



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: gennaio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Descriptive evaluation elaboration: a training research experience in primary school**

### **Elaborare un giudizio descrittivo: un'esperienza di ricerca-formazione in una scuola primaria**

di<sup>1</sup>

Michele Baldassarre

[michele.baldassarre@uniba.it](mailto:michele.baldassarre@uniba.it)

Rosanna Di Vagno

[rosanna.divagno@uniba.it](mailto:rosanna.divagno@uniba.it)

Maria Sacco

[maria.sacco@uniba.it](mailto:maria.sacco@uniba.it)

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

#### **Abstract:**

The adoption of the transition from grading to a descriptive evaluation in primary schools, introduced by Ministerial Order 172 of 2020, represents a significant opportunity (Piscozzo & Stefanel, 2022) for teachers to reshape their assessment methods. The evaluation model proposed by current regulations aligns with the perspective of assessment for learning (Scierri, 2023), which is formative in nature (Nigris & Agrusti, 2021) and requires active participation and healthy involvement of students in self-assessment and assessment processes (Baldassarre, 2022). This contribution aims to

---

<sup>1</sup> Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera stesura dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1 *Introduzione* e 4. *Conclusioni*; a Maria Sacco la scrittura del paragrafo: 2. *Giudizio descrittivo: una bussola per l'apprendimento*; a Rosanna Di Vagno la scrittura del paragrafo: 3. *La ricerca-formazione in una scuola primaria del barese*.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16127

present a research-training conducted during the academic year 2021-2022 at a primary school in the province of Bari. The research aims to describe the various phases involved in developing a detailed descriptive assessment for each subject, following the A/3 Guidelines. The research-training journey was organized through theoretical, practical, and operational sessions.

**Keywords:** descriptive assessment, primary school, formative assessment, summative assessment, teacher training.

**Abstract:**

Il superamento del voto a favore di una valutazione descrittiva nella scuola primaria, introdotta dall'Ordinanza Ministeriale 172 del 2020 costituisce una grande opportunità (Piscozzo & Stefanel, 2022) per i docenti di rimodulare le proprie modalità valutative.

Il modello valutativo proposto dalla normativa vigente si colloca nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento (Scierra, 2023) che ha carattere formativo (Nigris & Agrusti, 2021) e richiede l'attiva partecipazione e il sano protagonismo degli alunni nei processi autovalutativi e valutativi (Baldassarre & Forliano, 2022). Il contributo intende presentare una ricerca – formazione realizzata nell'anno scolastico 2021-2022 presso una scuola primaria della provincia di Bari. Tale ricerca mira a descrivere le varie fasi per giungere all'elaborazione di un giudizio descrittivo articolato per ogni disciplina secondo lo schema A/3 delle Linee Guida. Il percorso di ricerca – formazione è stato organizzato con incontri teorico - pratici - operativi.

**Parole chiave:** giudizio descrittivo, scuola primaria, valutazione formativa, valutazione sommativa, formazione docenti.

## 1. Introduzione

L'art. 6 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 (Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche) istituisce il processo di innovazione nelle scuole, in particolare si afferma quanto segue: le istituzioni scolastiche [...] esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto dell'esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro: la progettazione formativa e la ricerca valutativa; la formazione e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico (D.P.R. 275/1999), questa opportunità è ampliata dalla legge 107/2015 la quale evidenzia una stretta collaborazione tra scuole e Università, in particolare le attività formative dei docenti devono essere fortemente ancorate alle esigenze della comunità educante e del contesto di appartenenza (Pomponi, 2021). Anche la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 26 febbraio 2021 ribadisce nella terza priorità strategica (rafforzare le competenze e la motivazione nelle professioni nel settore dell'istruzione) che per sostenere l'innovazione, l'inclusione, la qualità e i risultati nell'istruzione e nella formazione i docenti devono essere altamente competenti e motivati il che richiede una serie di opportunità di apprendimento professionale e sostegno lungo tutto l'arco della loro carriera assicurando che le istituzioni scolastiche funzionino come organizzazioni apprendenti (Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea, 2021). Quando una scuola attiva un percorso di ricerca-formazione, essa stessa diventa un'organizzazione apprendente, si crea uno spazio di relazioni equivalenti tra ricercatori e docenti in cui gli insegnanti

diventano attori e produttori di una conoscenza da loro stessi costruita e non più ricavata da fonti esterne (Nigri, Cardarello, Losito, Vannini, 2020). La ricerca-formazione, quindi, favorisce la promozione di modalità partecipate e di formazione tra pari (Bocci, 2018) e può essere articolata sia come percorso orientato ad ampliare le prospettive culturali e sociali da cui si osservano i fenomeni, sia come esperienza della comunità dei pratici che ha bisogno delle voci dei suoi partecipanti per esprimere al meglio le sue potenzialità trasformative (Nigris *et al*, 2020).

