

# L'italiano della valutazione nei giudizi descrittivi della scuola primaria

**ALESSANDRO TURANO**

---

## **The Italian language of evaluation in descriptive assessment in primary school**

In order to promote some reflection on the professional competences required of teachers, this paper examines the new reform of assessment in primary schools, initiates a reflection on the central role of the linguistic code in the description and representation of the process of developing disciplinary and assessment curricula.

Allo scopo di promuovere una riflessione sulle competenze professionali richieste agli insegnanti, il contributo esamina la nuova riforma della valutazione nella scuola primaria e avvia una riflessione sulla funzione centrale accordata al codice linguistico nella descrizione e rappresentazione dei processi di costruzione dei curricula disciplinari e di valutazione.

ALESSANDRO TURANO ([alessandro.turano@istruzione.it](mailto:alessandro.turano@istruzione.it)) è dirigente scolastico; già dottore di ricerca in Filologia e letterature greca e latina, si occupa di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano.

---

## 1. Introduzione

L'art. 1, comma 2-*bis*, della legge 6 giugno 2020, n. 41 (conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22)<sup>1</sup>, come modificato dall'art. 32, comma 6-*sexies*, dalla legge 13 ottobre 2020, n. 126 (conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104)<sup>2</sup>, «ha previsto, a partire dall'a.s. 2020/21, nuove modalità di valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria attraverso giudizi descrittivi, riferiti a differenti livelli di apprendimento per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo»<sup>3</sup>.

La recente normativa disegna di fatto un modello di valutazione rinnovato rispetto a quello tradizionale<sup>4</sup>. Con l'introduzione del giudizio descrittivo e il

---

<sup>1</sup> Art. 1, comma 2-*bis*, della legge 6 giugno 2020, n. 41: «In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto-legislativo 13 aprile 2017, n. 62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione».

<sup>2</sup> Art. 32, comma 6-*sexies*, dalla legge 13 ottobre 2020, n. 126: «All'articolo 1, comma 2-*bis*, del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, le parole: "valutazione finale" sono sostituite dalle seguenti: "valutazioni periodica e finale"». La norma citata, al fine di garantire modalità di valutazione omogenee, ha esteso il giudizio che sostituisce il voto numerico dalla valutazione finale a quella intermedia, dalla legge n. 41/2020 dapprima ignorata.

<sup>3</sup> Il riferimento è alle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* formalizzate con d.m. 13 novembre 2012, n. 254 (MIUR 2012). In coerenza con le indicazioni di cui alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 (Consiglio UE 2018), il testo del 2012 è stato oggetto di rilettura per il rilancio e il rafforzamento delle competenze di cittadinanza, e con nota MIUR 1 marzo 2018, n. 3645, è stato integrato dal Documento elaborato dal Comitato scientifico nazionale recante titolo *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR 2018).

<sup>4</sup> Nella scuola primaria la valutazione numerica era stata introdotta, a far data dall'anno scolastico 2008/2009, dall'art. 3, comma 1, della legge 30 ottobre 2008, n. 169, di conversione del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, e poi recepita dall'art. 2 del d.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 (cd. *Regolamento per la valutazione*) e dall'art. 2 del decreto-legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Prima di tale data, la disciplina della valutazione per la scuola elementare era dettata dall'art. 4 della legge 4 agosto 1977, n. 517. La citata norma disponeva che: «L'insegnante o gli insegnanti di classe sono tenuti a compilare ed a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie personali sul medesimo [...] nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti. Degli elementi registrati sulla scheda viene desunta trimestralmente [...] una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione [...]. Gli elementi della valutazione trimestrale costituiscono la base per la formulazione del giudizio finale di idoneità per il passaggio dell'alunno alla classe successiva». Salvo l'introduzione del cd. *portfolio* delle competenze e la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione, l'impianto valutativo restò il medesimo anche con l'emanazione del decreto-legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

superamento del voto numerico su base decimale<sup>5</sup>, l'obiettivo è l'approdo a una valutazione formativa connessa a una molteplicità di funzioni – non ultime orientative<sup>6</sup> – dove le informazioni rilevate siano negli effetti utili a «rappresentare, in trasparenza, gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti» (MI 2020b: 1) e, parimenti, a consentire all'insegnante un adattamento dei processi di insegnamento/apprendimento ai diversi bisogni e alle esigenze di ciascun alunno.

Un cambio di prospettiva salutato positivamente dallo stesso Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, che nel parere discusso e approvato nella seduta plenaria n. 48 del 02/12/2020 ne riconosce la forza propulsiva nel riportare

la scuola e i docenti a considerare la valutazione un'operazione complessa - che necessita di una chiara definizione degli obiettivi di apprendimento, dei contenuti e degli approcci metodologici oltre che dei criteri e delle modalità - collegandola alla progettazione didattica in un processo unitario che il voto ha finora schiacciato in una pseudo oggettività e trasparenza che di fatto non esistono,

auspicando inoltre che

l'innovazione prevista per la scuola primaria possa contribuire ad avviare una fase di riflessione sulla valutazione degli apprendimenti nel sistema scolastico italiano e a prevedere nell'immediato per la scuola secondaria di primo grado il superamento della valutazione attraverso voti espressi in decimi, in coerenza con le finalità del decreto "valutazione" e con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (CSPI 2020: 2).

