

PERCHÉ LA VALUTAZIONE DESCRITTIVA DELLE COMPETENZE?

riflessioni su esperienze vissute

di Susanna Zago

Valutare è un tema generalmente spinoso per i docenti. Il valutare fa parte del processo di apprendimento-insegnamento e, dalla mia esperienza come insegnante sperimentatrice e formatrice in Disegnare il Futuro, generalmente è un argomento poco indagato dai docenti.

Forse per troppi anni il processo valutativo è stato sdoganato attraverso la veloce attribuzione di un valore numerico o di un giudizio sintetico attestante il percorso degli studenti. Inoltre le varie normative scolastiche sulla valutazione si sono succedute in base alle riforme e agli avvicendamenti dei vari ministri, imponendo alla scuola cambiamenti veloci che gli/le insegnanti non hanno fatto in tempo ad interiorizzare, capire, applicare secondo il senso più profondo della norma.

Detti cambiamenti, nonostante le finalità espresse dalle più recenti normative, non hanno prodotto una vera cultura della valutazione, in linea con le Indicazioni Nazionali del 2012 tuttora vigenti. A mio modesto parere, le continue innovazioni che la scuola subisce senza un'approfondita riflessione da parte degli/le insegnanti su criticità e vantaggi delle linee guida da adottare di volta in volta producono una visione pedagogica non sempre organica e coerente con le più attuali posizioni della pedagogia, ma anche delle stesse Indicazioni Nazionali; in più aggiungo che vi è una difficoltà da parte dei docenti nel considerare l'intero processo di apprendimento-insegnamento in tutte le sue varie fasi e dimensioni, di cui la valutazione è parte integrante e fondamentale. Infatti essa rappresenta una fase in cui si determina negli studenti la restituzione di ciò che sono, non solo di ciò che fanno, inoltre offre agli/alle insegnanti l'opportunità di essere consapevoli dell'efficacia delle metodologie usate e delle attività proposte. Il processo valutativo è una fase importante che specifica la descrizione qualitativa e quantitativa dei comportamenti scolastici degli allievi; a mio avviso non si limita a controllare, misurare, classificare gli alunni, credo abbia una finalità più ampia che è quella educativa. Secondo il mio punto di vista si dovrebbe valutare per stimolare la crescita degli studenti, per formarli e per accompagnarli, evitando il più possibile le stigmatizzazioni.

La mia esperienza di insegnante mi ha mostrato che la restituzione agli studenti dei livelli di competenze da loro sviluppate aumenta il senso di autoefficacia e avviene, non esclusivamente, ma anche attraverso la valutazione, se per processo valutativo si intende quello scambio sistematico di feedback, suggerimenti, riflessioni sull'operato. Personalmente ho sempre ritenuto che il voto non produca una maggior motivazione allo studio perché, se usato senza un adeguato accompagnamento, non tiene in considerazione ciò che uno studente è al di là del percorso scolastico; non tiene conto del momento, del contesto, delle capacità trasversali; talvolta la qualità della prova di verifica stessa non risulta aderente agli obiettivi da valutare o non permette al docente di vedere gli aspetti sottaciuti.

Il processo valutativo è un processo continuo costituito da più azioni, gli/le insegnanti valutano sempre prima durante e dopo l'attuazione di un percorso. Talvolta noi insegnanti non ce ne rendiamo conto e serve invece essere consapevoli delle modalità che si adottano. Il successo di uno studente, secondo quanto ho potuto sperimentare come insegnante, è rappresentato dall'essere coscienti di ciò che si è imparato, di come lo si è fatto e di quali risorse si sono mobilitate, dallo scoprire che si può ampliare la propria conoscenza anche in modo autonomo, avendo voglia di farlo, che ci si può mettere in gioco molto di più di quanto

la scuola abbia trasmesso, usando anche quelle capacità meno evidenti che troppo spesso la scuola non fa emergere negli studenti/studentesse o non considera importanti.

Il voto numerico attribuisce un valore agli studenti/studentesse i/le quali registrano un giudizio a loro attribuito, che, seppur relativo, si fissa in forma indelebile. Così uno studente da otto, sarà uno studente che soddisfa le aspettative della scuola e della famiglia, che si predisporrà in generale ad un giudizio personale positivo, talvolta eccessivamente positivo, tanto da diventare motivo discriminante nelle relazioni sociali. Uno studente da cinque o peggio ancora da quattro che tipo di restituzione può avere? I pensieri sottesi sono “non hai studiato abbastanza, sei uno svogliato, uno scansafatiche, il tuo impegno è insufficiente”. Mi chiedo se, in termini motivazionali, la restituzione di un quattro o di un tre, con il suo implicito giudizio, possa incidere sul miglioramento di uno studente che si mostra poco interessato, demotivato, talvolta anche provocatorio nei confronti della scuola o addirittura oppositivo. Quale la leva per catturare questo tipo di allievi che anche fuori dalla scuola continueranno a vivere questo tipo di svalutazione attraverso comportamenti poco responsabili? Quelli più “scaltri” metteranno in atto comportamenti forti e provocatori, oppositivi e talvolta prevaricatori, per affermare la loro forza, altri potranno semplicemente adottare comportamenti di rifiuto e chiusura. Non sto affermando che le radici del bullismo o di altri comportamenti disturbati siano da imputare esclusivamente alla valutazione dei percorsi scolastici. Ma credo che la scuola possa aiutare, che abbia una certa responsabilità nella dispersione scolastica cosiddetta implicita che nelle statistiche nazionali sembra aumentare. La definirei una dispersione silenziosa, quella degli alunni che frequentano ma tacciono, non partecipano, subiscono e si accontentano. Penso anche che per alcune fasce sociali la scuola rappresenti l’unico ambiente “sano” da frequentare.

