE PER  AMBITI DI COMPETENZA | ORGANIZZAZIONE PER  PROCESSI CHIAVE |

Nota: l’asterisco posto a fianco di alcune discipline intende evidenziare che alcune discipline di insegnamento centrate sulla padronanza di codici comunicativi prevedono già nel primo ciclo di istruzione la trattazione di una componente culturale connessa alla produzione da parte dell’uomo di opere attraverso il linguaggio analizzato (letteratura, storia della musica, storia dell’arte, discipline sportive, …). Peraltro tale trattazione, nella scuola del primo ciclo (in particolare nella scuola primaria) risulta marginale in rapporto alla padronanza del codice comunicativo connesso a ciascuna disciplina.

Sebbene le porte di accesso che abbiamo richiamato possono essere applicate alle diverse discipline di insegnamento, le due tipologie di discipline prima richiamate si caratterizzano proprio per la differente prospettiva privilegiata con cui analizzare l’apprendimento disciplinare. Per le discipline centrate sulla padronanza di codici comunicativi si privilegiano gli ambiti di competenza, proprio perché consentono di identificare le dimensioni su cui si esercita la competenza comunicativa che viene sviluppata; peraltro la porta di accesso dei processi chiave è resa problematica dalla presenza di due aspetti della competenza in un determinato codice comunicativo, la ricezione e la produzione di messaggi, che si qualificano per differenti processi chiave. E’ questa una ragione di fondo per cui il Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue è strutturato su ambiti di competenza, mentre la competenza in Lettura nel progetto PISA è strutturata per processi chiave (riguardando solo la dimensione della ricezione di un messaggio).

Per le discipline centrate sull’indagine sulla realtà naturale e artificiale si privilegiano i processi chiave, in quanto consentono di identificare alcuni processi cognitivi che qualificano l’apprendimento disciplinare sulla base dello statuto epistemologico della disciplina; peraltro la porta di accesso degli ambiti è resa problematica in quanto in questo caso non ci si può che riferire a degli ambiti di contenuto, potenzialmente infiniti e difficilmente padroneggiabili. Di fatto l’analisi per processi chiave richiede di fare riferimento anche agli altri due livelli di articolazione della competenza discussi in precedenza: la padronanza delle conoscenze e delle abilità e le disposizioni ad agire. Per quanto riguarda l’insegnamento della religione cattolica e l’educazione civica siamo in presenza di materia che hanno uno statuto epistemologico particolare, per cui verranno riprese a parte nel successivo capitolo (cfr. sez. 3.2.3).

Tav. 10.6 Matrice di analisi della disciplina di insegnamento



Un quarto passo della proposta di interpretazione dell’innovazione ministeriale riguarda la distinzione tra strumenti di “back-office”, ad uso dei docenti, e strumenti di “front-office”, utili per la comunicazione agli allievi e alle famiglie. Come abbiamo anticipato, infatti, la valutazione periodica e finale, nella sua funzione prioritariamente formativa e orientativa richiamata anche dell’Ordinanza ministeriale, assolve un duplice scopo: da un lato è utile agli insegnanti per fare il punto sul percorso di apprendimento dei singoli allievi; dall’altro è rivolta alle famiglie per comunicare il livello di apprendimento raggiunto.

Da qui l’esigenza di impiegare soluzioni tecniche della rubrica valutativa funzionali ai diversi scopi a cui deve rispondere: come strumento di “back-office”, ad uso dei docenti, è preferibile una soluzione più analitica e discorsiva, che espliciti i riferimenti condivisi a cui attenersi da parte di ciascun insegnante per formulare i propri giudizi (vd. il formato di Tav. 5); come strumento di “front-office”, per la comunicazione ad allievi e famiglie, è preferibile una soluzione più semplice e di immediata lettura, seppure con margini di personalizzazione del giudizio. La Tav. 10.7 propone una versione della rubrica “front-office”, sebbene non sia l’unico formato possibile e si possano elaborare altre soluzioni, meno sintetiche e più discorsive.

**10.3 Prospettiva formativa e integrazione con la scuola secondaria di primo grado**

Sono queste alcune linee di lavoro per una lettura “sensata” della proposta ministeriale. Una lettura che muova dalle zone d’ombra, oltre che dalle luci, dell’Ordinanza e delle Linee guida e miri a cercare soluzioni operative fattibili e rispettose di quei requisiti che abbiamo richiamato all’inizio di questo capitolo. Una lettura che si sforzi di recepire appieno la premessa che introduce le linee guida: “*La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico*”.

Ancora, poco più avanti: “*L’ottica è quella della valutazione per l’apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l’insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato”.* Sono premesse che invitano a mettere al centro la funzione formativa della valutazione e a mantenere la barra dritta in questa direzione, evitando soluzioni – come quelle sperimentate anche nel recente passato dalla scuola primaria – che in nome della chiarezza e della semplicità risultano fortemente riduttive e inevitabilmente classificatorie.