---

*(Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53).*

<sup>5</sup> Ferme le novità introdotte dalla normativa in premessa, rimangono invariate, nell'impianto della disciplina sulla valutazione nel primo ciclo d'istruzione così come previsto dall'art. 2, commi, 3, 5 e 7, del d.lgs. 62/2017, le modalità già recepite per la descrizione del processo e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, la valutazione del comportamento e dell'insegnamento della religione cattolica, ovvero delle attività ad essa alternative (si veda anche MI 2020c: 2).

<sup>6</sup> Sulle funzioni della valutazione si veda Castoldi 2021: 19-20. Sulla valutazione in generale rinvio al classico lavoro di Domenici 2003.

## 2. Il perimetro regolamentare e normativo

### 2.1. Il testo dell'O.M. 4 dicembre 2020, n. 172

I termini e le modalità per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria sono stati definiti dal Ministro dell'Istruzione con l'ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020 (MI 2020a)<sup>7</sup>.

L'articolato testuale si incentra essenzialmente su due fondamentali rubriche<sup>8</sup>. L'art. 2 richiama le finalità della valutazione degli apprendimenti disciplinari, osservando che essa

concorre, insieme alla valutazione dell'intero processo formativo, alla maturazione progressiva dei traguardi di competenza definiti dalle Indicazioni Nazionali ed è coerente con gli obiettivi di apprendimento declinati nel curriculum di istituto (art. 2 O.M. 172/2020).

L'art. 3, nel dettare le modalità di valutazione degli apprendimenti, precisa gli ambiti di significato da assegnare alle espressioni-chiave "giudizi descrittivi" e "livelli di apprendimento", delineandone le reciproche correlazioni funzionali. Con riferimento ai primi, si segnala che essi «sono riferiti agli obiettivi oggetto di valutazione definiti nel curriculum d'istituto<sup>9</sup>, e sono riportati nel documento di valutazione» (art. 3, comma 4, O.M. 172/2020). Riguardo ai secondi, coerentemente con i livelli e descrittori adottati dal Modello di certificazione delle competenze<sup>10</sup>, essi sono così

<sup>7</sup> Per la predisposizione della citata ordinanza ministeriale il Capo dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, con proprio decreto 4 agosto 2020, n. 967, ha istituito un gruppo di lavoro coordinato dalla professoressa Elisabetta Nigris, docente di Didattica generale e Pedagogia speciale all'Università degli Studi di Milano Bicocca.

<sup>8</sup> L'ordinanza consta complessivamente di sette articoli. Di questi il primo è di natura definitoria, l'art. 4 detta la disciplina per la valutazione degli alunni con bisogni educativi speciali, l'art. 6 prefigura azioni formative di accompagnamento e, infine, l'art. 7 istituisce la clausola di salvaguardia applicativa per le province autonome di Trento e Bolzano.

<sup>9</sup> Nel curriculum d'istituto tali obiettivi vanno declinati per ciascuna disciplina e per ciascun anno di corso, assumendo a riferimento e guida gli obiettivi disciplinari e i traguardi per lo sviluppo delle competenze individuati nelle Indicazioni nazionali (art. 3, comma 5, O.M. 172/2020).

<sup>10</sup> Ci si riferisce al modello nazionale di *Certificazione delle competenze al termine della scuola primaria* contenuto nell'Allegato A del D.M. 742/2017 (MIUR 2017). Il Documento prevede quattro livelli di padronanza degli apprendimenti, in ordine crescente a) *Iniziale*; b) *Base*; c) *Intermedio*; d) *Avanzato*, e per ciascuno di essi fornisce i rispettivi indicatori esplicativi: a) *Iniziale*: «L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note»; b) *Base*: «L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese»; c) *Intermedio*: «L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite»; d) *Avanzato*: «L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza

declinati: «a) *In via di prima acquisizione*; b) *Base*; c) *Intermedio*; d) *Avanzato*». La norma chiarisce infine che i 'giudizi descrittivi' devono formularsi in correlazione ai 'livelli di apprendimento' come tassativamente individuati e descritti (art. 3, comma 6, O.M. 172/2020).

Per la costruzione dei documenti di valutazione l'Ordinanza rinvia alle *Linee guida* allegate e parte integrante del testo (art. 5, comma 1, O.M. 172/2020), strumento operativo pensato allo scopo di

suggerire strumenti e processi ad essi collegati, in coerenza con le Indicazioni Nazionali e i traguardi di competenza riferiti alle singole discipline del curriculum e con la certificazione delle competenze rilasciate al termine del quinto anno della scuola primaria (art. 5, comma 2, O.M. 172/2020).

### 2.1.1. Le *Linee guida* di accompagnamento

Le *Linee guida* allegata all'Ordinanza (MI 2020b) approfondiscono, in apertura, la dimensione pedagogica che orienta il nuovo paradigma valutativo. Il richiamo è alla valenza formativa del processo di valutazione:

La valutazione ha una funzione formativa fondamentale: è parte integrante della professionalità del docente, si configura come strumento insostituibile di costruzione delle strategie didattiche e del processo di insegnamento e apprendimento ed è lo strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni, per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico (MI 2020b: 1).

La riflessione si sviluppa in linea di continuità con il quadro teorico-normativo congiuntamente disegnato dall'art. 4, comma 4, del DPR 275/99<sup>11</sup>,

---

nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli».