Cosa può sostenere questi alunni sempre più numerosi? Sicuramente prima di tutto le relazioni interpersonali intense, il rapporto di fiducia con gli insegnanti, le attività interessanti e vicine al loro mondo, che muovano curiosità e piacere, e, in ultima analisi, una restituzione reale di ciò che un alunno è. Ciò si può realizzare solo in una scuola che diventa un ambiente stimolante e piacevole, dove aumentare le proprie conoscenze e capacità, dentro il quale gli studenti possano mettere in gioco parti di sé e dove crescere prima di tutto umanamente, con l’accompagnamento dei propri docenti per l’aumento dell’autoefficacia e dell’autostima.

La valutazione quindi dovrebbe restituire un quadro aderente al concreto, che metta in evidenza i progressi e gli aspetti da migliorare, guidando gli allievi a capire cosa e come fare a migliorarsi.

Ecco quindi che mi sento di affermare che la valutazione è un processo che accompagna lo studente, che pervade ed accompagna continuamente e trasversalmente l’insegnamento e l’apprendimento dei ragazzi, non è l’atto finale di un percorso.

Ognuno dovrebbe uscire dalla scuola con una capacità di fare e pensare, di essere predisposto a diventare cittadino attivo, in definitiva di essere in grado di affrontare la vita. La valutazione dovrebbe essere quindi **formativa**, ovvero mostrare agli allievi le capacità e le possibilità da mettere in gioco, un momento in cui aumenta la propria consapevolezza, in cui la frustrazione per qualcosa andato male è uno “sbagliando si impara” e non “sei impreparato o sei uno scansafatiche”. In sintesi un piccolo momento nell’autoconsapevolezza di sé.

Quale valutazione, quindi?

Innanzitutto vorrei premettere che, secondo la mia esperienza, il tipo di valutazione si innesca nella metodologia adottata dal docente.

La lezione frontale e trasmissiva non permette al docente di sapere effettivamente se gli studenti vengono raggiunti dagli apprendimenti. Il setting cosiddetto frontale è costituito da un docente che spiega, da alunni che ascoltano e poi eseguono esercizi. Ciò che quindi viene verificato è l'insieme delle conoscenze trasmesse (sai o non sai una determinata cosa) e delle abilità proprie delle discipline (sei o non sei capace di applicare procedure). La valutazione, ovvero la restituzione agli studenti è: "sei stato capace" " non sei stato capace"; oppure "sai" " non sai".

Fin da quando ero una giovane insegnante ho percepito il bisogno di guardare i miei allievi in modo più ampio. Scrivevo allora note legate all'interesse, alla partecipazione, al livello raggiunto nell'applicare abilità e nel dimostrare conoscenze. Il successivo approfondimento di metodologie che hanno le loro radici nel socio costruttivismo mi hanno aiutata aprendomi un cammino. Non ho alcun dubbio nell'affermare che una valutazione più ampia è richiesta se la didattica è attiva, laboratoriale, se si procede per scoperta, se è legata alla ricerca, nella quale procedere spesso per prove ed errori, se è una didattica che mobilita le emozioni e le risorse cognitive, insieme e quelle capacità che ogni studente, a mio avviso, possiede, e che vengono attivate di fronte alla necessità di risolvere problemi pratici. Per valutare in modo ampio e formativo serve saper guardare i propri allievi, saperli ascoltare, osservando anche tutto ciò che va oltre a quello che noi insegnanti trasmettiamo, con le nostre aree di insegnamento disciplinare. Per esempio mettendo gli alunni in gruppo, facendoli collaborare, nel dare loro compiti da svolgere emergono generalmente "cose nuove" che ho sempre pensato siano importanti per la crescita personale, come la capacità di mediare, di proporre, di eseguire indicazioni, di farsi capire, di mettere in campo capacità manuali, di essere originali, anche semplicemente di saper ascoltare gli altri. In contesti come questi i ragazzi hanno saputo stupirsi di se stessi e molte volte di stupire anche me con comportamenti inaspettati.

Si parla spesso di valutazione formativa: mi sono chiesta spesso cosa significhi davvero e come metterla in pratica. Lavorando secondo la didattica attiva ho compreso come gli alunni sapessero più cose di quanto io avessi saputo vedere. Saperli formare per me ha significato saper guardare alcuni loro know how che erano davvero non prevedibili e saperli valutare per me ha voluto dire saper restituire loro la qualità del loro lavoro sia esso cognitivo che pratico, aiutarli ad esserne soddisfatti, a comprendere come, in un compito, insieme a qualcosa con un livello basso di performance ve ne sia un'altra con un livello buono o almeno accettabile, capendo insieme cosa fare e come procedere nel futuro a breve termine. Credo personalmente che aiutando gli alunni ad avere consapevolezza di ciò che si è riusciti a fare si restituisca loro il senso di autoefficacia, di conseguenza un'autovalutazione realistica aderente al concreto, quindi positiva e non frustrante (questo funziona - quest'altro no). Sono convinta che questo non possa accadere ad uno studente messo di fronte ad una catena di insufficienze acquisite senza un'analisi del perché e senza la presa in carico della responsabilità di decidere scegliendo cosa migliorare, quale sfida, anche se piccola, si intende affrontare, con gradualità e senza ansie performative.

