

# Alcuni nodi della valutazione e soluzioni possibili nel nuovo ordinamento dell'Istruzione professionale.

Gruppo di lavoro Fibra, Prato 13/12/2018

Scheda riassuntiva a cura di  
Prof. P. Gallana-C. Profetto

***Gruppo di lavoro composto dal DS C. Profetto e dai proff. Bolamberti, Carboni, Dago, Della Vecchia, Gallana, Nizza, Passannante.***

## **Premessa**

Il D.Lgs 61/2017 all'art 5 lettere f) e g) introduce importanti elementi di novità nella valutazione degli allievi dei corsi professionali laddove prevede che l'organizzazione delle attività didattiche debba essere effettuata per Unità di apprendimento che *“partendo da obiettivi formativi adatti e significativi per le singole studentesse e i singoli studenti, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente abbiano maturato le competenze attese”*. La norma, inoltre, nell'ambito della 'personalizzazione' degli apprendimenti prevede che la valutazione dell'allievo possa essere effettuata oltre che sulla base di obiettivi di apprendimento comuni per la classe anche su traguardi specifici previsti nel Progetto Formativo Individualizzato dello studente. Al tempo stesso, l'art. 3 comma 3 dello stesso Decreto Legislativo anticipa quanto, poi, troviamo contenuto nel Regolamento (D.I. 92/2018), ovvero, la descrizione dei profili in uscita (PECUP) dei diversi indirizzi di studio e i relativi risultati di apprendimento, declinati in termini di competenze, abilità e conoscenze.

Lo stesso D.Lgs 61/2017 prevede all'art. 5 che *la certificazione delle competenze acquisite avvenga nel corso del biennio con riferimento alle Unità di apprendimento realizzate*. Il DM 92/2018 all'art. 4 comma 6 prevede che *la valutazione sia effettuata in modo da accertare il livello delle competenze, delle abilità e delle conoscenze maturate da ciascuna studentessa e da ciascuno studente in relazione alle unità di apprendimento, nelle quali è strutturato il Progetto formativo individuale*.

Le citate disposizioni normative comportano che le Unità di apprendimento siano contestualmente strumento di progettazione dei percorsi formativi e necessario riferimento per la valutazione dell'allievo e la certificazione delle competenze acquisite. Questo significa che, a regime, l'intera progettazione didattica sia composta da UdA interdisciplinari e professionalizzanti e che non possa coesistere una progettazione per UdA con una progettazione disciplinare secondo il tradizionale metodo.

La struttura base dell'UdA sarà chiarita ufficialmente nelle Linee guida.

Quindi, stante alla norma, gli obiettivi di apprendimento per il conseguimento di 'competenze' possono essere significativamente differenziati per ogni singolo allievo nel contesto di Unità di Apprendimento (UDA) interdisciplinari. Tuttavia, al termine del biennio iniziale la preparazione dovrà essere rispondente a quanto previsto in esito all'obbligo scolastico e lo stesso dovrà avvenire alle fine del quinquennio dove il Profilo Educativo Culturale e Professionale in uscita di tutti gli studenti dovrà essere coerente con gli standards minimi previsti dall'indirizzo. Posto che quest'ultimo potrà essere caratterizzato curvando e rendendo maggiormente coerenti i rispettivi corsi con le attività produttive ed economiche dei territori di riferimento.

Complessa risulta essere l'individuazione degli obiettivi da raggiungere nelle diverse UDA del percorso scolastico di ogni singolo allievo. Lo strumento che viene proposto dalla normativa è il Progetto Formativo Individuale (PFI). La sua predisposizione richiede che, a partire da un

Bilancio iniziale, si individuino soluzioni ai diversi problemi di carattere organizzativo connessi alla migliore personalizzazione del percorso didattico-educativo. Il successo formativo dello studente dipenderà, quindi, dal conseguimento - e relativa 'certificazione' - dei risultati attesi, in termini di competenze, previsti dal PFI.

## Il problema

La valutazione dei risultati di apprendimento contenuti nelle UdA interdisciplinari servirà a valutare, per poterle certificare, le stesse competenze raggiunte a partire dal biennio, mentre, sul lato docimologico, dovrà essere mantenuto il voto disciplinare delle singole materie, quello da apporre nel tradizionale tabellone dei voti, per poter dar luogo al corretto espletamento dello scrutinio inteso ancora come momento didattico-amministrativo culminante del periodo didattico relativo alla valutazione.

