

## Elementi di innovazione nella valutazione degli alunni di Scuola Primaria

*dott.ssa Maila Pentucci*

*Ricercatrice senior presso il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative dell'Università G. D'Annunzio di Chieti, dove insegna Didattica e Pedagogia Speciale. È vicepresidente dell'Istituto Storico della Resistenza e dell'Età contemporanea di Macerata. Per Raffaello Scuola è direttrice scientifica di Studio@Casa e consulente per le discipline Geografia, Storia e Geostoria.*

La recente riforma sulla valutazione periodica e finale degli apprendimenti alla Scuola Primaria è stata, nella sua prima diffusione nelle scuole, recepita in maniera semplificatoria come un passaggio dal voto numerico al giudizio descrittivo nella scheda di valutazione quadrimestrale e finale degli alunni e delle alunne.

In realtà si tratta di una revisione dell'intero sistema di valutazione che impone ripensamenti sul piano della progettazione didattica e si fonda sull'idea *dell'assessment for learning*, o **valutazione formatrice** (Giannandrea, 2009), per cui si prevede un continuo feedback, nel corso dell'azione didattica, tra docente e alunni/e, utile per rendere questi ultimi consapevoli dei loro progressi e delle loro prestazioni e farli diventare parte attivamente coinvolta nella rilevazione dei miglioramenti, dei punti di forza, delle criticità del loro apprendimento.

Esplicitare quello che ci si aspetta dai bambini e dalle bambine nelle varie tappe del processo formativo e abituarli ad **autovalutare il proprio percorso** significa far loro guadagnare fiducia nelle proprie potenzialità e orientarli verso i traguardi da raggiungere.

Poste tali premesse, per applicare le prescrizioni contenute nelle Linee Guida ministeriali che accompagnano il Decreto 172/2020 non è opportuno iniziare dal fondo, ovvero dalla redazione del documento di valutazione secondo i modelli esemplificativi allegati alle Linee Guida, ma attivare un processo di ripensamento

del sistema valutativo, che non si limiti strettamente alla Scuola Primaria, ma getti un ponte, nell'ottica della verticalità propria dell'Istituto Comprensivo, anche al grado scolastico superiore.

## I punti chiave delle Linee guida

**Quali sono le premesse da cui partire per mettere in atto un processo di revisione consapevole, efficace e utile ai fini didattici del sistema valutativo?**

In primo luogo, è bene ricordare che per le scuole italiane vige il **regime dell'Autonomia**. Quindi, come ricordato sia nella lettera di trasmissione dell'Ordinanza, sia nelle Linee guida, ogni istituzione scolastica può adattare, modificare, elaborare le varie fasi e le strumentalità necessarie del processo valutativo in modo da renderlo situato rispetto al proprio contesto di riferimento.

Questo è un invito a una **lettura di tipo esplorativo delle Linee guida**, evitando una applicazione pedissequa di quelli che sono riportati come esempi operativi. È bene infatti che ciascun istituto, sempre rispettando il principio di coerenza con la normativa, progetti in maniera autonoma e condivisa tra gli insegnanti le modalità valutative e tutti gli strumenti necessari per supportare il processo.

Ciò conduce al secondo punto da porre all'attenzione: la trasformazione del sistema di valutazione non può essere fatto con provvedimenti estemporanei e giustapposti, ma richiede uno **sguardo d'insieme** che lo prenda in carico come **revisione globale**. È auspicabile quindi attivare percorsi di formazione che consentano di trovare quelle *“modalità via via sempre più coerenti con la valutazione di tipo descrittivo delineata dalla Linee Guida, collegando, soprattutto, il momento della valutazione con quella della progettazione, anche attraverso il sostegno offerto dalle iniziative predisposte dal Ministero nell'ambito del piano triennale di formazione dei docenti”* (pag. 6).

In questo senso l'utilizzo della modalità descrittiva per apprezzare il percorso dell'alunno/a è di supporto: il **voto numerico**, infatti, ha determinato una frammentazione del processo in molte misurazioni, ricondotte poi unità da una media matematica inadeguata per cogliere l'effettivo andamento dell'alunno/a. Inoltre, il voto non è di per sé parlante, anche se la sua semplicità e la consuetudine che si ha con tale forma valutativa lo riveste di un'apparente chiarezza. I significati che

i docenti possono attribuire ad un 7 o ad un 8 non emergono dalla mera comunicazione dello stesso. Il giudizio descrittivo aiuterà a cogliere l'interesse e la progressione del processo di apprendimento dell'alunno/a in modo più esplicito.

Si tratta di prendersi tempi adeguati a **riflettere** e **ristrutturare**, organizzando percorsi di *ricerca-formazione* o di *ricerca collaborativa* (Magnoler, 2012) con il supporto delle università o delle altre agenzie riconosciute dal Ministero, partendo dalle pratiche e lavorando in un orizzonte di coerenza ed efficacia. Può risultare utile costituire commissioni o gruppi di lavoro che predispongano il sistema, coadiuvati da esperti ricercatori, partendo dalle esperienze già in corso e sperimentando l'innovazione, per poi disseminare tra i colleghi gli esiti del loro percorso. La formazione non deve fornire ricette già confezionate calate dall'alto o dall'esterno: questa è una modalità spesso prevalente, perché facile sia per il formatore sia per l'utente, ma inefficace in quanto prescrittiva e non contestualizzata. Essa deve accompagnare gli insegnanti a **ripensare le proprie pratiche** riflettendo su ciò che può essere più utile e più sostenibile nella situazione contingente, che conoscono a fondo e possono analizzare per farne emergere bisogni, necessità e caratterizzazioni peculiari.