Le Indicazioni Nazionali del 2012 e la Raccomandazione europea sulle otto competenze chiave del 2018, danno indicazioni sullo sviluppo di competenze ampie, che hanno a che fare con le competenze per e della vita. Per me sono state una valida traiettoria da seguire, perché mi ci sono ritrovata e mi hanno permesso di adottare un metodo valutativo sistematico e aderente alla metodologia attiva.

In entrambi i documenti si fa riferimento a quegli aspetti ampi che si mettono in campo nell'affrontare compiti autentici, ossia legati al reale, provenienti dalla vita quotidiana. Sono quei compiti che richiedono una problematizzazione, dove i linguaggi delle discipline per necessità sono interdipendenti e per la cui realizzazione si può ricorrere a strade molto differenti. Sono competenze che ognuno acquisisce anche naturalmente e che vengono espresse in modalità diverse. Si tratta di migliorarle, di rendere coscienti gli studenti, di aiutarli ad affrontare compiti provenienti dalla realtà della quotidianità.

La didattica attiva, legata alla pedagogia socio-costruttiva prevede la messa in campo di molteplici attività e macroabilità, prevede percorsi con compiti da affrontare di autentica quotidianità (in linguaggio tecnico compiti autentici) che richiedono automaticamente una visione ampia e costruttiva nel valutare. Nessun alunno sa o non sa, di fronte ad un compito autentico, qualcosa si riesce sempre a fare, naturalmente se il compito è adeguato all'età, allo sviluppo cognitivo, culturale e interpersonale degli alunni. E' stato bello vedere come in una classe della primaria, una seconda, un gruppetto di bambini, spinti dalla necessità di misurare la superficie di un pannello rettangolare di compensato, ha utilizzato i tovaglioli di carta per calcolare l'area, anticipando così il concetto di unità di misura, di unità di misura quadrata e anche dei numeri frazionari.

Valutare gli allievi impegnati nella realizzazione di compiti autentici non è semplice, serve raccogliere osservazioni e definire bene cosa si osserva, cosa si verifica, cosa si valuta, quale livello di autonomia e responsabilità è messa in campo. Il pericolo è la mancanza di coerenza. Ovvero percorrere una strada e valutare obiettivi o dimensioni diverse.

Serve mettere ordine nel caos.

Una valutazione coerente è tale se si inserisce in una buona progettazione dei percorsi. Da dove iniziare? Sempre dall'ideazione del percorso didattico. Progettare e valutare fanno parte di un processo interconnesso e inscindibile che non è lineare, ma circolare, in quanto nessuna delle due fasi rappresenta l'inizio o la fine del percorso di apprendimento e non si sviluppa in azioni concatenate ma in una serie di azioni che si intrecciano in una rete. Mi piace pensare all'apprendimento come ad una rete di collegamenti e snodi cruciali. In questo intreccio mi sono varie volte persa, così ho potuto capire l'importanza del progetto didattico ma anche della predisposizione del piano valutativo all'interno del progetto; l'esigenza è stata di essere fedele al percorso, coerente con gli obiettivi predisposti e trasparente. La trasparenza nel tempo ha creato un patto di fiducia e corresponsabilità tra me e la classe. Serve, pertanto, prevedere cosa valutare fin dall'inizio della progettazione, come valutare e, fin dall'inizio, serve stabilire, almeno in linea di massima, le verifiche inerenti alle attività svolte. Le verifiche sono una tappa intermedia o finale, sottendono obiettivi/traguardi. Quindi serve condividere il percorso didattico con la valutazione degli alunni/e con gli allievi stessi di qualsiasi età, con le dovute e più appropriate modalità.

Pertanto direi che la prima azione da compiere per valutare con coerenza è predisporre un buon progetto didattico, comprensivo di piano valutativo: raccogliere osservazioni durante la

realizzazione del percorso e quindi dell' apprendimento, predisponendo cosa osservare e i momenti dedicati alla verifica.

I momenti dedicati a capire a che punto sono i nostri allievi sono necessari per noi docenti e per gli alunni stessi, perché gli studenti si mettono di fronte alle loro capacità, in contesti ben definiti, che richiedano la loro totale autonomia e responsabilità nell'esecuzione. Sono le cosiddette **verifiche autentiche**. Si fa una pausa di attività, di scoperta di "cose nuove" e ci si mette alla prova tutti: gli/le studenti/studentesse ma anche noi docenti.

Verificare non significa valutare. Nei colleghi/e insegnanti mi è capitato spesso di notare confusione tra questi due momenti distinti. Spesso mi sono trovata di fronte alla sovrapposizione dei due momenti.

L'azione di verificare è mettere lo studente di fronte ad un momento in cui, in modo autonomo e responsabile affronta un compito. La verifica quindi non dovrebbe essere un ostacolo da superare, ma una tappa per mettersi alla prova. Serve pensare bene le verifiche e proporle in modo molto chiaro, esplicitando tempi, strumenti e materiali da usare e cosa bisogna realizzare, il prodotto atteso, con le sue caratteristiche e scopo.

Quali verifiche?