<sup>11</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 concernente Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1999, n. 59. Il testo di regolamento, all'articolo 4, disciplina la cd. autonomia didattica delle istituzioni scolastiche finalizzata al «perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione» (art. 21, comma 9, l. 59/1997), nel cui ambito esse individuano inoltre «le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale» (art. 4, comma 4, DPR 275/99).

dal decreto legislativo 62/2017<sup>12</sup> e dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo*<sup>13</sup>, nell'ottica di quella che il Documento definisce «valutazione per l'apprendimento»<sup>14</sup> e che presuppone una circolarità ricorsiva tra il momento della progettazione didattica e quello finale della valutazione, essenziale per

sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno (*scil.* alunno) partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti, per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico (MI 2020b: 1).

Scopo delle *Linee guida* è di offrire alle scuole «orientamenti per la formulazione del giudizio descrittivo nella valutazione periodica e finale», e contestualmente definire «quadri di riferimento e modelli che costituiscono, ai fini della necessaria omogeneità e trasparenza, uno standard di riferimento che le istituzioni scolastiche possono implementare» (MI 2020b: 2).

Su queste premesse, e muovendo dalla formulazione degli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione, il Documento fornisce i seguenti chiarimenti (MI 2020b: 3):

---

<sup>12</sup> Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 recante "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107". I principi generali e le finalità della valutazione sono precisati, nello specifico, dall'art. 1, commi 1 e 2, della norma: «La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento [...], ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione. La valutazione è coerente con l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche, con la personalizzazione dei percorsi e con le Indicazioni Nazionali per il curricolo».

<sup>13</sup> Nel testo delle *Indicazioni nazionali*, il ruolo del processo valutativo è così definito: «La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo» (MIUR 2012: 19). Come si legge nelle *Linee guida*, «le Indicazioni Nazionali [...] costituiscono il documento di riferimento principale per individuare e definire il repertorio degli obiettivi di apprendimento, oggetto della valutazione periodica e finale di ciascun alunno in ogni disciplina».

<sup>14</sup> L'espressione usata dalle *Linee guida* traduce l'inglese *Assessment for Learning* (AFL) e si inserisce nel più recente dibattito sulle funzioni della valutazione. Un'utile rassegna bibliografica di approfondimento sul tema si legge in Benvenuto 2021: 11. Di esempi di sviluppo e applicazione della metodologia dell'*Assessment for Learning* nei processi di apprendimento è ricco il web. Un istruttivo esempio relativo al curricolo d'inglese nella scuola primaria è quello sviluppato da Giulia Abbiati all'interno del più vasto progetto editoriale *Classe dinamica* curato da Pearson (cfr. Abbiati s.d.). Parimenti valide sono le indicazioni – didatticamente orientate – condivise in rete dall'organizzazione culturale British Council (per cui rinvio a Bullock s.d.) e dalla Cambridge University Press (al link <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswafl/index.html>). Sulla discrepanza percepita fra la copiosa letteratura accademica in materia e la poca chiarezza metodologica nelle pratiche valutative messe a punto dalle scuole, si vedano gli esiti della ricerca condotta da Bellomo 2016.

a) gli obiettivi «descrivono manifestazioni dell'apprendimento in modo sufficientemente specifico ed esplicito da poter essere osservabili»;

b) la formulazione degli obiettivi si fonda su «l'azione che gli alunni devono mettere in atto» e sul «contenuto disciplinare al quale l'azione si riferisce»;

c) i nuclei tematici proposti nelle Indicazioni nazionali per le diverse discipline costituiscono il riferimento per aggregare ed eventualmente organizzare gli obiettivi di apprendimento.

Con riferimento ai quattro livelli di apprendimento richiamati dall'Ordinanza (cfr. § 2.1), essi vengono definiti sulla base di altrettante dimensioni formative così delineate<sup>15</sup> (MI 2020b: 4-5):

a) l'*autonomia dell'alunno* nel mostrare la manifestazione di apprendimento, riscontrabile in misura completa qualora non sia richiesto «alcun intervento del docente»;

b) la *tipologia della situazione* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo, che può essere nota, in quanto «presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simile», oppure non nota, in quanto «si presenta all'allievo come nuova»;

c) le *risorse mobilitate* per portare a termine il compito, che possono essere «predisposte dal docente» oppure «reperate spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali»;

d) la *continuità nella manifestazione dell'apprendimento*, che può risultare presente «quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso» oppure assente «quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai».

Tenendo conto della combinazione delle dimensioni sopra riferite, le *Linee guida* descrivono i livelli di apprendimento (MI 2020b: 5, Tabella 1) nei seguenti termini:

1) *Avanzato*: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.

2) *Intermedio*: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le

---

<sup>15</sup> Le *Linee guida* osservano al riguardo che le istituzioni scolastiche, nell'esercizio della propria autonomia prevista dal DPR 275/99, possono individuare «ulteriori dimensioni [...] con le quali integrare questa progressione, tenendo conto che è comunque richiesta un'esplicitazione chiara dei criteri con cui si descrivono i diversi livelli, in base a tutte le dimensioni definite, per far sì che i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti» (MI 2020b: 6). In questi casi, la descrizione dei relativi livelli di apprendimento sarà opportunamente integrata. Le dimensioni formative proposte hanno perciò carattere orientativo per le scuole, e possono da loro essere liberamente implementate, a differenza di quanto avviene per i livelli di apprendimento, indicati dalla norma tassativamente nel numero e nella terminologia.

risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.