La stessa media dei voti ottenuta dalla somma dei voti delle singole discipline - e non dalla somma delle valutazioni finali delle UdA interdisciplinari - continuerà ad essere la base da cui far discendere, a partire dal terzo anno, il credito scolastico valido per l'esame di Stato.

I problemi aperti dalla normativa rispetto ai criteri docimologici e alle metodologie di valutazione da utilizzare sono resi, perciò, complessi dal fatto che con il D.lgs 61/2017 non viene abrogata la tradizionale valutazione disciplinare la quale dovrà convivere con la valutazione per competenze. Lo stesso Regolamento (DM 92/2018) all'art. 5 comma 6 prevede, infatti, che la valutazione resti disciplinata secondo le modalità del D.P.R 122/2009. La valutazione delle abilità e delle conoscenze disciplinari<sup>1</sup> espressa con il voto numerico - spesso discendente dalla media delle verifiche svolte all'interno del singolo insegnamento - e la valutazione "per competenze" sono concettualmente diverse e sebbene non possano coincidere nemmeno potranno procedere su due piani differenti. Anche perché, al verificarsi di una doppia metodologia valutativa 'parallela' e non coincidente, ai fini della motivazione del successo o dell'insuccesso formativo dello studente, l'uno non potrà contraddire l'esito dell'altro procedimento valutativo e viceversa.

## La proposta

Il gruppo di lavoro appositamente costituito a Prato per lo studio di questo nodo problematico, prendendo in considerazione una simulazione di valutazione dell'UdA secondo il criterio docimologico tradizionale già elaborato dalla rete Fibra 4.0 ne ha constatato l'estrema complessità e l'inapplicabilità. Per un approfondimento si rimanda al lavoro precedente [qui](#) allegato ed elaborato dalla Prof.ssa Della Vecchia in collaborazione con il Prof. Profetto.

Quest'ultimo percorso (**opzione 1**), più orientato, appunto, verso la valutazione delle 'conoscenze', applicato all'UdA, prevede che le diverse discipline concorrano alla valutazione finale dell'Unità di apprendimento secondo una media ponderata data da un peso specifico assegnato loro secondo due variabili: numero di ore impiegate per lo sviluppo dell'UdA e importanza, predeterminata dal C.d.Classe, dei contenuti disciplinari trattati dalla stessa disciplina in riferimento alla realizzazione delle competenze obiettivo dell'Unità di apprendimento.

Sebbene il procedimento sia un po' 'macchinoso' -ma l'applicazione delle variabili è inevitabile! -, con tale metodo è possibile, comunque, ottenere un voto unico finale dell'UdA interdisciplinare che servirà a valutare e certificare le competenze acquisite. Non è, invece, semplice passare, con tale metodo, dai valori ponderati, sempre differenti a seconda delle UdA trattate, assegnati alle singole discipline al calcolo del voto di media finale di quest'ultime. Il voto disciplinare, appunto, che, indiscutibilmente, serve per le altre finalità tradizionali, non da ultima quella di poter dare un'indicazione chiara ai genitori degli studenti (Rossi ha 6 o 4 di Italiano) Si tralascia, in questa sede, la spiegazione matematica che porterebbe alla situazione

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento si rimanda alla scheda di riflessione [Misurare le conoscenze o valutare le competenze?](#) a cura del Prof. C. Profetto.

aporetica, al vicolo ceco di tale procedura docimologica.

Il gruppo di lavoro ha, quindi, proposto ed analizzato il percorso che sembra essere quello più semplice da applicare ma, soprattutto, che appare essere quello più coerente con una valutazione delle 'competenze' acquisite dal singolo studente (**opzione 2**).

Tale opzione permetterebbe di passare da una valutazione intesa come accertamento delle 'conoscenze' ove il focus, tradizionalmente, è sulla 'verifica' (scritta-orale o pratica) ad una valutazione sullo stato di raggiungimento delle 'competenze', prendendo in considerazione l'intero processo entro il quale la 'verifica' è solo uno strumento utile al monitoraggio in itinere e non, per esempio, il fine stesso dell'attività di studio.