Comprendere se si conoscono i concetti disciplinari, le etichette verbali, le procedure necessarie allo svolgimento di compiti più ampi è utile. Spesso questo rimanda all'utilizzo di esercitazioni e test di verifica più tradizionali quali gli esercizi di calcolo, l'analisi di parole, domande a risposta multipla su argomenti affrontati, ecc.... Non credo serva demonizzare l'utilizzo di questo tipo di verifiche. L'importante, secondo me, è che queste non restino l'unico metro di confronto e di valutazione. Le abilità e conoscenze proprie delle discipline dovrebbero diventare strumenti per affrontare un piccolo compito autentico. Per esempio usare la capacità di calcolo e di applicazione di alcune procedure di misurazione sono abilità necessarie per affrontare un compito autentico come la costruzione di un plastico la cui verifica autentica potrebbe essere il suo disegno preliminare in scala ridotta, passaggio necessario prima della costruzione del plastico stesso. Così questi apprendimenti matematici di abilità e conoscenze risultano situati in un contesto.

Le verifiche autentiche

Le verifiche autentiche sono quindi piccoli compiti, che richiedano qualcosa di un po' più ampio, una piccola sfida affrontabile con un piccolo problema da risolvere in cui usare abilità e conoscenze disciplinari o mobilitare risorse cognitive provenienti da diversi linguaggi disciplinari, con una parte pratica che permetta ad ogni bambino/ragazzo di usare risorse non sempre dipendenti dal mondo scolastico; compiti da svolgere in un tempo definito, (a mio avviso sufficiente per l'esecuzione e il completamento del compito ma mai eccessivo, perché potrebbe essere difficoltoso per i bambini/e o i ragazzi/e mantenere l'attenzione). Sono una tappa, un traguardo del processo di apprendimento, dello sviluppo di competenze, in cui ci si ferma e si osserva dove si è arrivati.

Le verifiche autentiche devono essere previste durante la progettazione del percorso didattico, anche eventualmente solo in linea di massima. Nella mia esperienza e nel gruppo di insegnanti delle classi Disegnare il Futuro, per valutare queste dimensioni ampie e gli atteggiamenti degli/delle allievi/e ci si riferisce alle otto competenze europee di base del 2018, raccomandate dal Consiglio Europeo in quanto dimensioni trasversali che ogni cittadino attivo dovrebbe possedere:

1. la competenza alfabetico funzionale,
2. la competenza tecnico-scientifica matematica,
3. la competenza multilinguistica,
4. la competenza digitale,
5. la competenza personale e sociale di imparare ad imparare,
6. la competenza di cittadinanza e costituzione
7. la competenza di imprenditorialità,
8. la competenza di espressione ed identità culturale.

E' nella progettazione del percorso che vengono selezionate con cura, tra le otto competenze europee, quali competenze sviluppare, osservare e verificare, in base ai bisogni più emergenti in classe. Si fissano i traguardi di sviluppo che si vogliono ottenere, ossia alcune loro "evidenze" o "macro abilità" o "macro obiettivi" "o traguardi di sviluppo" che interessano il progetto didattico e la classe. Personalmente penso sia più semplice focalizzarsi in un anno scolastico solo sue due / tre competenze eu, selezionando con cura le loro evidenze-macroabilità-obiettivi-traguardi di sviluppo (alcuni dei quali si ritrovano nelle Indicazioni Nazionali 2012).

Serve che le verifiche autentiche siano necessariamente aderenti a queste evidenze-traguardi-macro obiettivi di competenza che si intendono valutare. Bisogna fare molta attenzione nel pensare alla predisposizione della verifica autentica. Gli errori più banali emergenti dai gruppi docenti sono che si stabilisce di verificare un gruppo di evidenze-macroabilità-traguardi di sviluppo di una data competenza, ma la verifica predisposta ne rilevi altre.

Alcuni esempi di verifica autentica, in base alle relative competenze, sono: la preparazione di un progetto su carta per la realizzazione artistica di qualcosa (il bozzetto con la scelta di tecniche e materiali); il disegno geometrico in scala ridotta di un plastico o parte di esso da realizzare poi in tre dimensioni; la scrittura di una parte di copione/sceneggiatura per uno spettacolo/video/; i testi per un cartellone promozionale; la costruzione del quadro di civiltà di un determinato periodo storico, la mappa di una parte di quartiere; la pianificazione di un testo secondo uno scopo da scrivere successivamente; la stessa produzione di un testo secondo un obiettivo prestabilito di comunicazione, la sua lunghezza e il target a cui è rivolto; l'impaginazione di un foglio di giornale della classe, ecc...Come si può evincere tutti questi esempi sottendono l'uso di abilità spesso, anche se non sempre, provenienti da diverse discipline, e in modo più ampio macro abilità ed atteggiamenti, cose che si mettono in gioco continuamente attraverso la didattica attiva, laboratoriale, per scoperta e problematizzazione.

Come dare una valutazione ad una verifica autentica?

Se è facile attribuire un valore (valutare) ad un test di conoscenze o abilità (numero delle risposte corrette o non corrette) è invece più delicato restituire il livello di qualità della performance/verifica autentica; per questo serve stabilire a priori i criteri valutativi in base alla verifica.

Alcuni esempi:

I criteri valutativi di una verifica autentica quale un testo scritto sono a titolo esemplificativo: i contenuti - l'uso del lessico e del registro linguistico - la coerenza e l'adesione allo scopo di scrittura - la coesione del testo scritto - la correttezza ortografica e morfosintattica.

Per la produzione di un cartello grafico a scopo promozionale: la correttezza nell'applicazione di tecniche, l'idea, l'impaginazione, la proporzionalità degli spazi, la presenza di elementi in base alla comunicazione visiva e verbale, i testi inseriti, la pulizia ecc...

Per la produzione di un disegno in scala: la correttezza del calcolo, la pulizia del disegno, l'uso della strumentazione, la precisione del disegno, la presentazione, la presenza di oggetti...