3) *Base*: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.

4) *In via di prima acquisizione*: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

In rapporto al Documento di valutazione, si osserva poi che esso venga predisposto da ciascuna istituzione scolastica nell'esercizio della propria autonomia avuto riguardo anche alle soluzioni grafiche, a condizione che vi vengano però chiaramente esplicitati 1) la disciplina; 2) gli obiettivi di apprendimento; 3) il livello; 4) il giudizio descrittivo (MI 2020b: 7).

Nel testo delle *Linee guida* è riportato, a puro titolo esemplificativo, una possibile definizione di giudizio descrittivo in forma tabellare per i due distinti ambiti disciplinari della Matematica e dell'Italiano, ove gli obiettivi di apprendimento oggetto di valutazione sono distribuiti nei diversi livelli di apprendimento conseguiti (MI 2020b: 8, Tabella A/1).

In allegato alle *Linee guida* si leggono altri due esempi, diversi dal precedente per la definizione discorsiva dei livelli di apprendimento conseguiti (MI 2020b: 11, Tabella A/2) e la formulazione di un giudizio descrittivo più articolato e personalizzato (MI 2020b: 12, Tabella A/3).

## 2.2. La comunicazione della valutazione alle famiglie e agli alunni

Nel contesto regolamentare fin qui descritto viene altresì definito il ruolo della comunicazione degli esiti di valutazione alle famiglie e ai singoli alunni. Al nuovo impianto normativo, centrato sul passaggio da un approccio orientato alla valutazione sommativa (espressa da livelli numerici e ipersintetica) a un approccio legato alla valutazione formativa, consegue infatti la formulazione di «giudizi con un elevato potere informativo nei confronti di allievi e famiglie» (Trincherò s.d.: 1). Si rende perciò necessario che le istituzioni scolastiche predispongano le necessarie misure di interlocuzione, interne (tra i docenti) ed esterne (con allievi e famiglie), a garanzia dell'efficacia e della trasparenza della valutazione scolastica (MI 2020c: 3).

### 2.2.1. Trasparenza e necessaria chiarezza della comunicazione

La trasparenza nella comunicazione valutativa implica la necessità che i risultati della valutazione vengano comunicati agli alunni e alle famiglie, per responsabilizzarne il ruolo nella regolazione condivisa degli obiettivi di



apprendimento e favorirne la partecipazione attiva ai processi educativi e di valutazione definiti dai curricula delle singole scuole<sup>16</sup>.

Le modalità operative di comunicazione trasparente degli esiti valutativi sono disciplinate dall'art. 3, comma 3, dell'O.M. 172/2020, che così dispone

Le istituzioni scolastiche adottano modalità di interrelazione con le famiglie, eventualmente attraverso l'uso del registro elettronico [...] curando le necessarie interlocuzioni tra insegnanti e famiglie, ai fini di garantire la necessaria trasparenza del processo di valutazione, con particolare riferimento alle famiglie non italofone.

Le *Linee guida*, dal canto loro, ribadiscono l'opportunità che l'attività di documentazione dei processi valutativi, anche *in itinere*, trovi

spazio adeguato e praticabile all'interno del registro elettronico o di altri strumenti comunicativi, in modo da consentire una rappresentazione articolata del percorso di apprendimento di ciascun alunno (MI 2020b: 10).

Collocate nell'alveo di una normativa che fa della trasparenza uno dei motivi conduttori dei processi di valutazione<sup>17</sup>, le indicazioni sopra descritte, per effetto anche delle più recenti politiche di rafforzamento del principio di trasparenza nei domini plurali della pubblica amministrazione<sup>18</sup>, soddisfano

---

<sup>16</sup> Il principio di alleanza formativa scuola-famiglia nella scuola del primo ciclo, di forte impatto e richiamo etico, è stato da ultimo rafforzato dall'art. 7 della legge 20 agosto 2019, n. 92 (*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*), che estende la previsione del cd. *Patto educativo di corresponsabilità*, già contemplato dall'art. 5-bis del DPR 249/1998 per la scuola secondaria, alla scuola primaria.

<sup>17</sup> Sul diritto di ogni studente ad avere una valutazione trasparente e tempestiva di vedano l'art. 2, c. 4, del DPR 249/1998, l'art. 1, c. 2, del DPR 122/2009. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* tempestività e trasparenza della valutazione costituiscono fondamentali leve per promuovere il dialogo e la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia (si veda MIUR 2012: 19). Da ultimo, l'art. 1, c. 5, del d.lgs. 62/2017 impone alle scuole l'obbligo di adottare modalità di comunicazione con le famiglie che siano efficaci e trasparenti in merito alla valutazione del percorso scolastico di alunne e alunni. Più in generale, sulla dimensione partecipativa e di comunicazione scuola/famiglie/studenti si veda anche l'art. 29, comma 4, CCNL Comparto scuola 2006-2009 del 29/11/2007, che così norma: «Per assicurare un rapporto efficace con le famiglie e gli studenti, in relazione alle diverse modalità organizzative del servizio, il consiglio d'istituto sulla base delle proposte del collegio dei docenti definisce le modalità e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti, assicurando la concreta accessibilità al servizio [...] e prevedendo idonei strumenti di comunicazione tra istituto e famiglie».