Nell'ambito dell'opzione 2 si è ritenuto, quindi, che il ricorso a rubriche di valutazione analitiche con l'utilizzo di indicatori che facciano riferimento a specifiche discipline o gruppi di discipline sia comunque preferibile in quanto ciò consente di valutare meglio l'effettiva acquisizione da parte dell'allievo delle conoscenze e abilità disciplinari funzionali all'esercizio delle competenze oggetto di osservazione e giudizio. Ciascun docente, con tale metodo, potrebbe, peraltro autonomamente, utilizzare la griglia concordata decidendo, in accordo con il gruppo classe o con i singoli, come impostare meglio la propria rubrica attingendo e annotando gli elementi da valutare derivanti dalle evidenze ogniqualvolta rilevate (anche con le verifiche) entro le UdA proposte. Questo permetterebbe non solo di valutare il 'prodotto' ma anche il 'processo', lasciando al singolo docente la responsabilità valutativa, non essendoci più una predeterminazione del peso del voto della disciplina all'interno dell'UdA.

Per quanto riguarda gli aspetti più specifici della valutazione, il ricorso a rubriche, i cui criteri di elaborazione<sup>2</sup> devono essere preliminarmente deliberati dagli OOC e 'riconosciuti' da studenti e famiglie, costituisce quindi un utile e più semplificato strumento per dare soluzione ad alcuni problemi.

Certo, le valutazioni di processo comportano osservazioni sistematiche di non facile realizzazione quando si ha di fronte un gruppo classe numeroso e per un limitato numero di ore (uno dei principali motivi, questo, della diffusione del test a 'crocette'). Tanto più quando si dovrà operare nell'ottica di percorsi didattici improntati sulla personalizzazione. Le compresenze, anche se non risolutive, possono aiutare per un'osservazione più autentica.

Nonostante tali difficoltà, non è, però, da trascurare il notevole beneficio dell'utilizzo delle griglie e di rubriche condivise per 'mitigare' e 'ridimensionare' il nesso divenuto ormai troppo 'diretto' e insostenibile tra 'verifica-misurazione e media matematica' restituendo, così, alla valutazione (comprensiva degli elementi di discrezionalità del docente) l'originaria dimensione pedagogica focalizzata sulla migliore crescita e orientamento del discente.

**Quindi, il passaggio dalla mera misurazione alla valutazione delle competenze, dove la valutazione è comprensiva di eventuali elementi di giudizio discrezionali del docente, si potrebbe attuare superando la centralità dell'esito della/e verifica/che disciplinari verso la valutazione dello stato di raggiungimento degli indicatori, collegati alle competenze, di cui la verifica rappresenta solo uno tra gli altri strumenti possibili per la rilevazione delle evidenze.**

Nel metodo di valutazione previsto con l'opzione 2 si può fare ricorso a rubriche predefinite e da adattare al contesto oppure costruite collegialmente dagli stessi docenti in coerenza con il curriculum d'Istituto. E' possibile trovare in rete applicazioni *free* per la creazione di rubriche. Tra queste, particolarmente interessante per la sua flessibilità e adattabilità è l'applicazione Forallrubrics che può essere reperita nel sito <https://www.forallrubrics.com/>. E', inoltre, a

---

<sup>2</sup> Le rubriche di valutazione analitiche sono difficilmente standardizzabili negli indicatori e nelle evidenze che possono variare a seconda dell'UDA. E' opportuno demandare agli organi collegiali la definizione dei criteri di predisposizione delle rubriche e prevedere che sia il gruppo di docenti coinvolti nella progettazione dell'UDA responsabile della redazione della rubrica analitica specifica, coinvolgendo gli allievi laddove possibile.

disposizione sul web un video tutorial in italiano per apprendere l'uso, il video è rintracciabile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=7YY5hMMi6Ks>

La valutazione delle competenze proposta dal gruppo di Prato con l'opzione 2 richiede che le prove di verifica non siano solo basate sull'accertamento delle conoscenze acquisite ma sull'accertamento dell'utilizzo, da parte dello stesso studente, delle conoscenze e delle abilità possedute per rispondere a situazioni e problemi reali, in contesti autentici. Da qui la necessità di predisporre Unità di apprendimento che prevedano:

- situazioni-problema sfidanti per gli allievi,
- attività che permettano agli allievi di acquisire gli strumenti che ancora non possiedono e che possono essere utili per trovare soluzioni al problema proposto;
- situazioni esperienziali che consentano allo studente di “immergersi” il più possibile nella situazione proposta;
- verifiche realizzate con compiti di realtà (la situazione-problema di partenza deve essere tratta dalla realtà e la verifica richiede che siano prospettate una o più soluzioni possibili) o compiti autentici (che richiedano agli studenti le stesse competenze che sono richieste alle persone che nella vita reale affrontano quei problemi).

Non manca, comunque, un'ultima analisi degli elementi di criticità delle due opzioni prese in considerazione. Rispetto alla prima ipotesi, quella scartata, si è evidenziato, tra le altre criticità già riscontrate, che:

- le ore previste per la singola disciplina nel contesto di un'UDA possono non essere coerenti rispetto al contributo dato dalla disciplina nel formare la competenza obiettivo, in quanto la formazione della competenza può essere conseguente anche ad apprendimenti realizzati nell'ambito di altre UDA dove quella specifica disciplina ha contribuito con quote orarie molto diverse.
- quindi anche la stima dell'importanza dei contenuti di una singola disciplina (seconda variabile per ponderare la media) ha ampi margini di arbitrarietà;
- l'uso dei pesi attribuiti a ciascuna disciplina risulta solo apparentemente oggettivo ma in realtà è frutto di ipotesi didattiche molto discutibili.

Rispetto alla seconda ipotesi (quella preferibile) si evidenziano, comunque, almeno le seguenti criticità:

- le rubriche di valutazione di compiti di realtà richiedono l'uso di indicatori che considerino anche abilità e conoscenze di tipo interdisciplinare o che non facciano riferimento solo ai contenuti disciplinari. Tenuto conto che anche le conoscenze e le abilità maturate in ambienti informali e non formali (interni/esterni, precedenti/contextuali alla scuola) possono condizionare fortemente il processo di conoscenza e la conseguente valutazione della competenza acquisita/agita;

Anche la seconda ipotesi richiede che la valutazione finale delle competenze acquisite dell'allievo non consideri solo 'il prodotto' ma che si prenda carico 'del processo' entro cui lo stesso prodotto va considerato. Per un approfondimento di questo aspetto, per brevità, si rimanda alla lettura dei 'sette principi del pensiero che connette' estratti da 'La testa ben fatta' di E. Morin (1999) di cui si riporta qui una scheda di sintesi ([www.diambiente.it](http://www.diambiente.it)).

## **Esempi**

Al fine di verificare se il percorso proposto possa portare a dei risultati significativi in termini di autenticità, è stato formulato un possibile compito di realtà con una valutazione di prodotto; a seguire vengono date indicazioni su come affiancare o integrare la valutazione di prodotto con quella di processo. L'Unità di apprendimento di riferimento ipotizzata è quella relativa alla *Sicurezza nell'uso dei laboratori scolastici* già proposta nei precedenti notiziari

#### Fibra 4.0

I docenti che faranno uso dei laboratori dovrebbero accompagnare, durante le prime lezioni, gli studenti per la conoscenza dei laboratori, delle modalità di utilizzo degli impianti presenti, dei macchinari, degli strumenti e dei prodotti in essi presenti, evidenziandone via via i principali rischi legati al loro uso. Questa attività dovrebbe essere accompagnata da alcune propedeutiche e limitate esperienze guidate nell'uso degli stessi laboratori. Il docente di diritto dovrebbe illustrare la normativa sulla sicurezza, presentare l'organizzazione dell'Istituto rispetto al sistema di sicurezza ed esporre i contenuti e la funzione del Documento di valutazione dei rischi (DVR). Il docente d'italiano dovrebbe illustrare la tecnica di redazione di un testo scritto a carattere documentale. I docenti di laboratorio insieme con il docente d'italiano e di diritto dovrebbero guidare gli studenti nella lettura e comprensione del DVR nelle parti attinenti ai laboratori. Il docente di lingua inglese dovrebbe proporre la comprensione di alcuni termini fondamentali che vengono utilizzati nell'ambito della sicurezza per mettere gli addetti 'in guardia' da possibili pericoli.