La condivisione di tali criteri con gli alunni permette di stabilire quali siano i risultati attesi. Inoltre è consigliabile che gli stessi criteri siano utilizzati anche dagli studenti/studentesse per la loro autovalutazione della performance/prodotto/verifica; inoltre è senz'altro utile che il prodotto sia valutato anche da un pari; la valutazione dell'insegnante arriva per ultima. Tutti usano gli stessi criteri valutativi. Aggiungo che, poiché talvolta la verifica ha carattere di multidisciplinarietà, può essere valutata da diversi insegnanti secondo altri criteri e il linguaggio della propria disciplina.

Faccio un esempio.

Pensiamo ad una verifica finale autentica che preveda un testo espositivo storico a corredo di una mostra di manufatti o per la voce fuori campo di un breve video per la presentazione ad un'altra classe di un periodo storico. L'insegnante di lingua italiana potrà valutare il testo secondo **i criteri propri che rendono funzionante il testo**; la/il docente di storia potrà prevedere la lettura dello stesso testo prevedendo **criteri legati ai concetti storici**. Ogni docente prevede il proprio strumento valutativo. Secondo la mia esperienza, è meglio che il momento valutativo della verifica abbia criteri descritti e non espressi in forma sintetica o numerica. Ne deriva una rubrica di prodotto con i livelli descritti in modo chiaro per tutti.

Di seguito la rubrica con i criteri di valutazione di un testo narrativo usato in una quinta classe.(Figura 1)

RUBRICA DI VALUTAZIONE DI UN TESTO NARRATIVO

DIMENSIONI (cosa si valuta)	in via di prima acquisizione	livello base	livello intermedio	livello avanzato
COERENZA (sequenza logica dei fatti, struttura del testo, presenza di descrizioni coerenti con significato e scopo)	La struttura, lo scopo del testo e i fatti sono scritti in un ordine temporale o di causa/effetto parzialmente rispettati. Talvolta o spesso è stato chiesto aiuto.	La struttura del testo e lo scopo sono centrati, gli eventi seguono una logica perlopiù temporale. Sono presenti semplici ed essenziali descrizioni di personaggi e ambienti.	La struttura del testo e lo scopo comunicativo sono di norma rispettati. Gli eventi seguono una logica temporale e di causa/effetto. La conclusione è semplice, ma coerente con i fatti narrati. Sono presenti alcuni dialoghi dei	La struttura del testo e lo scopo comunicativo sono sempre ampiamente rispettati. Gli eventi seguono sempre una logica temporale e di causa/effetto. La conclusione è originale e coerente con i fatti narrati. Sono presenti i

			personaggi in base allo scopo e le più importanti descrizioni dei personaggi, degli ambienti.	dialoghi dei personaggi, in base allo scopo, così pure ricche descrizioni dei personaggi, dei loro stati emotivi o pensieri e degli ambienti.
COESIONE (strutture morfosintattiche: concordanze gruppo nominale e verbale, nessi logici e causali, strutture della frase ed eventualmente del periodo)	Le parti del testo mancano spesso dei collegamenti (nessi temporali o logici più conosciuti). Sono rispettate in modo discontinuo le concordanze di verbi e gruppi di nomi. La punteggiatura è lacunosa. La struttura delle frasi e del periodo è semplice ma le regole grammaticali sono applicate in modo parzialmente corretto.	Le parti del testo sono parzialmente collegate dai nessi temporali o logici più conosciuti. Sono rispettate le concordanze di verbi e gruppi di nomi in forma altalenante. La punteggiatura è usata in modo essenziale (punti e virgole). La struttura delle frasi e del periodo è semplice, con le regole grammaticali usate correttamente in modo discontinuo.	Le parti del testo sono di norma ben collegate dai nessi temporali o logici più conosciuti. Sono sempre rispettate le concordanze di verbi e gruppi di nomi. La punteggiatura è generalmente presente e corretta. La struttura delle frasi e del periodo è semplice ma segue le regole grammaticali.(morf o-sintassi).	Le parti del testo sono ben collegate da nessi temporali o logici appropriati e ricchi. Sono sempre rispettate le concordanze di verbi e gruppi di nomi. La punteggiatura è sempre presente e corretta. La struttura delle frasi e del periodo segue le regole grammaticali (morfosintassi).
ORTOGRAFIA, E LESSICO (uso di sinonimi, dei pronomi e delle parole avverbio, correttezza delle parole)	La scrittura corretta delle parole è in via di acquisizione. Vengono usate le parole di uso più comune e conosciute.	Le parole sono parzialmente corrette. Vengono usati i termini/parole più conosciuti. Gli aggettivi sono inseriti in modo saltuario e/o non sempre appropriato.	Le parole sono di norma corrette. Vengono usati in autonomia i sinonimi e aggettivi più conosciuti.. L'uso della lingua italiana è responsabile e rispondente allo scopo comunicativo del testo.	Le parole sono sempre corrette. Vengono usati in piena autonomia sinonimi avverbi e aggettivi appropriati. L'uso della lingua italiana è ricco e molto rispondente allo scopo comunicativo del testo. Utilizza responsabilmente il vocabolario per ricercare parole.