<sup>18</sup> La trasparenza, quale strumento atto a garantire il buon andamento e l'imparzialità delle istituzioni, caratterizza la pubblica amministrazione già nella legge 241/1990, in cui si pone come principio dell'attività amministrativa (art. 1, c.1) e garanzia per l'accesso agli atti amministrativi (art. 22 e ss.). A conferma e rafforzamento delle norme in materia sono intervenuti nel tempo la l. 15/2009, il d.lgs. 150/2009 (c.d. *Riforma Brunetta*) e il d.lgs. 33/2013: esso ha da ultimo fornito il principio di trasparenza di un solido fondamento quale

inoltre istanze più generali di accessibilità piena del patrimonio informativo pubblico e forme diffuse di controllo sull'azione amministrativa<sup>19</sup>.

Altro aspetto fortemente raccomandato nelle *Linee guida* riguarda la necessità di formulare giudizi valutativi dal dettato esplicito e chiaro, anche in relazione ai criteri con cui si descrivono i diversi livelli di traguardi e obiettivi di apprendimento<sup>20</sup>, di modo che «i contenuti dei documenti valutativi non si prestino a interpretazioni contrastanti» (MI 2020b: 6).

L'ottica – ferme restando le esigenze di chiarezza del linguaggio amministrativo affermate da fonti varie e diverse<sup>21</sup> – è di ribadire che i processi valutativi esprimono il loro pieno valore se fondati su un quadro chiaro e comprensibile di criteri che consentano all'alunno di disporre di punti di riferimento precisi, a partire dai quali analizzare sé stesso e il proprio operato<sup>22</sup>. In questo senso la *puntualità* aiuta lo studente ad analizzare meglio i propri comportamenti cognitivi e sociali; *l'informazione chiara* sui processi e sugli esiti è lo strumento privilegiato di ausilio all'alunno per capire l'errore e formulare strategie per superarlo.

---

canone interpretativo e di orientamento delle attività delle pubbliche amministrazioni (art. 1, c. 1). Con riguardo specifico alle realtà istituzionali promosse dalle singole scuole, un esempio il progetto *Scuola in chiaro* (MIUR 2011), che rende disponibili on line, a beneficio di utenti e portatori d'interesse comunque denominati, le notizie dell'organizzazione e dell'offerta formativa di ogni scuola.

<sup>19</sup> L'attività di valutazione nelle scuole ha natura giuridica di provvedimento amministrativo che segue al procedimento amministrativo noto come 'scrutinio': essa deve pertanto ottemperare, per la sua validità, ai principi e alle regole sancite dalla legge 7 agosto 1990, n. 241, *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi* (per cui cfr. nota 18). L'interesse dei genitori (e degli alunni) sull'azione valutativa della scuola si sostanzia di fatto nella pretesa del corretto esercizio del potere valutativo (si veda, *ex multis*, Cons. Stato, sez. VI, 14 ottobre 2010, n. 4663).

<sup>20</sup> L'orientamento è ribadito a proposito del documento di valutazione, al quale è richiesto di attestare «i risultati del percorso formativo di ciascun alunno mediante la descrizione dettagliata dei comportamenti e delle manifestazioni dell'apprendimento rilevati in modo continuativo» (MI 2020b: 6).

<sup>21</sup> Rinvio principale e obbligato è alla *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi* emanata dal Dipartimento della Funzione Pubblica nel 2002 (DFP 2002). Una raccolta organica di testi normativi in materia si legge in Riggi 2011: 25-58.

<sup>22</sup> I requisiti della puntualità e necessaria chiarezza della valutazione hanno accomunato nel tempo le previsioni normative in materia e occupato la riflessione interpretativa sulle stesse. È quanto ci viene ricordato, ad esempio, dalla circolare ministeriale 49/2010 che, seppur in un impianto normativo affatto diverso, osservava che in particolare «la valutazione nella scuola primaria deve fare riferimento ai traguardi da raggiungere [...]; i voti e i giudizi analitici devono essere puntuali e informativi, tali che le eventuali carenze tali vengano affrontate in modo da non pregiudicare le fasi successive. I voti numerici e i giudizi non possono risolversi in un adempimento formale e burocratico, ma possono e devono configurare, nel loro insieme, una realistica e trasparente "lettera di presentazione" dell'alunno che intraprende un itinerario formativo nuovo» (MIUR 2010: 4).

### 2.2.1.1. *Lingua della valutazione (rinvio)*

Il quadro sunteggiato invita alla riflessione sull'uso attento della lingua nelle pratiche discorsive della valutazione e sulle modalità connesse di comunicazione dei risultati scolastici. Suggerisce inoltre di definire in maniera puntuale le caratteristiche da riconoscere al giudizio valutativo scritto e altresì descrivere principi e regole operative per la sua realizzazione.

## 3. La costruzione della valutazione

### 3.1. I caratteri del giudizio descrittivo

Il giudizio valutativo scritto rappresenta una sintesi del percorso effettuato dall'allievo nell'arco temporale di riferimento. I docenti sono chiamati a stilarlo due o tre volte all'anno, in relazione al fatto che il calendario di valutazione sia stato rispettivamente individuato in quadrimestri o trimestri<sup>23</sup>. Esso, in ogni caso, deve essere frutto di concertazione collegiale da parte di ciascun docente contitolare della classe<sup>24</sup>.