Al termine del percorso formativo/esperienziale dell'UDA allo studente potrà essere richiesta la produzione di un lavoro a carattere documentale, relativo a uno dei laboratori. Tale lavoro potrebbe essere costituito da tre parti:

1. una guida per lo studente per l'uso in sicurezza del laboratorio nella quale
  - si spiega a cosa serve il laboratorio e la strumentazione in esso presente
  - si illustrano i fattori di rischio presenti
  - si espongono le regole comportamentali da seguire per ridurre il rischio di incidenti
2. una nota nella quale si individuano e vengono segnalate eventuali non conformità o situazioni presenti nel laboratorio che, ad avviso dello studente, fanno crescere il livello di rischio
3. la bozza di alcuni cartelli da apporre nel laboratorio, scritti in Italiano e in inglese, con i quali segnalare i principali pericoli o divieti.

Questa Unità di apprendimento (il cui svolgimento può essere utile in tutti i percorsi quando si inizia a utilizzare i laboratori) fa riferimento principalmente a tre competenze inserite nel PECuP che vanno riportate al secondo livello del quadro nazionale delle qualifiche

<b>Competenza di riferimento</b>	<b>Competenza rapportata al secondo livello del QNQ</b>
Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali	Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative di un documento scolastico, ricorrendo in modo guidato all'uso di termini tecnologici e professionali
Padroneggiare l'uso degli strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro e alla tutela della persona	Riconoscere come utilizzare gli strumenti tecnologici di laboratorio ponendo attenzione alla sicurezza della persona e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro.
(Esempio tratto dall'area d'indirizzo del percorso meccanici) Operare in sicurezza e nel rispetto delle norme di igiene e salvaguardia ambientale, identificando e prevenendo situazioni di rischio per sé, per altri e per l'ambiente	Saper individuare le principali norme di riferimento nell'ambito dell'igiene e sicurezza nei luoghi di lavoro e identificare le situazioni di rischio per sé e per gli altri.



### Segue: rubrica analitica di valutazione del prodotto

asse		indicatore	descrittore	Iniziale 4≤	Parziale 5	Base 6	Inter- medio 7 - 8	Avanzato 9 - 10
Trasversale	Organiz- zazione	Pianificazione e organizzazione del lavoro	Prepara e organizza il materiale necessario	Non ha il presentato il materiale	Materiale disordinato e incompleto	Dispone solo di alcuni materiali	ha predisposto il materiale necessario in forma essenziale	Ha tutto il materiale necessario ed è ben organizzato
			Predisporre schemi e/o mappe necessarie alla stesura dei lavori	Non prepara schemi e mappe di lavoro	Predisporre schemi o mappe solo per una parte dei lavori	Predisporre schemi o mappe di lavoro in modo essenziale	Predisporre schemi e mappe di lavoro necessarie	Predisporre schemi o mappe complete e ben articolate
	Problem solving	Identificazione dei problemi e individuazione delle soluzioni	Identifica i problemi di natura tecnica e comportamentale	Non identifica problemi significativi	Identifica solo alcuni problemi e non sempre significativi	Identifica solo problemi di immediata evidenza	Identifica i principali problemi	Identifica i diversi problemi
			Propone soluzioni	Propone soluzioni irrealizzabili o scorrette	Diverse soluzioni proposte non sono adeguate	Alcune delle soluzioni proposte non sono adeguate	Le soluzioni proposte rispondono ai problemi evidenziati	Le soluzioni proposte rispondono in modo puntuale ai problemi evidenziati

Dalla rubrica analitica è utile derivare una rubrica olistica di valutazione del prodotto in grado di sintetizzare la valutazione.