Figura 1: rubrica per la valutazione e l'autovalutazione delle dimensioni principali di un testo narrativo

Personalmente mi sono trovata a mio agio nell'uso dei quattro criteri di valutazione indicati dal Ministero, per la certificazione delle competenze (avanzato - intermedio - base - in via di prima acquisizione). La lettura in verticale delle colonne restituisce una descrizione della performance. Durante la mia attività professionale ho lavorato alla costruzione del testo fin

dai primi giorni della prima classe e ho adottato questo tipo di valutazione e la relativa rubrica di prodotto da subito, costruendola anno per anno insieme agli alunni; abbiamo proceduto per prove ed errori, usando le emoticon con i bambini più piccoli, poi semplici parole, poi si è passati gradualmente a descrizioni più complesse con più specifiche etichette verbali, di cui gli alunni conoscevano bene il senso. Anche questa costruzione della rubrica per la correzione e l'autovalutazione del testo ha dato adito a intense riflessioni sulla scrittura.

E le competenze?

Ho più volte sostenuto che la competenza è rappresentata da macro abilità ed atteggiamenti trasversali che vengono scelte/i in base alle evidenze-traguardi-macroabilità ritenuti più rispondenti ai bisogni della classe. E' stato già detto che la valutazione è un processo, perché richiede più momenti dedicati: osservazioni sistematiche da parte degli insegnanti durante il percorso e durante le riflessioni comuni, la raccolta degli esiti di esercitazioni delle abilità disciplinari messe in campo, la valutazione delle verifiche autentiche.

Più elementi messi insieme compongono un quadro dell'alunno e concorrono praticamente alla valutazione della competenza che non può limitarsi a sommare la valutazione delle performance o delle verifiche autentiche, ma deve tenere insieme più momenti. Il processo valutativo delle competenze si esplicita, a mio avviso, sempre, durante tutto il processo di insegnamento: osservare, munendosi anche di griglie osservative per gli atteggiamenti, le attitudini, le predisposizioni, controllare le capacità di usare abilità e conoscenze, verificare attraverso compiti di verifica autentici un gruppo di evidenze delle competenze. In considerazione delle Indicazioni Nazionali del 2012, risulta più facile valutare le competenze che hanno in sé un riferimento diretto alle aree disciplinari; risulta invece più delicato valutare le competenze più trasversali che richiedono criteri chiari per valutare le performance o prove di verifica autentiche e un'attenta raccolta delle osservazioni in itinere. Come esprimere quindi questo complesso insieme di valutazioni ossia la valutazione delle competenze? Questa valutazione, secondo la mia esperienza, è preferibile sia **descrittiva**.

Strumenti valutativi

Gli insegnanti della rete DiF che hanno sperimentato per primi il modello hanno creato strumenti per facilitare il processo valutativo delle competenze. Hanno pertanto operato una selezione delle evidenze-traguardi-macroabilità nelle otto competenze europee che secondo loro e secondo il contesto di afferenza delle classi DiF erano irrinunciabili e perseguibili.

Tale selezione è avvenuta mediante modalità collaborative, in lavori di gruppo per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, sostenuti dall'attenta supervisione del prof. Mario Comoglio. Nei gruppi di lavoro si è proceduto a sottolineare tutti i verbi direttamente dal testo delle Raccomandazioni europee del 2018, si sono cercate le maggiori attinenze con i traguardi di sviluppo delle competenze presenti nelle Indicazioni Nazionali del 2012 del Ministero Italiano. Si sono create delle tabelle, che riportano le evidenze-traguardi-macroabilità selezionate in una data competenza eu. Questa selezione è riportata nella fascia nera nell'esempio "competenza alfabetico funzionale" (tabella Figura 2); le abilità sottese che le connotano, sono riportate nelle righe bianche dello stesso esempio (tabella Figura 2) e sono necessarie per descrivere i quattro livelli previsti nelle rubriche valutative.

Lo strumento valutativo da utilizzare per la valutazione della competenza quindi, è ancora una volta descrittivo: **la rubrica di valutazione**.

Competenza alfabetico funzionale - scuola primaria

Comunicare i vari registri linguistici
Racconta esperienze personali
Utilizza codici comunicativi adeguati ai contesti
Decodifica messaggi orali e scritti
Interagire in forma scritta
Distingue le caratteristiche significative di situazioni comunicative diverse
Elabora informazioni per finalità diverse
Esprime argomentazioni
Riconoscere la funzionalità della lingua
Padroneggia le convenzioni ortografiche e sintattiche
ATTEGGIAMENTI
Analizzare in modo critico e costruttivo
Riconosce il valore delle opinioni altrui

Figura 2: dimensioni ed evidenze per la valutazione della competenza alfabetico funzionale

Questo lavoro, nel tempo, ha reso più agevole la scrittura dei descrittori nelle rubriche valutative, strumento tuttora adottato nelle classi DiF per valutare le competenze. Ogni team/ consiglio, ad inizio anno prepara le proprie rubriche valutative da usare e le condivide con gli alunni della classe e anche con le famiglie. Nei percorsi promossi dai docenti DiF, si prevede una valutazione delle competenze, coerentemente con i percorsi didattici, in una tappa intermedia del percorso, e alla fine dell'anno scolastico; le prove autentiche di verifica vengono proposte pertanto in una tappa intermedia e alla fine dei percorsi.

La valutazione delle competenze viene raccolta e conservata ogni anno sia dai docenti che dagli studenti, in modo da avere un minimo di documentazione con la progressione dello sviluppo di competenze per la loro certificazione finale richiesta dal Ministero. Prevedendo di osservare, sviluppare, verificare 2-3 competenze all'anno si può avere materiale per la certificazione di tutte otto le competenze eu.