Per le finalità cui risponde, il giudizio deve essere connotato da alcune caratteristiche:

a) deve essere chiaro e non ambiguo: i destinatari della valutazione sono i bambini e le famiglie, e la terminologia usata dall'insegnante deve perciò essere comprensibile;

b) deve essere sintetico e di efficacia comunicativa;

c) deve essere rappresentativo della situazione che delinea e rispondente agli obiettivi/traguardi formativi prefissati, avendo cura di comporre profili il più possibile personalizzati e fedeli all'effettiva evoluzione degli allievi;

d) deve favorire la dimensione prognostica, e cioè deve poter rendere riconoscibili percorsi di recupero ovvero di potenziamento / miglioramento formativi.

In ogni caso, e nel rispetto della normativa, esso dovrà correttamente definire il livello di apprendimento cui si riferisce e considerare gli ambiti di valutazione previamente definiti (cfr. §§ 2.1, 2.1.1.).

---

<sup>23</sup> L'art. 74, c. 4, del D.Lgs. 297/94 stabilisce che «L'anno scolastico può essere suddiviso, ai fini della valutazione degli alunni, in due o tre periodi su deliberazione del collegio dei docenti da adottarsi per tutte le classi».

<sup>24</sup> Così l'art. 2, c. 3, del D.Lgs. 62/2017.

### 3.2. La formulazione degli obiettivi/traguardi di apprendimento. Un esempio di linguaggio progettuale e valutativo

Formulare gli obiettivi/traguardi di apprendimento per ciascuna delle discipline insegnate nella scuola primaria equivale a ripensare la costruzione del curriculum d'istituto nel rispetto dei vincoli posti dalle *Indicazioni nazionali* del 2012<sup>25</sup>, avuto riguardo nel dettaglio 1) al *profilo dello studente in uscita*, 2) ai *traguardi per lo sviluppo delle competenze* e 3) agli *obiettivi di apprendimento*<sup>26</sup>.

Occorre, in definitiva, leggere accortamente le *Indicazioni nazionali* e consapevolmente gestirne lessico e formularità. Inoltre, avere chiara la cornice normativo-teorica di riferimento utile per l'interpretazione corretta dei risultati di apprendimento, all'interno della quale si esplicita la relazione tra competenze, conoscenze e abilità<sup>27</sup>.

Il *Profilo dello studente* in uscita descrive «le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione» (MIUR 2012: 15). Nel paragrafo che lo illustra (MIUR 2012: 16), si enumerano

<sup>25</sup> Le *Indicazioni nazionali* rappresentano il 'curricolo nazionale' che le scuole italiane del primo ciclo, in virtù dell'autonomia scolastica (DPR 275/99), sono chiamate a realizzare a partire da una lettura attenta dei bisogni di contesto e della popolazione scolastica. Sul tema si veda Cerini 2013.

<sup>26</sup> Così chiaramente illustra Capperucci (2016: 148): «In linea con la struttura delle *Indicazioni nazionali*, le competenze da sviluppare nel primo ciclo d'istruzione sono indicate *in primis* nel *Profilo dello studente (PS)* e poi nei *traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC)*; mentre le conoscenze e le abilità di ciascuna disciplina sono contenute negli *obiettivi di apprendimento (OdA)*. Sta nella competenza progettuale dell'insegnante far interagire questi molteplici aspetti, prestando attenzione alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e alle biografie affettivo-cognitive di ciascun alunno».

<sup>27</sup> Mi riferisco al cosiddetto EQF (*European Qualification Framework for Lifelong Learning*), istituito con la Raccomandazione del 2008 (Parlamento europeo e Consiglio UE 2008) e di recente aggiornato dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2017 (Consiglio UE 2017). L'EQF è una griglia di descrittori che esplicita i cd. *learning outcomes* (risultati di apprendimento) attraverso una serie di descrittori articolati sulle tre dimensioni di *conoscenze, abilità e competenze*. Nell'Allegato 1 della Raccomandazione del 2017, esse sono così definite: «*Conoscenze*: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche che riguardano un ambito di lavoro o di studio; *Abilità*: capacità di applicare le conoscenze e di usare il know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; *Competenza*: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (Consiglio UE 2017: 20). In linea con la citata letteratura internazionale, e nel solco di suggestioni di matrice cognitivista e costruttivista, secondo le *Indicazioni nazionali* la 'competenza' rimanda alla capacità del soggetto di far interagire 'conoscenze', 'abilità' e 'atteggiamenti personali' per la risoluzione di problemi in situazioni note e inedite (così Capperucci 2016: 148).

competenze diverse e trasversali, dalle quali è possibile ricavare altrettanti obiettivi specifici per la/le disciplina/e di interesse.

Così, ad esempio, dall'enunciato

Dimostra [*scil.* l'alunno] una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni (MIUR 2012: 16)<sup>28</sup>

potremmo agilmente ricavare, per la disciplina dell'italiano, obiettivi specifici come: a) analizzare testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago; b) descrivere esperienze di tipo soggettivo con lessico ricco e appropriato; c) Individuare il significato di testi complessi ecc...