### Ipotesi di rubrica olistica di valutazione del solo prodotto

Evidenze criteri	Focus osservazione	Livello
COMPLETEZZA, PERTINENZA, ORGANIZZAZIONE	Il prodotto sviluppa la consegna in modo limitato e incerto con argomentazioni esposte in modo disorganizzato e non sempre pertinenti.	1
	Il prodotto sviluppa la consegna in quasi tutte le sue parti con poche e parziali argomentazioni, non sempre adeguatamente collegate o pertinenti.	2
	Il prodotto sviluppa la consegna in tutte le sue parti presentando argomentazioni parziali ma pertinenti ed esposte con una accettabile sequenza logica.	3
	Il prodotto sviluppa la consegna in tutte le sue parti presentando le necessarie argomentazioni esposte con una sequenza logica.	4
	Il prodotto sviluppa pienamente la consegna in tutte le sue parti presentando argomentazioni complete e collegate fra loro in modo organico.	5
CORRETTEZZA	Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze decisamente lacunose non in grado di rispondere alla richiesta	1
	Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze carenti che non soddisfano in modo adeguato la richiesta.	2
	Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze essenziali	3
	Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze adeguate allo sviluppo della consegna	4
	Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze tali da soddisfare pienamente la richiesta in tutte le sue parti	5

La rubrica analitica deve consentire di esprimere una valutazione rispetto al raggiungimento delle competenze oggetto di osservazione, avuto riguardo al livello richiesto.

Competenza rapportata al 2° livello del QNQ	Iniziale	Parzialmente raggiunto	Base	Intermedio	Avanzato
Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative di un documento scolastico, ricorrendo in modo guidato all'uso di termini tecnologici e professionali.					
Riconoscere come utilizzare gli strumenti tecnologici di laboratorio ponendo attenzione alla sicurezza della persona e alla tutela della salute nei luoghi di vita e di lavoro.					
Saper individuare le principali norme di riferimento nell'ambito dell'igiene e sicurezza nei luoghi di lavoro e identificare le situazioni di rischio per sé e per gli altri.					

**INIZIALE:** lo studente non svolge i compiti assegnati o li esegue senza utilizzare le abilità e le conoscenze necessarie

**PARZIALMENTE RAGGIUNTO:** lo studente esegue i compiti assegnati in modo incompleto utilizzando solo alcune delle conoscenze e abilità necessarie.

**BASE:** lo studente esegue i compiti assegnati in modo semplice, dimostra di possedere conoscenze e abilità essenziali, applica le regole e le procedure fondamentali.

**LIVELLO INTERMEDIO:** lo studente esegue i compiti e risolve i problemi che emergono nella loro esecuzione ponendo in atto scelte operative coerenti, dimostra di saper utilizzare le conoscenze e le abilità necessarie.

**LIVELLO AVANZATO:** lo studente esegue in modo preciso e ordinato i compiti assegnati, individua e risolve i problemi che emergono nella loro esecuzione ponendo in atto le scelte operative in modo consapevole, dimostra una piena padronanza delle conoscenze e delle abilità necessarie.

Una valutazione completa dell'Unità di apprendimento richiede l'applicazione di metodi e rubriche che consentano di valutare il processo, il prodotto e aspetti di carattere metacognitivo. In calce al presente documento viene proposta una griglia di valutazione olistica che considera sia il processo che il prodotto.

In letteratura si possono trovare diversi lavori e approcci metodologici. Alcune rubriche descrivono il profilo di competenza da osservare ripartendo l'analisi in strutture di interpretazione, strutture di azione e strutture di autoregolazione. Altre analizzano e valutano le attività svolte dallo studente nell'UDA secondo tre dimensioni: sociale, pratica e metacognitiva. Vi sono poi altre rubriche che seguono logiche diverse da quelle sopra richiamate.

### **Proposta di griglia olistica di valutazione del processo e del prodotto.**

Nell'elaborazione della griglia che di seguito viene presentata si è voluto prendere in considerazione un numero limitato di indicatori, facilmente rilevabili e che permettano di esprimere una valutazione del percorso dello studente nel contesto delle attività svolte nell'unità di apprendimento. Gli indicatori possono essere ricondotti a tre dimensioni riferite alle attività dello studente: la dimensione sociale, la dimensione pratica e quella metacognitiva. La griglia prevede 5



livelli per ogni indicatore. Questa può essere integrata con altri indicatori significativi per la valutazione del processo di apprendimento.