Una formazione così strutturata, che si dipani nel lungo periodo, non risparmia comunque tutti i docenti dal documentarsi in maniera accurata e dal riflettere su quanto proposto dal Ministero. La **lettura e l'analisi delle fonti**, ovvero delle Linee Guida nella loro interesse e complessità e del decreto che le emana è essenziale per prepararsi adeguatamente a mettere in atto il nuovo processo valutativo. Non va dimenticato che è necessario connettere tale normativa ad altri documenti essenziali, più volte richiamati all'interno del nuovo decreto: le *Indicazioni Nazionali del 2012* con il loro aggiornamento del 2018 ("*Indicazioni nazionali: nuovi scenari*" del 22 febbraio 2018); il DM 742 del 2017 che regola la certificazione delle competenze chiave, anch'esse aggiornate, rispetto alla versione del 2006, con raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018; il DL 72 del 2017 recante le nuove norme in materia di valutazione, che resta valido fatta eccezione per le modifiche realizzate appunto dal recente DM 172 del 2020.

Poste tali premesse, l'insegnante che si avvia a strutturare e sperimentare un nuovo sistema di valutazione nella Scuola Primaria, deve cogliere quello che è l'orientamento di principio dell'innovazione proposta, il quale richiede un

cambiamento di postura piuttosto rilevante in quanto scardina una delle consuetudini valutative proprie del sistema scolastico italiano: **il processo valutativo deve essere sganciato dalla valutazione della singola prova**, quindi delle performances dell'alunno/a, ma deve riguardare il percorso di apprendimento nei suoi progressi e nel suo andamento generale.

Si richiede uno **sguardo olistico su una dinamica processuale**, quella dell'apprendimento degli alunni e delle alunne, che coniughi competenze disciplinari e competenze chiave e riveda, oltre la valutazione, anche le modalità di verifica e soprattutto di strutturazione delle abilità e delle conoscenze via via messe in gioco. Non si può valutare ciò su cui non si lavora, quindi ripensare la valutazione significa ripensare la didattica.

Infine, un doveroso richiamo va fatto alla **comunicazione**, non solo e non tanto degli esiti, che restano affidati al registro elettronico e agli incontri tra genitori e insegnanti, ma dell'impianto del sistema. È opportuno spiegarne le motivazioni e i principi pedagogici che lo pervadono in primo luogo agli **alunni**, i quali devono sapere su cosa saranno valutati ma soprattutto essere consapevolmente coinvolti nel processo valutativo, attivando momenti di metacognizione e autovalutazione interni alle attività didattiche proposte. Altrettanto importante è informare le **famiglie** sottolineando il valore formativo della valutazione e cercando di far comprendere come il giudizio non sia la valutazione della persona ma la valutazione del suo percorso formativo.

## **In che modo ripensare la valutazione**

**Considerati i principi fondamentali dai quali può prendere avvio la revisione del processo di valutazione, quali sono i nodi chiave sui quali lavorare a livello di istituto?**

Il primo è relativo all'intreccio tra **obiettivi e competenze**, più volte richiamato nelle Linee Guida.

Il porre al centro del processo valutativo l'individuazione degli obiettivi può, a prima vista, far temere il ritorno alle tassonomie e alla didattica per obiettivi propria degli anni Ottanta. In realtà, ben interpretando lo spirito degli estensori del documento, non è propriamente così: l'obiettivo è lo strumento attraverso cui si

chiede agli insegnanti di cogliere gli aspetti molteplici e complessi dell'apprendimento, guardarlo da diversi punti di vista e soprattutto orientare il percorso didattico lungo precise linee che accompagnino l'alunno/a verso i traguardi per lo sviluppo delle competenze.

**Ragionare per obiettivi** presenta però dei rischi: questi sono la frammentazione e il riduzionismo, in base ai quali si tende a guardare singolarmente aspetti troppo peculiari, che non restituiscano una prospettiva d'insieme e si può incorrere nell'errore a considerare la competenza come un insieme di obiettivi, cosa sconsigliata dalla ricerca didattica internazionale oramai da una decina d'anni (Brettholz, 2013).

Altro pericolo riguarda la **sostenibilità**: gli esempi presenti nelle Linee Guida e ribaditi negli incontri pubblici di presentazione organizzati dal Ministero (che, si ricorda, sono solo esempi e non devono essere presi alla lettera o come guida unica per il proprio istituto), rischiano di non essere adeguati se calati direttamente in contesto, soprattutto in termini di sostenibilità. Sostenibilità per gli insegnanti, che appunto si ritroverebbero alle prese con le vecchie griglie di obiettivi continuamente da aggiornare, le quali presto si trasformerebbero in un mero adempimento formale non utile per cogliere il processo evolutivo dell'alunno/a. Sostenibilità nella lettura e ricezione del documento di valutazione, che se appesantito da elenchi eccessivi di obiettivi rischia di diventare poco comprensibile, soprattutto per gli stessi alunni.