Il passaggio dal voto in decimi al giudizio descrittivo nella valutazione periodica e finale della scuola primaria ha rappresentato un cambiamento radicale che richiede un nuovo modo di pensare e di vivere la valutazione degli apprendimenti (Girelli, 2022). La valutazione del processo di insegnamento-apprendimento risulta connotata da una dimensione formativa che consente al docente di apprendere dai feedback, di avviare regolari momenti di dialogo con i discenti per spiegare e discutere i dati raccolti e di apportare eventuali modifiche alla propria pratica insegnativa (Bevilacqua, 2019).

Sebbene il Ministero abbia organizzato iniziative di formazione sulla nuova modalità valutativa, molte istituzioni scolastiche hanno richiesto diversi interventi formativi. Alcune di esse hanno preferito rivolgersi alle Università per organizzare percorsi di ricerca-formazione poiché promuovono nei docenti lo sviluppo di competenze riflessive (Schön, 1993; 2006). Tali competenze ~~che~~ risultano indispensabili e strategiche nell'agire educativo-didattico di ciascun insegnante. Soltanto attraverso percorsi di ricerca la formazione può essere vissuta in maniera autentica (Baldassarre, 1999).

Il contributo presenta un progetto di ricerca-formazione che ha coinvolto il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Università degli Studi di Bari "A. Moro" e i docenti di scuola primaria di un istituto comprensivo del nord barese.

## **2. Giudizio descrittivo: una bussola per l'apprendimento**

L'O.M. 172/2020 e le Linee guida hanno promosso modalità più efficaci per descrivere il processo di apprendimento disciplinare in una prospettiva formativa e personalizzata (Gentili, 2021) facendo assumere alla valutazione un ruolo centrale per la promozione dell'apprendimento degli alunni (Black & William, 1998a). La valutazione dovrebbe regolare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso riscontri descrittivi sui punti di forza e di debolezza e sui possibili interventi di miglioramento (Corsini, 2023), facendo assumere al *feedback* formativo un ruolo determinante (Grion, Serbati, Doria, Nicol, 2021) e influente nel processo di apprendimento (Picasso, Doria, Serbati, Grion, Lipnevich, 2023). In ambito valutativo il *feedback* (Black & William, 1998b; Hattie & Timperley, 2007) svolge la funzione di miglioramento dell'apprendimento dell'alunno (Evans, 2013). Anche il voto rientra nelle tipologie di *feedback* ma la sua funzione è quella di informare gli alunni sul proprio profitto (Picasso *et al*, 2023) consentendo di fare comparazioni con il profitto dei compagni di classe. Nel corso degli anni, il voto è stato considerato sia come strumento di valutazione sommativa sia di quella formativa. È sommativo, in quanto strumento oggettivo mentre è formativo poiché mira a stimolare l'impegno e l'apprendimento. Quest'ultima riflessione è stata ampiamente approfondita dalla ricerca nazionale e internazionale che ha screditato il valore formativo del voto imputandogli la diminuzione dell'interesse degli alunni e la riduzione della qualità del pensiero divergente degli alunni (Grion, 2023).

Nelle Indicazioni Nazionali la valutazione assume un ruolo decisivo poiché precede, accompagna e segue ogni processo educativo e didattico, ha una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo (MIUR,

2012). La nuova modalità valutativa si presenta con una prospettiva formativa, formante (Hadji, 1992) e/o formatrice (Trincherò, 2006). La valutazione formativa o *assessment for learning* è finalizzata a fornire *feedback* correttivi durante il processo di insegnamento – apprendimento (Bloom, 1969), raccoglie evidenze, adatta l’insegnamento in base agli specifici bisogni degli alunni, e promuove processi di autovalutazione (Hattie, 2009). La valutazione formatrice fa assimilare agli studenti i criteri valutativi che i docenti applicano alle loro *performance* e tende a far sviluppare capacità di gestione autonoma degli errori e padronanza degli strumenti di anticipazione e pianificazione dell’azione (Trincherò, 2018). Infine la valutazione formante, definita come *assessment as learning*, considera le azioni valutative come momenti di vero apprendimento dove l’alunno ha un ruolo attivo e in modo del tutto autonomo rileva nel processo conoscitivo le proprie acquisizioni, formula *feedback* per correggere il proprio percorso apprenditivo operando adattamenti e aggiustamenti (De Angelis & Santonicola, 2021).