Gli indicatori utilizzati nelle griglie dovrebbero avere alcune caratteristiche comuni:

- devono essere significativi rispetto alle competenze sviluppate nell'unità di apprendimento;
- devono fare riferimento a "evidenze" rilevabili dal docente con osservazioni o con l'esame dei lavori svolti;
- devono essere chiari e riconoscibili da parte dello studente;
- devono valutare anche la coerenza dei comportamenti rispetto a quanto appreso, l'esito di azioni o il prodotto di attività svolte dallo studente.

Nel complesso le griglie analitiche e le griglie olistiche devono essere di agevole utilizzo da parte del docente e funzionali per consentire una valutazione quanto più possibile autentica dell'operato dello studente.

Nella costruzione delle griglie occorre considerare che lo studente è una persona in divenire; il docente nell'attività d'insegnamento deve sostenere e orientare lo sviluppo della persona, in fase di valutazione deve riferirsi all'agire dello studente e al prodotto del suo fare.

GRIGLIA OLISTICA DI VALUTAZIONE DEL **PROCESSO**

Dimensione	Evidenze criteri	Focus osservazione	Livello
SOCIALE	ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO E RISPETTO DEI TEMPI TEMP ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO E RISPETTO DEI TEMPI I	Il tempo a disposizione è stato impiegato in modo dispersivo e la pianificazione del lavoro discontinua e disordinata ha portato a una parziale realizzazione del compito in un tempo maggiore rispetto a quello indicato.	1
		Il tempo a disposizione è stato impiegato in modo dispersivo e la disordinata organizzazione del lavoro ha determinato una realizzazione del compito superficiale e/o in un tempo più ampio rispetto a quanto indicato.	2
		L'organizzazione del lavoro non è sempre stata efficace e il tempo a disposizione è stato impiegato in modo discontinuo. La realizzazione del prodotto è avvenuta ma può aver richiesto un tempo non pienamente rispondente a quanto previsto.	3
		Il tempo a disposizione è stato impiegato in modo produttivo e la corretta organizzazione del lavoro ha richiesto un tempo per la realizzazione del compito conforme alle richieste.	4
		Il tempo a disposizione è stato usato in modo efficace e la pianificazione delle attività secondo un ordine di priorità ha richiesto un tempo per la realizzazione del lavoro pienamente conforme alle richieste.	5
	COLLABORAZIONE E DISPONIBILITÀ AD ASSUMERSI INCARICHI E A PORTARLI A TERMINE	Nel gruppo di lavoro coopera in modo parziale e porta a termine gli incarichi solo se sollecitato	1
		Nel gruppo di lavoro accetta di cooperare ma porta a termine gli incarichi con discontinuità	2
		Assume incarichi e li porta a termine cooperando con il gruppo ma senza essere propositivo.	3
		Assume incarichi e li porta a termine con apprezzabile senso di responsabilità cooperando con il gruppo in modo costante e propositivo.	4
		Assume volentieri incarichi e li porta a termine con notevole senso di responsabilità. Cooperava con il gruppo all'interno del quale è di supporto agli altri e valorizza i contributi altrui.	5
METACOGNITIVA	CONSAPEVOLEZZA RIFLESSIVA E CRITICA	L'alunno presenta un atteggiamento passivo e indica solo preferenze emotive (mi piace, non mi piace). Fatica a riconoscere i punti di forza e di debolezza del proprio lavoro.	1
		L'alunno non riflette in modo adeguato sul suo modo di lavorare e sull'esito delle sue attività. Appare poco interessato alla qualità delle sue prestazioni.	2
		L'alunno presenta un atteggiamento esecutivo e riflette sul proprio lavoro solo con il supporto del gruppo e del docente.	3
		L'alunno presenta un atteggiamento costruttivo e riflette sul proprio lavoro cogliendone i punti di forza e di debolezza che affronta con interventi correttivi.	4
		L'alunno evidenzia un atteggiamento costruttivo e propositivo e riflette sul proprio lavoro cogliendone i punti di forza e affronta gli elementi di debolezza in modo critico ponendo in atto azioni migliorative e interventi correttivi.	5