Un esempio di rubrica valutativa con la descrizione dei quattro livelli per la competenza alfabetico funzionale per la scuola primaria è riportato sotto.(Figura 3).

Rubrica di valutazione per la competenza alfabetico funzionale.

Evidenze osservabili (tratta dalla figura 2)	descrittori per livello in via di prima acquisizione	descrittori per livello base	descrittori per livello intermedio	descrittori per livello avanzato
comunica i vari registri linguistici	L'alunno/a usa solo i più semplici codici comunicativi per raccontare esperienze personali. Decodifica essenziali messaggi orali e scritti, in forma discontinua . Necessita di guida.	L'alunno/a è in grado di usare i più comuni codici comunicativi per raccontare esperienze personali, solitamente in forma essenziale e comprensibile . Sa decodificare semplici messaggi orali e scritti che gli/le sono proposti nelle varie occasioni scolastiche .	L'alunno/a è in grado di scegliere in modo autonomo un codice comunicativo adeguato ai diversi contesti scolastici e scopi comunicativi; sa raccontare esperienze personali in modo corretto . Sa decodificare generalmente in autonomia i messaggi orali e scritti che gli/le sono proposti nelle varie occasioni di studio.	L'alunno/a è in grado di scegliere in modo autonomo e responsabile un codice comunicativo adeguato ai vari contesti e allo scopo comunicativo; sa raccontare esperienze personali d'abitudine in ricco e corretto . Sa decodificare in modo sempre autonomo messaggi orali e scritti in qualsiasi situazione .
interagisce in forma scritta e orale	Distingue le caratteristiche significative delle situazioni comunicative più comuni in modo saltuario . Elabora informazioni semplici generalmente tratte dai contesti di maggior interesse o in modo discontinuo, con una guida esperta .	Distingue in autonomia le caratteristiche significative delle situazioni comunicative più comuni. Elabora informazioni semplici generalmente tratte dai contesti di maggior interesse o/e in modo discontinuo .	Distingue le caratteristiche significative di situazioni comunicative diverse in modo autonomo . Elabora con correttezza e precisione le informazioni generalmente in tutti i contesti scolastici .	Distingue autonomamente le caratteristiche significative di situazioni comunicative diverse. Elabora con ricchezza ed originalità informazioni anche in contesti diversi da quello scolastico ; esprime argomentazioni per finalità diverse in modo sempre rispettoso e corretto, con senso di responsabilità .
riconosce la funzionalità della lingua	Applica solo su indicazioni o guida esperta le convenzioni ortografiche e sintattiche, producendo comunicazioni occasionalmente chiare.	Applica in modo discontinuo le convenzioni ortografiche e sintattiche, ma la comunicazione è generalmente comprensibile.	Applica in modo generalmente corretto le convenzioni ortografiche e sintattiche, comunicando in forma orale e scritta sempre in modo chiaro.	Padroneggia con sicurezza ed autonomia le convenzioni ortografiche e sintattiche, comunicando sempre in modo ricco, chiaro ed ampio.

Figura 3: rubrica di valutazione della competenza alfabetico funzionale

Come declinare i descrittori nei quattro livelli?

Per la compilazione della rubrica valutativa della competenza alfabetico funzionale (Figura 3) si è utilizzata la griglia della Figura 2, procedendo nel seguente modo:

- si sono utilizzate solo le evidenze ritenute più rispondenti ai bisogni della classe e al compito autentico **(righe con lo sfondo nero)**,
- si sono riportate le stesse evidenze con un semplice copia/incolla nella prima colonna della rubrica valutativa - “**evidenze osservabili della competenza**” .
- sempre dalla tabella della Figura 2 si sono scelti i **descrittori**, le parti in bianco della griglia riportandoli con un copia/incolla nelle quattro colonne della rubrica valutativa.
- Si sono declinati i descrittori secondo i quattro livelli della rubrica valutativa differenziandoli secondo i livelli **avanzato - intermedio - base - in via di prima acquisizione**.

Come declinarli?

Anche in questo caso servono **criteri**. I criteri usati per declinare i livelli sono :

la correttezza, l'autonomia, la responsabilità, l'adattamento a nuovi contesti, la continuità nel tempo. Criteri che aiutano a formulare il descrittore e che sono riportati in grassetto nella rubrica valutativa completata da un team docenti di una classe quinta della competenza alfabetico funzionale (Figura 3).

Per facilitare la scrittura della rubrica valutativa gli/le insegnanti hanno ricercato le parole più comuni che possano esplicitare questi criteri nel processo di scrittura dei descrittori.(Figura 4)

ALCUNE PAROLE PER DESCRIVERE I CRITERI SECONDO I LIVELLI DELLA RUBRICA

AUTONOMIA:	in modo autonomo, da solo, ha bisogno di modelli, con strumenti di supporto, con esempi facilitanti, su precisa richiesta, su indicazione dell'adulto, con guida esperta, solo con guida /aiuto/... ..
RESPONSABILITA'	con responsabilità, accuratezza, con consapevolezza, con rispetto, con senso del dovere, in modo esecutivo, su indicazione, su sollecitazione, con guida....

CONTINUITA'	sempre, spesso, generalmente, di solito, d'abitudine, in generale, saltuariamente, in modo arbitrario, altalenante, discontinuo, a sbalzi, occasionalmente, sporadicamente....
CORRETTEZZA	creativo, originale, ricco, appropriato, corretto, specifico, preciso, generico, semplice, essenziale, lacunoso, frammentario.....
MOBILITAZIONE CONOSCENZE ED ABILITA' a nuovi contesti / ADATTAMENTO A NUOVI CONTESTI	utilizza conoscenze ed abilità in tutti i contesti scolastici ed extrascolastici, delle diverse discipline; in contesti diversi in base alle necessità; nei contesti scolastici che le richiedono; nei vari contesti disciplinari; in base ai propri interessi, con facilitazioni, solo su indicazione....