Il processo valutativo si conclude con la fase documentativa e con l’elaborazione di un giudizio descrittivo che rappresenta sia un momento di comunicazione all’esterno della scuola (*ad extra*) degli esiti e del rendimento scolastico degli alunni (Domenici, 2003) sia come un momento di restituzione all’alunno direttamente (*ad intra*) attraverso *feedback* che il docente mette in atto per la promozione dell’apprendimento (Galliani, 2015). La valutazione formativa si esprime in un rapporto dialettico tra docente e alunno, con una visione attiva e responsabile del protagonismo dello studente (Piscozzo & Stefanel, 2022).

Il giudizio descrittivo dovrebbe rappresentare un quadro chiaro e completo del percorso di apprendimento di ciascun alunno, evidenziare i punti di forza e di debolezza, fornendo indicazioni su cosa fare per migliorare, focalizzare l’attenzione sul processo di insegnamento-apprendimento e favorire la riflessione e la consapevolezza dell’alunno rafforzando la sua motivazione intrinseca (Scierri, 2023). La valutazione rappresenta un processo cognitivo di fondamentale importanza, è una competenza che non nasce da sola ma necessita di un allenamento intenzionale poiché è un obiettivo formativo indispensabile in ogni ambito disciplinare (Grion & Restiglian, 2021). L’elaborazione di un giudizio descrittivo comporta un’intensa attività di analisi e di interpretazione delle evidenze valutative raccolte (Corsini & Losito, 2023) e serve come mezzo utile ad assumere decisioni volte al miglioramento (Corsini, 2023).

### **3. La ricerca-formazione in una scuola primaria del barese**

Le novità introdotte dall’O.M. n. 172/2020 e dalle Linee Guida hanno attivato nei docenti di scuola primaria il bisogno di formazione e di accompagnamento nella nuova cultura valutativa. La ricerca-formazione è una metodologia orientata alla formazione-trasformazione dell’agire educativo e didattico dei docenti poiché mira a fare ricerca nelle scuole con il coinvolgimento attivo degli insegnanti promuovendone la loro riflessività (Nigris *et al*, 2020).

Il percorso di ricerca-formazione ha coinvolto 31 docenti curricolari e di sostegno di una scuola primaria appartenenti ad un Istituto Comprensivo della provincia di Bari, nel periodo tra aprile e giugno 2021.

Secondo un quadro metodologico coerente con la ricerca-formazione (Asquini, 2018) sono state costruite le seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le azioni propedeutiche all’elaborazione del giudizio descrittivo introdotto dall’O.M. n. 172/2020?

- Quali strumenti di registrazione delle evidenze risultano essere necessari per l'elaborazione di un giudizio descrittivo?

Il potenziamento di competenze valutative degli insegnanti richiede un legame stretto con la ricerca valutativa e con la riflessione sulle pratiche valutative effettivamente utilizzate (Corsini & Losito, 2023). La ricerca-formazione porta alla formazione e trasformazione dell'agire educativo, e alla promozione della riflessività dell'insegnante (Cardarello, 2018, p. 49). Essa si realizza come una ricerca situata e partecipata che riduce le distanze tra la parte teorica e quella pratica, e incentiva la compartecipazione attiva dei docenti (Nigris *et al.*, 2020). Il periodo di ricerca-formazione deve essere vissuto come un tempo di coinvolgimento attivo e partecipante, ma anche di vera e propria formazione, con il sostegno di ricercatori esperti (Vannini, 2018, p. 20).

L'operazione preliminare a ogni programma di formazione è l'analisi dei bisogni poiché consente di individuare le caratteristiche, le esigenze e i bisogni formativi di ciascun docente per orientare le risorse e la realizzazione dell'intervento formativo. Dall'analisi dei bisogni del personale docente appartenente all'istituzione scolastica interessata è emerso che gli insegnanti richiedevano l'accompagnamento e il supporto alle procedure e agli strumenti per la raccolta delle evidenze valutative, alla costruzione di griglie per l'osservazione e la rilevazione degli apprendimenti e si sottolineava la necessità di formazione sulle modalità di articolazione e di formulazione del giudizio descrittivo secondo il modello A/3 delle Linee Guida.