Nel lungo periodo, al raggiungimento degli indicatori del *Profilo* contribuiscono i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze*: essi sono prescrittivi e «costituiscono i criteri per la valutazione delle competenze attese» (MIUR 2012: 18). Il testo delle *Indicazioni* li descrive ampiamente per ogni disciplina prevista dall'ordinamento scolastico, relativamente alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado<sup>29</sup>.

I *Traguardi* sono in genere correlati alle dimensioni di analisi degli apprendimenti (nuclei tematici) propri di ogni disciplina<sup>30</sup>, e in fase di progettazione curricolare devono raccordarsi con le competenze chiave di cittadinanza per lo sviluppo di comportamenti trasversali a più saperi<sup>31</sup>.

Gli *Obiettivi di apprendimento* «individuano campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze» e «sono organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi: l'intero triennio della scuola dell'infanzia, l'intero quinquennio della scuola primaria, l'intero triennio della scuola secondaria di primo grado. Per garantire una più efficace progressione degli apprendimenti nella scuola primaria gli obiettivi di italiano, lingua inglese e seconda lingua

<sup>28</sup> L'esempio è menzionato anche in Trinchero 2021: 21.

<sup>29</sup> Per la disciplina dell'Italiano, i *Traguardi* al termine della scuola primaria sono elencati in MIUR 2012: 40.

<sup>30</sup> I nuclei tematici, per la disciplina dell'Italiano, sono di seguito: *Oralità (Ascolto e parlato), Lettura, Scrittura, Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo, Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua* (MIUR 2012: 36-39).

<sup>31</sup> L'Allegato alla *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018* delinea le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente: 1) competenza alfabetica funzionale; 2) competenza multilinguistica; 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) competenza digitale; 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) competenza in materia di cittadinanza; 7) competenza imprenditoriale; 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio UE 2018: 7-8).

comunitaria, storia, geografia, matematica e scienze sono indicati anche al termine della terza classe» (MIUR 2012: 18-19)<sup>32</sup>.

Essi hanno carattere generale e devono perciò essere declinati in obiettivi specifici avuto riguardo agli oggetti di apprendimento programmati dall'insegnante in classe. Seguendo Trincherò

Gli obiettivi *specifici* vanno costruiti dal docente inserendo nell'obiettivo generale riferimenti espliciti a *contenuti* definiti e ben focalizzati, che rappresentano l'oggetto dell'apprendimento

dando poi a essi

una *formulazione operativa*, ossia una formulazione che espliciti con esattezza la *prestazione cognitiva* che l'allievo deve compiere sul contenuto specificato per poter dire di aver raggiunto l'obiettivo (Trincherò 2021: 22).

Così, ad esempio, l'obiettivo generale associato all'ambito tematico dell'*Ascolto e parlato* previsto al termine della classe terza della scuola primaria

Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola (MIUR 2012: 40)

può tradursi in altrettanti obiettivi specifici così costruiti per la classe prima: 1) dialogare in situazioni note coi compagni e l'insegnante per scopi diversi; 2) interagire nelle conversazioni formulando domande e fornendo risposte pertinenti al contesto; 3) descrivere ai compagni e o all'insegnante brevi esperienze personali rispettandone l'ordine cronologico e logico; 4) utilizzare un modello di conversazione per prendervi parte rispettando le regole condivise (ascolto attivo, rispetto dei turni di parola, uso di registri adeguati all'argomento e all'interlocutore)<sup>33</sup>.

Una siffatta modalità di lavoro consente una valutazione coerente con la programmazione: a ciascuno degli obiettivi specifici ricavati, l'insegnante farà corrispondere uno dei quattro *Livelli di apprendimento* indicati dalle *Linee guida* legate all'ordinanza (cfr. § 2.1), cui associare infine il giudizio descrittivo di valutazione<sup>34</sup>.

Ad esempio, per l'obiettivo specifico sopra segnato

---

<sup>32</sup> L'elenco degli obiettivi di apprendimento al termine della scuola primaria per la disciplina Italiano si legge in MIUR 2012: 40-43.

<sup>33</sup> L'ultimo descrittore si legge in Trincherò 2021: 27.

<sup>34</sup> Evidentemente il numero di obiettivi in una programmazione annuale è di fatto molto alto. Per garantire la leggibilità del documento di valutazione, si rende perciò necessario «selezionare gli obiettivi *essenziali*, ossia quelli maggiormente in grado di descrivere con chiarezza la preparazione dell'allievo in quella disciplina» (Trincherò 2021: 29), adottando condivisi criteri di selezione.

2) Interagisce (l'alunno) nelle conversazioni formulando domande e fornendo risposte pertinenti al contesto

i giudizi descrittivi da associare a ciascun *Livello di apprendimento* al termine della classe prima potrebbero così formularsi<sup>35</sup>:

*Avanzato*: In situazioni note, interagisce in modo pertinente nelle conversazioni, formula domande e fornisce risposte in modo chiaro e coerente al contesto comunicativo;

*Intermedio*: In situazioni note, interagisce nelle conversazioni in modo autonomo, generalmente con pertinenza e coerenza e formulando domande e risposte non sempre in modo autonomo;

*Base*: In situazioni note, con l'aiuto di domande guida, interagisce nelle conversazioni in modo generalmente coerente e pertinente;

*In via di prima acquisizione*: In situazioni note, interagisce nelle conversazioni mantenendo la pertinenza con sollecitazioni e puntuali domande guida dell'insegnante.