Tav. 10.7 Esempio di versione front-office della rubrica valutativa

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **DIMENSIONI DI ANALISI** | **CRITERI (obiettivi di apprendimento)** | **IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE** | **BASE** | **INTERMEDIO** | **AVANZATO** |
| xxxxxxxxxxxxxxx | xxxxxxxxxxx  xxxxxxxxxx |  | X |  |  |
| xxxxxxxxxxxxxxx | xxxxxxxxxx  xxxxxxxxxx  xxxxxxxxxx |  |  | X |  |
| xxxxxxxxxxxxxxx | xxxxxxxxxxx  xxxxxxxxxx  xxxxxxxxxx  xxxxxxxxxx | X |  |  |  |
| xxxxxxxxxxxxxx | xxxxxxxxxx |  |  | X |  |
| Note: …………………………………………………………………………………………………………………………………………………….. | | | | | |

Occorre evidenziare, in conclusione, come l’approccio proposto possa essere condiviso anche con la scuola secondaria di primo grado, in una prospettiva di continuità tra i due gradi scolastici resa ancor più strategica dalla messa a regime degli Istituti comprensivi. Tale orientamento non solo è giustificato da ragioni culturali e tecnico-professionali, ma trova conferma anche dal quadro normativo che regolamenta le modalità valutative nel primo ciclo di istruzione. Sul piano culturale la prospettiva formativa entro cui inquadrare il momento valutativo interessa tutti i gradi scolastici, con particolare riguardo alla scuola di base.

Come abbiamo discusso nel cap. 1 il giudizio valutativo sul livello di apprendimento raggiunto dall’allievo/a implica un apprezzamento da parte della scuola che può essere espresso attraverso simboli differenti, accomunati dal collocarsi su una scala ordinale che indica una progressione dai livelli inferiori a quelli superiori (numeri, lettere, aggettivi, etc.). Tale principio è richiamato anche dal DL 62/2017, il quale prevede una valutazione degli apprendimenti disciplinari nel primo ciclo “*espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento”*; ad evidenziare che anche il voto numerico richiede di essere associati ai livelli di apprendimento che simboleggiano.

Da qui un’impostazione condivisa della valutazione degli apprendimenti disciplinari tra scuola primaria e secondaria di primo grado, basata su rubriche valutative imperniate sulle medesime dimensioni, a sottolineare il significato unitario su cui fondare l’analisi delle discipline di insegnamento, e articolate su quattro livelli di apprendimento espressi attraverso le differenti codificazioni previste dalla normativa vigente: in via di prima acquisizione per la primaria e livello 4 per la scuola secondaria di primo grado; base per primaria e livello 6 per la secondaria di primo grado; intermedio e livello 8 per la secondaria di primo grado, avanzato e livello 10 per la secondaria di primo grado. La soluzione di limitarsi a descrivere i livelli contrassegnati dai numeri pari non solo è funzionale in termini pragmatici, per evitare una progressione troppo analitica di profili di competenza che costringe ad acrobazie verbali e a sottili distinzioni linguistiche, ma risulta pienamente legittima sul piano tecnico, come dimostrano – ad esempio – le rubriche valutative proposte dall’INVALSI per l’elaborazione del Rapporto di autovalutazione, nelle quali su una scala a sette livelli vengono descritti solo i livelli dispari.

In una prospettiva di Istituto comprensivo, quindi, sarebbe auspicabile impostare un lavoro di elaborazione di rubriche valutative congiunto tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, nel quale condividere innanzi tutto tra i due gradi scolastici le dimensioni di analisi su cui strutturare i dispositivi valutativi e prevederne successivamente tre versioni (I-II-III primaria; IV-V primaria; I-II-III secondaria di primo grado) o quattro versioni (I-II primaria; III-IV primaria; V primaria-I secondaria di I grado; II-III secondaria di primo grado) lungo gli otto anni del percorso scolastico. Ovviamente le diverse versioni si differenzierebbero, oltre che per il diverso grado con cui sono presenti le dimensioni di significato sottese ai vari livelli di apprendimento (cfr. cap. 8), per la complessità delle situazioni di apprendimento a cui si riferiscono. Ciò in attesa di modifiche normative che interessino, almeno questo è l’auspicio, anche le modalità di valutazione nella scuola secondaria (di primo, ma anche di secondo grado).

1. Tratto da M. Castoldi, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Firenze, Mondadori, 2021. [↑](#footnote-ref-1)
2. Una ulteriore soluzione operativa, particolarmente interessante, potrebbe prevedere una declinazione di quattro versioni delle rubriche disciplinari per bienni, considerando sia il corso primario che quello secondario di primo grado: I e II primaria, III e IV primaria, V primaria e I secondaria, II e III secondaria. In tal caso i quattro livelli delle rubriche farebbero riferimento a codici valutativi differenti: i livelli di apprendimento per la primaria, la votazione in decimi per la secondaria di primo grado (rispettivamente 4, 6, 8 e 10 per i quattro livelli, con i voti dispari collocati nella zona intermedia tra i due livelli descritti. [↑](#footnote-ref-2)
3. E’ il caso ad esempio di Scienze, nella quale si affiancano nuclei centrati su ambiti di contenuto (Oggetti, materiali e trasformazioni; L’uomo, i viventi e l’ambiente) e nuclei centrati su processi chiave del sapere disciplinare (Osservare e sperimentare sul campo). [↑](#footnote-ref-3)