Il percorso di ricerca-formazione è stato tenuto dai componenti del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia dell'Università "A. Moro" di Bari, è avvenuto in modalità *blended*, con incontri teorici online e quelli pratico-laboratoriali in presenza. Nel primo incontro (modalità online) si è approfondito il tema della nuova valutazione da cui si è aperto un dibattito con le docenti in merito alle difficoltà emerse dall'introduzione dell'Ordinanza Ministeriale n. 172/2020. La maggiore preoccupazione era quella di considerare i livelli come una riduzione della scala in decimi caratterizzante il modello precedente l'Ordinanza, confermando quanto ancora gli insegnanti sono legati al concetto di valutazione che coincide con il voto (Corsini, 2023). Inoltre, i docenti lamentavano i limiti del registro elettronico poiché inadeguato alla registrazione di valutazioni descrittive. Dopo una serie di chiarimenti, i docenti hanno compreso che le Linee Guida dell'O.M. 172/2020 forniscono un ausilio per comprendere la normativa vigente e per predisporre una comunicazione chiara, efficace e trasparente con agli alunni e con le loro famiglie.

Nel secondo incontro (online) si è trattato il tema "Il quadro normativo vigente sulla valutazione nella scuola primaria" poiché conoscere il *corpus* normativo sulla valutazione consente di poterlo applicare con consapevolezza nella realtà (Bruschi & Milazzo, 2023).

L'O.M. 172/2020 riprende le finalità della valutazione dal decreto 62/2017 ed esplicita in maniera chiara il collegamento della valutazione alla progettualità didattico-educativa, ai traguardi di sviluppo di competenza e agli obiettivi di apprendimento in una dimensione unitaria di processo (Baldassare & Forliano, 2022). L'invito mosso dal nuovo documento ministeriale è, infatti, quello di attuare una trasformazione delle modalità attraverso le quali si valuta a scuola, considerando gli obiettivi di apprendimento come mezzi per giungere all'acquisizione, prima, dei traguardi intermedi e poi delle competenze finali (Longo & Zanniello, 2022, p. 111). Nel terzo incontro ci si è soffermati sulla

modalità di costruzione degli obiettivi seguendo il modello RIZA<sup>2</sup> (Trincherò, 2022), poiché dal modo in cui gli insegnanti formulano gli obiettivi di apprendimento dipende la validità e l'attendibilità delle valutazioni periodiche e finali degli alunni (Longo & Zanniello, 2022). Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione costituiscono il documento di riferimento per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento declinati nel curricolo d'istituto e nella progettazione annuale dei docenti (Piscozzo & Stefanel, 2022). Anche nella scelta degli obiettivi da inserire nella scheda di valutazione occorre partire dal curricolo d'istituto ed è necessario selezionare solo quelli essenziali, cioè quelli in grado di descrivere con chiarezza l'apprendimento dell'alunno (Trincherò, 2021).

All'interno dell'O.M. n.172/2020, si fa riferimento alla valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata e con disturbi specifici dell'apprendimento, affermando che tale valutazione sarà espressa mediante giudizi descrittivi correlati agli obiettivi individuati nel piano educativo individualizzato per i primi e in linea con il piano didattico personalizzato per i secondi.

In un ambiente complesso ed eterogeneo come quello di una scuola è imprescindibile che tutti i docenti, curricolari e di sostegno, condividano un linguaggio comune, ossia che abbiano una comprensione comune del significato delle diverse pratiche inclusive (Pintus *et al*, 2022). Pertanto, si è reso necessario un incontro sulle modalità del principio dell'*Universal Design for Learning* e fornire indicazioni per la costruzione di un curricolo che tenga conto delle differenze individuali (Savia, 2016).

Gli incontri successivi sono stati destinati alle attività laboratoriali in cui i docenti, suddivisi in piccoli gruppi, hanno cominciato la revisione degli obiettivi per ciascuna interclasse, la scelta degli obiettivi più rappresentativi di ciascuna disciplina, la personalizzazione degli obiettivi per i bambini con bisogni educativi speciali. Tutti i materiali prodotti sono stati caricati su una piattaforma dedicata e condivisa.

Il penultimo incontro è stato riservato alla co-costruzione degli strumenti di osservazione, delle rubriche di valutazione e delle schede di autovalutazione. L'Ordinanza raccomanda l'uso di una pluralità di strumenti valutativi, differenziati in relazione agli obiettivi e alle situazioni di apprendimento, che consentano di acquisire una varietà di informazioni utili alla formulazione di un giudizio descrittivo (Longo & Zanniello, 2022). La varietà di strumenti valutativi permette di raccogliere una quantità di informazioni diversificate che serviranno per ricostruire una rappresentazione pluriprospectiva del processo di apprendimento dell'alunno (Nigris & Agrusti, 2021). Le rubriche valutative sono strumenti che consentono di chiarire con trasparenza le aspettative specifiche di un determinato apprendimento e indicano fino a che punto sono stati raggiunti gli obiettivi prestabiliti (Corsini, 2023). L'utilizzo di schede di autovalutazione può divenire una parte significativa del processo valutativo, poiché queste ultime contribuiscono ad arricchire, con la prospettiva dell'alunno, la fase di raccolta delle informazioni e consentono agli stessi di maturare la competenza di apprendere ad apprendere (Girelli, 2022) unitamente a processi autoriflessivi (Marzano, 2022). L'osservazione sistematica è uno strumento fondamentale nella valutazione, serve per descrivere dettagliatamente i comportamenti e le manifestazioni di apprendimento rilevati in modo continuativo come ribadito dalle Linee Guida (2020). Durante il periodo di osservazione il