GRIGLIA OLISTICA DI VALUTAZIONE DEL **PRODOTTO**

Dimensione	Evidenze criteri	Focus osservazione	Livello
PRATICA	COMPLETEZZA, PERTINENZA, ORGANIZZAZIONE	Il prodotto sviluppa la consegna in modo limitato e incerto con argomentazioni esposte in modo disorganizzato e non sempre pertinenti.	1
		Il prodotto sviluppa la consegna in quasi tutte le sue parti con poche e parziali argomentazioni, non sempre adeguatamente collegate o pertinenti.	2
		Il prodotto sviluppa la consegna in tutte le sue parti presentando argomentazioni parziali ma pertinenti ed esposte con una accettabile sequenza logica.	3
		Il prodotto sviluppa la consegna in tutte le sue parti presentando le necessarie argomentazioni esposte con una sequenza logica.	4
		Il prodotto sviluppa pienamente la consegna in tutte le sue parti presentando argomentazioni complete e collegate fra loro in modo organico.	5
	CORRETTEZZA	Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze decisamente lacunose non in grado di rispondere alla richiesta	1
		Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze carenti che non soddisfano in modo adeguato la richiesta.	2
		Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze essenziali	3
		Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze adeguate allo sviluppo della consegna	4
		Il prodotto è stato eseguito con l'uso di linguaggio, strumenti e conoscenze tali da soddisfare pienamente la richiesta in tutte le sue parti	5
METACOGNITIVA	AUTOVALUTAZIONE	L'allievo valuta il proprio lavoro in modo inadeguato e non effettua le necessarie correzioni	1
		L'allievo cura poco la valutazione del proprio lavoro e interviene per le necessarie correzioni solo su sollecitazione	2
		L'allievo evidenzia un'accettabile capacità di valutazione del proprio lavoro ed ha qualche difficoltà nel comprendere come intervenire per realizzare le necessarie correzioni	3
		L'allievo valuta il proprio lavoro con attenzione continua per le necessarie correzioni	4
		L'allievo valuta il proprio lavoro con attenzione costante per porre in atto interventi migliorativi	5

**Qualche conclusione**

Il lavoro proposto, che richiede l'uso di rubriche analitiche, consente di estrapolare dalla valutazione per competenze valutazioni a carattere disciplinare, tuttavia esso non risolve completamente il problema della coerenza tra i due tipi di valutazione. Per questo, come il D.Lgs 61/2017 propone il passaggio dal disciplinarismo alla didattica per competenze lo stesso, da un punto di vista normativo, occorrerebbe fare per determinare un auspicabile cambiamento di paradigma anche riguardo alle conseguenti procedure valutative. Un rinnovamento che andrebbe applicato anche a Tecnici e Licei.

D'altra parte, lo stesso Regolamento (D.M. 92/2018) nell'allegato 1 in Premessa, terzo capoverso, esplicita che occorre "tener conto che alcune competenze in uscita possono essere declinate in abilità e conoscenze riferibili agli assi culturali e alle discipline di studio, mentre altre sono da considerarsi assolutamente trasversali, per cui la loro acquisizione si ottiene attraverso l'interazione tra tutte le attività didattico/formative e non può essere declinabile all'interno del singolo asse culturale".

Da tale rinnovata natura interdisciplinare del nuovo assetto didattico che, normalmente, induce a propendere per una progettazione didattica che sia sviluppata almeno 'per assi' ne consegue che non

solo si dovrebbero, giustamente, privilegiare nella costruzione delle rubriche valutative indicatori utili a riconoscere le abilità e le conoscenze riferibili agli assi culturali e non più alle singole discipline ma che anche l'impostazione del criterio per il calcolo del futuro 'credito scolastico' sia il risultato di una valutazione aggregata, per assi.

Quest'ultima operazione renderebbe più cogente e vincolante, entro le comunità scolastiche, la necessità di 'progettare insieme' per poter valutare insieme; fermo restando che tale 'avanzamento culturale' e di sistema non cancellerebbe la possibilità, per ogni singolo docente, di mantenere il voto disciplinare anche per poter rendicontare e dettagliare meglio, per esempio, eventuali difficoltà a genitori e studenti (per il recupero, infatti, lo studente deve sapere se va male in Italiano o in Inglese)