**Come conciliare allora l'ottica degli obiettivi con quella dello sviluppo delle competenze, al fine di realizzare una valutazione dinamica e formativa, che offra un quadro globale dei progressivi apprendimenti dell'alunno/a, non solo a livello cognitivo, ma anche relazionale, pragmatico, personale?**

La risposta è rintracciabile nelle stesse Linee Guida, che segnalano un possibile "accorpamento" di obiettivi specifici sia in macro-obiettivi, sia in aree, lasciando alle scuole le scelte peculiari più adatte al loro contesto e in linea con la prospettiva dell'autonomia degli istituti.

La modalità di sintetizzare ed elaborare tali indicatori che devono costituire le piste di osservazione dei progressi dell'alunno/a è invece esplicitata nella normativa già in vigore, ovvero nel Decreto sulla valutazione del 2017. Tale documento

introduce il principio della valutazione dei processi degli alunni in tutta la scuola di base:

*«Le scuole alla fine di ciascun quadrimestre esprimono, in modo descrittivo, la valutazione dei processi formativi (in termini di progressi nello sviluppo culturale, personale e sociale) e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti conseguito» (art. 2).*

I **processi formativi** sono le «strade» che conducono verso i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Sono dimensioni della competenza stessa, che vanno osservati in itinere e possono essere seguiti attraverso compiti e situazioni sfidanti. Se i docenti delle varie aree disciplinari riescono a individuare, partendo dalle pratiche, processi essenziali e significativi da costruire nel corso dell'anno scolastico, gli stessi saranno anche oggetto di valutazione. È chiaro poi che, in quanto assi portanti, al loro interno sia possibile rintracciare obiettivi più specifici, che possono cambiare e progredire nel tempo, vengono rilevati quotidianamente, sia attraverso le prove che attraverso l'osservazione costante, ma confluiscono, sul piano formale, nei processi di livello macro, che saranno presenti nei documenti valutativi quadrimestrali e nel registro.

Tale prospettiva richiede anche un ripensamento delle modalità e degli **strumenti valutativi** da utilizzare in classe. Sganciarsi dalle microvalutazioni delle singole prove significa attuare un sistema di rilevazione che possa consentire al docente di apprezzare gli sviluppi delle abilità e delle competenze dell'alunno/a.

Si tratta di un cambiamento di punto di vista: al centro della valutazione non c'è la prova, bensì il processo, e la valutazione viene effettuata periodicamente (ogni settimana, ogni due settimane), sulla base dei macroprocessi fissati sia sul piano trasversale, sia sul piano disciplinare, che convergono verso le competenze chiave.

Ciò non significa non valutare più il **compito finale**: il compito assume anzi una nuova rilevanza e centralità. Esso andrebbe strutturato a partire da situazioni sfidanti e significative per gli alunni e le alunne, metterli di fronte a problemi da risolvere utilizzando le risorse cognitive a disposizione, prevedere, al loro interno, microattività di consolidamento e/o esercitazione degli obiettivi specifici via via presi in carico.

Ma soprattutto il compito dovrebbe prevedere sempre una **fase metacognitiva** ed essere corredato da strumenti o artefatti per esercitare la metacognizione e la riflessione, che conducano gli alunni e le alunne verso una consapevolezza di quanto appreso e del percorso ancora da fare per colmare eventuali lacune o dubbi.

La significatività del compito sta proprio nella sua capacità di far emergere i **processi da rilevare**. A questo proposito è bene che sia dotato sempre di una rubrica di valutazione e autovalutazione che focalizzi tanto l'osservazione dell'insegnante quanto la riflessione dell'alunno su alcuni processi e alcune operazioni cognitive, sociali, personali ritenute importanti in quel particolare segmento del percorso didattico (Pentucci, 2020).

A questo punto è possibile occuparsi dell'ultima fase del processo valutativo: **la strutturazione del giudizio finale**. In questo le Linee Guida sostengono ampiamente il docente, fornendo gli elementi imprescindibili (l'esplicitazione dei livelli raggiunti) e vari esempi. A tal proposito la modalità che appare più efficace è quella del giudizio descrittivo articolato, contenuto nell'allegato A3 alle Linee Guida. Partendo dai processi individuati, infatti, è possibile cogliere attraverso una narrazione dei progressi compiuti il modo in cui il singolo alunno si posiziona sulla strada verso la competenza e soprattutto quanta e quale parte di tale strada è riuscito a compiere in maniera il più possibile autonoma e consapevole.

#### **Bibliografia**

- Giannandrea, L. (2009). *Valutazione come formazione*. Macerata: EUM.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Berthoz, A. (2013). *La semplicità*. Torino: Codice edizioni.
- Pentucci, M. (2020). Centrality of the task in online teaching. A device for both the mobilization of competences and the realization of feedback between student and teacher. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12/3, 328-340.