---

<sup>2</sup> La descrizione dettagliata dei processi del modello RIZA è disponibile al seguente indirizzo: <http://www.edurete.org/competenze/descrittoriRIZA.pdf>

docente può utilizzare griglie di osservazione con indicatori e descrittori, protocolli strutturati, semistrutturati e non strutturati e partecipati, questionari, interviste, *check-list* per valutare l'assenza o la presenza di un determinato comportamento. Anche le autobiografie cognitive possono essere considerate come strumento di valutazione poiché la storia cognitiva di un bambino può restare invisibile fino a quando l'alunno stesso non la racconti e la valutazione attraverso la narrazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l'apprendimento (MIUR, 2015). Le prove di verifica, strutturate, non strutturate e semi strutturate consentono di rilevare il divario tra gli obiettivi e i risultati (Tessaro, 2014) ma da sole, non consentono di far emergere tutto il processo di apprendimento che ciascun bambino ha messo in atto, per cui risulta indispensabile compensare tali vuoti con osservazioni sistematiche e registrazioni di evidenze.

Per facilitare il processo di annotazione delle evidenze è stata co-costruita con i docenti una tabella di registrazione allegata al presente articolo. Questo dispositivo consente di raccogliere e organizzare una serie di informazioni ottenute durante le diverse prove di verifica<sup>3</sup>, inoltre la compilazione dei vari campi permette un'attenta considerazione sull'andamento del processo di insegnamento – apprendimento dell'intera classe. L'approccio descrittivo della valutazione offre qualcosa in più rispetto al risultato della singola prova, poiché fornisce elementi aggiuntivi per un *feedback* efficace (Grion *et al*, 2021).

La figura 1 si riferisce alla prima parte della tabella di registrazione poiché lo strumento completo è formato da due parti, la legenda posta sotto ogni colonna facilita la registrazione dei dati.

Nella prima parte della tabella (figura 1) si registrano dati osservabili e tangibili, mentre nella seconda parte (figura 2) sono presenti alcuni campi in cui è possibile inserire dati metacognitivi, in particolare si fa riferimento alle colonne relative all'autocorrezione, alle riflessioni provenienti dagli strumenti di autovalutazione e agli eventuali commenti che possono riguardare sia le considerazioni personali degli alunni sia le riflessioni personali del docente.

---

<sup>3</sup> Per prove di verifica si intendono tutti gli strumenti di valutazione con diverso grado di strutturazione indicati nelle Linee guida per la valutazione degli apprendimenti, come: i colloqui individuali; l'osservazione; l'analisi delle interazioni verbali e delle argomentazioni scritte, dei prodotti e dei compiti pratici complessi realizzate dagli alunni; le prove di verifica; gli esercizi o compiti esecutivi semplici e la risoluzione di problemi a percorso obbligato; gli elaborati scritti; i compiti autentici.



La colonna *feedback* formativi può essere utilizzata dal docente per tenere traccia di quanto ha scritto sul quaderno o ha detto all'alunno/a al fine di fornire indicazioni sulla valutazione formativa. Un *feedback* per essere correlato al miglioramento (Picasso *et al*, 2023), utile ed efficace, deve essere tempestivo, continuo, accurato, specifico (Nigris & Agrusti, 2021) e focalizzato sul lavoro individuale. Dopo la correzione di una verifica o di un compito svolto individualmente o in gruppo, il docente, mediante un *feedback* formativo, formula riscontri, suggerisce indicazioni correttive, sollecita gli studenti alla riflessione garantendo un supporto sistematico all'apprendimento (Corsini, 2018). Quando il *feedback* descrittivo fornisce indicazioni precise su come svolgere il compito, indica dettagliatamente i modi per superare le difficoltà è molto più efficace di un *feedback* valutativo, che si limita solo ad informare gli alunni sul livello di performance raggiunto (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1998).