Figura 4: suggerimenti per esprimere i criteri di valutazione

Come si può osservare nella rubrica valutativa (Figura 3) le evidenze sono molto ampie, molto trasversali e sfiorano la visione disciplinare della lingua italiana, si rifanno piuttosto all'educazione all'uso della lingua, rimandano all'approccio sociale e comunicativo della lingua, prevedono lo sviluppo di un aspetto culturale e civico della lingua praticata. Aspetti che devono essere osservati durante l'anno scolastico.

Anche in fase di valutazione finale della competenza è interessante partire sempre dall'autovalutazione degli studenti e, se vi è la possibilità, anche da una valutazione operata tra pari, discuterne dare motivazione e richiedere delle riflessioni sulle vie da seguire per il miglioramento (il cosa si sceglie di migliorare, in quanto tempo, come si ipotizza di fare).

Siamo giunti al termine del processo valutativo e probabilmente alla valutazione finale che andrà "tradotta" e riportata nella scheda di valutazione da consegnare ad alunni e famiglie. E' preferibile "tradurre" per tempo, prima di compilare la scheda valutativa, le descrizioni ottenute con le rubriche di valutazione in giudizi descritti, sintetici o voti decimali, secondo le normative vigenti. In questo modo la trasparenza del processo valutativo e la nostra coerenza (cosa che dobbiamo impegnarci a mantenere) creano un patto tra noi e gli studenti. Nella mia esperienza questo patto in linea di massima ha funzionato. I dissapori vi sono stati, ma sono stati minimi e, se ben documentati, rientrano in un rapporto di equilibrio tra la valutazione dell'insegnante e l'autovalutazione dello studente in base ai percorsi svolti. Credo che anche le famiglie vadano informate su questo processo, rendendo i criteri condivisi e trasparenti.

Devo dire che all'inizio gli insegnanti delle classi Dif, hanno approcciato queste modalità in modo "critico e difensivo", anche con qualche ostilità, in quanto si sono trovati di fronte ad un impianto valutativo in apparenza molto impegnativo dal punto di vista del tempo da impiegare per la preparazione degli strumenti valutativi, del dialogo e della condivisione con i ragazzi/e. Nel tempo molti di loro si sono resi conto che, se si costruiscono gli strumenti valutativi a poco a poco con gli allievi, il processo valutativo acquista molto significato e

presenta vantaggi significativi in termini motivazionali e di autoconsapevolezza dei ragazzi/e. Le rubriche di valutazione dei prodotti e delle competenze, se costruite insieme agli allievi, rientrano davvero nel percorso e nelle modalità didattiche che ci mettono al fianco degli studenti, mantenendo il nostro ruolo di riferimento anche nel delicato processo valutativo. Sono opportunità per sviluppare processi metacognitivi, di ragionamento, di autoconsapevolezza di ciò che si fa (aumentando lo sviluppo di alcune dimensioni delle competenze europee più trasversali) e costituiscono un forte contesto di scambio, dialogo e riflessione, andando a potenziare la propria capacità autovalutativa. Nella mia esperienza ho potuto constatare che la paura del venire giudicati è stata attutita perchè si attua l'abitudine a mettersi insieme, al capire insieme e piano piano gli atteggiamenti più competitivi e performanti si attenuano, così come il senso di vergogna e la paura, perché parlare di come sono andate le cose abitua a parlare di sé, diventa patrimonio collettivo e il gruppo un potente contesto di accettazione di tutti. Questo fa sentire al sicuro.

RICAPITOLANDO

- La valutazione è un processo che fa parte integrante del percorso di apprendimento-insegnamento di ogni anno scolastico ed è da prevedere all'interno del progetto didattico.
- Si compone di più momenti: la diagnosi, la formazione, la fase finale.
- Il processo valutativo non può ritenersi lineare, ma semmai reticolare perchè compone un quadro comportamentale, così come i pezzi di un puzzle compongono un'immagine; per questo ritengo debba essere condivisa, descritta secondo criteri precedentemente stabiliti e secondo gli scopi per cui si valuta. Semmai la si debba convertire in giudizio sintetico o in voto decimale in base a quanto ci richiede il ministero, è a mio avviso necessario che i valori siano supportati da criteri interpretativi condivisi.
- La valutazione è innanzitutto formativa perchè a scuola si formano persone in grado di autovalutarsi. Si valuta per aiutare a far crescere persone consapevoli dei propri limiti e delle proprie capacità sulle quali investire, capaci di sostenere un giudizio, una frustrazione, un successo, con equilibrio e aderenza alla realtà.

La valutazione richiede:

- molta coerenza con l'agito
- trasparenza e condivisione nei processi valutativi e nei criteri adottati
- riflessione durante e ex post

Saper valutare con coerenza significa costruire un patto di fiducia e rispetto reciproco. Ecco perché il voto/giudizio sintetico senza l'impalcatura della valutazione formativa è stigmatizzante e crea insoddisfazione, senso di ingiustizia e lontananza tra allievi e insegnanti. Saper valutare formando significa, secondo la mia esperienza, saper guardare ad un/a allievo/a in modo olistico e prendersene cura.