La colonna dedicata alle riflessioni presenti sull'autovalutazione dovrebbe fornire informazioni sommerse, quelle in cui l'alunno potrebbe esprimere le impressioni sul proprio operato, il livello di soddisfazione, le difficoltà incontrate, le strategie adottate per superarle e infine i buoni propositi e gli eventuali miglioramenti. Nella scuola in cui si è svolta la ricerca-formazione si è riscontrata la mancanza di cultura autovalutativa da parte dei docenti e questa criticità ha portato a trascurare la sezione dell'autovalutazione ignorando la prospettiva dell'alunno. Inoltre l'incontro di ricerca – formazione sugli strumenti di autovalutazione si è svolto a ridosso della chiusura della scuola, pertanto i docenti non hanno avuto la possibilità di sperimentare schede di autovalutazione e di valutazione tra pari.

Tutti i dati inseriti nella tabella di registrazione delle osservazioni in itinere saranno oggetto di una riflessione qualitativa in vista della scrittura dei giudizi descrittivi per le valutazioni periodiche e finali. È utile ribadire che i dati rilevati rappresentano una fotografia del percorso di apprendimento degli alunni poiché non si valuta lo studente ma gli apprendimenti di quello studente in un determinato tempo e spazio (Corsini, 2023).

Nell'ultimo incontro si è approfondito il tema del giudizio descrittivo secondo il modello A/3 delle Linee Guida. Questa tipologia di giudizio è considerata complessa poiché richiede l'articolazione di un giudizio descrittivo contestualizzato e personalizzato (Gentili, 2021). Il giudizio va espresso sempre in modo positivo con un linguaggio semplice e comprensibile sia all'alunno sia alla sua famiglia per comunicare in modo chiaro ciò che si è rilevato durante il percorso apprenditivo dell'alunno, ogni piccolo successo sarà valorizzato per proiettare l'alunno verso il massimo sviluppo delle proprie potenzialità. Nella formulazione del giudizio descrittivo è necessario mettere a confronto una situazione osservata con una situazione attesa per assegnare valore e significato alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse (Nigris & Balconi, 2023).

Dopo un breve periodo di osservazioni in classe i docenti hanno registrato sullo strumento summenzionato le evidenze di alcuni alunni e hanno provato ad elaborare brevi giudizi descrittivi per imparare a familiarizzare con questa nuova forma di valutazione. Negli esempi che seguono manca la prospettiva dell'alunno, quella relativa alla autovalutazione e alla valutazione tra pari anche in forma dialogica poiché questa favorisce il supporto e l'attivazione dei processi di revisione, analisi, integrazione di conoscenze e di azioni che consentono una rielaborazione dell'apprendimento (Grión *et al*, 2021).

Nelle tabelle sottostanti vengono riportati alcuni esempi di giudizi descrittivi realizzati dalle docenti dell'istituzione interessata alla ricerca-formazione e sono correlati ai quattro livelli di apprendimento: avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione.

<b>Disciplina:</b> Arte e immagine	<b>Classe:</b> seconda primaria
<b>Nucleo tematico:</b> Esprimersi e comunicare	
<b>Obiettivo:</b> Rappresentare e comunicare la realtà percepita.	
L'alunno rappresenta graficamente immagini della realtà e vissuti personali con cura, ricchezza di particolari ed espressività, sperimenta i colori e i materiali a sua disposizione in modo appropriato e creativo.	
<b>Livello raggiunto:</b> Avanzato	

*Figura 3 – Breve giudizio descrittivo relativo ad un obiettivo di arte e immagine in classe 2°*

<b>Disciplina:</b> Matematica	<b>Classe:</b> quarta primaria
<b>Nucleo tematico:</b> Numeri	
<b>Obiettivo:</b> Utilizzare procedure di calcolo mentale e scritto applicando le proprietà delle operazioni	
L'alunno dispone di una conoscenza completa delle entità numeriche e applica gli algoritmi di calcolo scritto e le strategie di calcolo mentale in modo corretto. Descrive con sicurezza il ragionamento seguito.	
<b>Livello raggiunto:</b> Intermedio	

*Figura 4 – Breve giudizio descrittivo relativo ad un obiettivo di matematica classe 4°*

<b>Disciplina:</b> Scienze	<b>Classe:</b> terza primaria
<b>Nucleo tematico:</b> L'uomo i viventi e l'ambiente	
<b>Obiettivo:</b> Riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri.	
L'alunno ha una conoscenza parziale dei contenuti scientifici relativi agli altri organismi viventi, con il supporto dall'adulto riesce a confrontare il funzionamento del proprio organismo con quelli degli altri esseri viventi.	
<b>Livello raggiunto:</b> Base	

*Figura 5- Breve giudizio descrittivo relativo ad un obiettivo di scienze classe 3°*

<b>Disciplina:</b> Italiano	<b>Classe:</b> prima primaria
<b>Nucleo tematico:</b> Scrittura	
<b>Obiettivo:</b> Scrivere semplici testi	
L'alunno, con il supporto del docente e con tempi più distesi, produce semplici testi sulle esperienze vissute usando un linguaggio essenziale.	
<b>Livello raggiunto:</b> In via di prima acquisizione	

Figura 6- Breve giudizio descrittivo relativo ad un obiettivo di italiano classe 1°

#### 4. Conclusioni

La valutazione descrittiva serve al docente per monitorare, adattare e rimodulare la sua didattica, ma serve soprattutto all'alunno per migliorare il suo percorso di apprendimento quando riceve *feedback* specifici e tempestivi (Nigris & Agrusti, 2021). Poiché le pratiche valutative mirano ad accertare lo scostamento tra gli obiettivi raggiunti e quelli programmati (Notti, 2017) i docenti sono tenuti a osservare e a registrare le manifestazioni di apprendimento, o evidenze, a cui seguirà un'attribuzione di significato, un'assunzione di decisioni e una formulazione di giudizi descrittivi (De Angelis & Santonicola, 2021).

Con la nuova normativa, la modalità di valutazione in itinere resta esprimibile nel modo che il docente ritiene opportuno purché venga restituito il livello di padronanza di quanto si vuole verificare (Baldassare & Forliano, 2022), pertanto sarebbe auspicabile non utilizzare voti, punteggi, giudizi sintetici riconducibili a numeri (Gentili, 2021) che etichettano la prestazione dell'alunno producendo effetti negativi quando assumono una connotazione di controllo (Marzano, 2022). Nella nota 2158/2020 di accompagnamento all'O.M. 172/2020 è espressamente dichiarato che il processo di raccolta delle osservazioni e delle verifiche quotidiane rappresentano "appunti di viaggio" per ricalibrare la progettazione educativa con attività individualizzate e personalizzate poiché risultano strumenti per l'elaborazione del giudizio descrittivo e per garantire il successo formativo di tutte le alunne e di tutti gli alunni (MI, 2020). Nonostante il Ministero dell'Istruzione abbia organizzato corsi di formazione nei due anni scolastici 2020 - 2022 per orientare e accompagnare le istituzioni scolastiche nel processo di transizione, molte scuole hanno dichiarato un certo "analfabetismo valutativo" inteso come incapacità di raccogliere dati e saperli leggere criticamente (Ferrari & Messina, 2021) richiedendo corsi di formazione pratici per colmare tali gap. L'art. 6 del D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275 mette al primo posto la progettazione formativa e la ricerca valutativa per ribadire che il miglioramento delle prassi educative e valutative di una scuola passa necessariamente da sperimentazioni interne, da ricerca-azione e da ricerca-formazione, successivamente queste buone pratiche possono essere condivise tra comunità educanti attraverso accordi di rete come affermato dall'art. 7 del summenzionato D.P.R. (Nigris & Agrusti, 2021).

Il percorso di ricerca-formazione organizzato nella scuola primaria dell'istituto comprensivo del barese aveva l'obiettivo di potenziare lo sviluppo delle competenze valutative dei docenti di scuola primaria e di promuovere la partecipazione attiva di tutti i soggetti a un comune progetto, in cui si confrontino idee, azioni didattiche e teoria di riferimento (Nigris *et al*, 2020). Tale percorso ha

generato riflessioni sulla consapevolezza valutativa dei docenti sia perché sono stati chiariti alcuni aspetti legati all'O.M. 172/2020, sia per l'utilizzo dello strumento di registrazione delle osservazioni in itinere. Tale supporto si è mostrato indispensabile in attesa di modifiche sostanziali al registro elettronico. A conclusione di questa esperienza di formazione i docenti di scuola primaria hanno espresso la volontà di revisionare il curriculum d'istituto apportando le modifiche agli obiettivi di apprendimento secondo il modello RIZA e di testare schede di autovalutazione e di valutazione tra pari.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Asquini, G., (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldassare M., Forliano F., (2022). *Imparare a valutare nella scuola primaria. Strumenti, teorie, pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldassare, V.A., (a cura di) (1999). *La vita come paradigma. L'autobiografia come strategia di Ricerca-Form-Azione*. Bari: Edizioni dal sud.
- Bevilacqua, A., (2019). Sperimentare la co-costruzione di un percorso formativo con gli studenti: che cosa può imparare chi insegna dai loro feedback in itinere?. In *Journal of Phenomenology and Education*, vol. 23, n. 54.
- Black, P., William, D., (1998a). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. In *British Educational Research Journal*, 22, pp. 537-548.
- Black, P., William, D., (1998b). Assessment and classroom learning. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, pp. 7-68.
- Bloom, B.S., (1969). Same theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Tyler (Ed), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68<sup>th</sup> yearbook of the national Society for the Study of education, Part II* (pp.26-50). Chicago: University of Chicago press
- Bruschi, M., Milazzo, S., (2023). *Istituzioni di diritto scolastico*. Torino: Giappichelli
- Bocci, F., (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA. VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- Cardarello, R., (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano FrancoAngeli.
- Corsini, C., Losito, B., (2023). La formazione delle competenze valutative degli insegnanti: In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 15, n. 25 (pp. 29-39).
- Corsini, C., (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini, C., (2018). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- De Angelis, M., Santonicola, M., (2021). Formative Assessment in Online Learning Environments: effective practice in first cycle of education. In *Italian Journal of Educational Research*, S.I., pp.10-21.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- Domenici, G., (2003). *Manuale di valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.

- Evans, C., (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. In *Review of Educational Research*, 83 (1), pp. 70-120.
- Ferrari, S., Messina, S., (2021). Pratiche di Assessment: un questionario per sviluppare la literacy dei docenti. In *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, tomo1, pp. 600-614.
- Galliani, L., (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gentili, G., (2021). *Pianeta Nuova valutazione. La guida Fabbri*. Milano: Rizzoli.
- Girelli, C., (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Grion, V., (2023). E se il voto inibisse l'apprendimento? Tipologie di feedback a confronto: una ricerca empirica in ambito universitario. In *Pedagogia oggi*, vol. 21, n. 1, pp. 146-154.
- Grion, V., Restiglian, E., (2021). Il punto di vista degli insegnanti sulla valutazione fra pari: risultati di una ricerca empirica. In *RicercaAzione* vol. 13, n. 1 (pp. 39- 56).
- Grion, V., Serbati, A., Doria, B., Nicol, D., (2021). Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. In *Education Sciences & Society* n. 2/2021, pp. 205-220.
- Hadji, C., (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H.S., (2007). The power of feedback. In *Review of Educational Research*, 77, pp. 81-112.
- Kluger, A.N., DeNisi, A., (1996). The effects of feedback interventions of performance: a Historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. In *Psychological bulletin*, vol. 19 n. 2, pp. 254-284.
- Longo L., Zanniello, G., (2022). *La valutazione nella scuola primaria*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Marzano, A., (2022). La personalizzazione di un feedback a supporto della formazione degli insegnanti: il sistema COFACTOR. In *Italian Journal of Educational Research*, n. 28, pp. 48-60.
- Ministero dell'Istruzione, (2020). *Linee Guida. La Formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.
- MIUR. (2015). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Testo annali della pubblica istruzione, numero speciale.
- Nigris, E., Balconi, B., (2023). Valutazione formativa e documentazione didattica: idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria. In *Pedagogia oggi*, 21(1), (pp. 96-107).
- Nigris E., Agrusti G., (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano – Torino: Pearson Italia.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., Vannini, I., (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. In *RicercaAzione* vol. 12, n. 2, (pp. 225-237).
- Notti, A.M., (2017). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e Pratiche della valutazione educativa*. Lecce – Brescia: Pensa MultiMedia.

- Picasso, F., Doria, B., Serbati, A., Grion, V., Lipnevich, A., (2023). Il voto: sostenitore o nemico del processo di apprendimento? Evidenze dalla letteratura. In *Journal of Theories and Research in Education* 18 (3), pp. 27-41.
- Pintus, E., Scipione, L., Bertoloni, C., & Vezzani, A., (2022). La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento. In La Marca, A. & Marzano, A., (a cura di) *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 734-746). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piscozzo M., Stefanel S., (2022). *La valutazione nella scuola primaria. Obiettivi, curricoli, scelte*. Torino: UTET.
- Pomponi, M., (2021). La Ricerca-Formazione, quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale. In *Formazione & Insegnamento* XIX -1 (pp. 757- 763).
- Savia, G., (2016). (a cura di). *Universal Design for Learning. Progettazione universal per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D.A., (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Scierrì, D.M., (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. In *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies*, vol. 2., n.1.
- Trincherò, R., (2022). *Descrizione dettagliata delle prestazioni cognitive classificate dal modello R-I-Z-A*.
- Trincherò, R., (2021). La formulazione degli obiettivi di apprendimento. In Nigris. E. & Agrusti, G., Valutare per apprendere. *La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Trincherò, R., (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. In *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3), pp. 40-55.
- Trincherò, R., (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Unione Europea (2021). *Risoluzione del consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030) 2021/c 66/01 (OJ C, C/66; 26.02.2021)*.
- Vannini, I., (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora del Centro CRESPI. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp.13-24). Milano: FrancoAngeli.