Alla luce di quanto fin qui descritto, è possibile ricavare alcune utili indicazioni. Relativamente alla fase di progettazione e stesura dei curricoli disciplinari occorre considerare i seguenti principi generali:

a) per ciascun *Traguardo di competenza* la sintesi curricolare deve esplicitare obiettivi specifici validi e misurabili;

b) la descrizione degli obiettivi specifici deve utilizzare un linguaggio che descriva con precisione e in forma operativa i livelli di prestazione da valutare;

c) il lessico e il formulario tecnico da impiegarsi nella descrizione degli obiettivi specifici va sapientemente mutuato dal vocabolario delle *Indicazioni nazionali* e dalle fonti normative che regolano la disciplina degli apprendimenti e la loro valutazione;

d) per favorire la comprensibilità piena dell'impianto progettuale, è opportuno riferire i *Traguardi* ai nuclei tematici di riferimento, e questi ultimi, a loro volta, alle competenze generali desumibili dal *Profilo dello studente* e riferite alla disciplina d'interesse.

Quanto all'espressione del giudizio attraverso le descrizioni valutative si osserva che esse:

a) devono ancorarsi a un curricolo organizzato sui *Traguardi* definiti dalle *Indicazioni nazionali*;

b) devono riferirsi ai risultati/obiettivi di apprendimento fedelmente mutuati dalle *Indicazioni nazionali*;

c) devono consentire la lettura dei processi di insegnamento / apprendimento, nel rispetto del principio di circolarità tra momento valutativo e dell'azione didattica;

---

<sup>35</sup> Per la loro esplicitazione si sono considerati i quattro ambiti formativi esplicitati dalle *Linee guida* (MI 2020b: 4-5) e non altrimenti modificati.

d) devono essere il più possibile personalizzate e rispondenti alla reale fisionomia degli allievi;

e) devono escludere ogni riferimento a negatività espresse lessicalmente. Come si coglie dalla definizione del livello più basso di apprendimento (*In via di prima acquisizione*), la valutazione ha valenza pro-attiva ed è perciò sempre positiva: non si utilizzeranno perciò formule del tipo 'l'alunno *non scrive* testi corretti', bensì espressioni come 'l'alunno *scrive* semplici frasi su dettatura e sollecitazione dell'insegnante'.

#### 4. Conclusioni

Le nuove modalità di formulazione dei giudizi valutativi nella scuola primaria, introdotte dall'O.M. 172/2010, invitano a un ripensamento complessivo dei processi di valutazione nel curriculum del primo ciclo.

L'enfasi posta sulla valutazione formativa, ossia *valutazione per l'apprendimento*, rappresenta una nuova e ulteriore occasione (preziosa) per promuovere, nelle scuole del sistema nazionale d'istruzione, azioni di ri-progettazione didattica per il miglioramento degli esiti (individuali e di sistema) e il successo formativo.

Essa costituisce inoltre uno spazio privilegiato di riflessione sulle competenze professionali richieste agli insegnanti, non solo metodologiche e di accompagnamento agli apprendimenti attivi e consapevoli del sapere, ma anche linguistiche in rapporto ai diversi ambiti di esplicazione del loro lavoro.

Nel dominio della valutazione, la capacità riconosciuta al linguaggio di raccontare gli apprendimenti (e guidarne la regolazione nel tempo) implica di fatto la promozione e lo sviluppo di altre consapevolezze professionali e formative, finora forse taciute e tuttavia necessarie a consentire alla scuola di rispondere – nel migliore dei modi possibili – alle attese sociali.

#### Riferimenti bibliografici

Abbiati, Giulia (s.d.), *L'Assessment for Learning e la Dynamic Classroom in Pop English*, in <https://it.pearson.com/docenti/primaria/classe-dinamica/assessment-for-learning-dynamic-classroom-in-pop-english.html> (ultima consultazione: 25.1.2022).

Bellomo, Laura (2016), *Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative*, in «Formazione & Insegnamento» 14/3, pp. 231-242.



- Benvenuto, Guido (2021), *La valutazione formativa, per una didattica inclusiva*, in Elisabetta Nigris e Gabriella Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Milano-Torino, Pearson, pp. 7-18.
- Bullock, Deborah (s.d.), *Assessment for Learning*, in <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-learning> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- Capperucci, Davide (2016), *Strumenti per la costruzione del curricolo: progettare per «unità di competenza» nelle scuole del primo ciclo*, in «Studi sulla formazione» 2, pp. 143-170.
- Castoldi, Mario (2021), *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Milano, Mondadori Università.
- Cerini, Giancarlo (a cura di) (2013), *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli.
- Commissione europea (2019), *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera* (online <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>, ultima consultazione: 25.1.2022).
- Consiglio UE (2017), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2017, sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2017/C 189/03)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (online <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/Legal%20text-IT.pdf>, ultima consultazione: 25.1.2022).
- Consiglio UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (online [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0604(01)), ultima consultazione: 25.1.2022).
- CSPI (2020), *Parere sullo schema di ordinanza del Ministro recante "Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria", ai sensi dell'articolo 1, comma 2-bis, decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, del 4 dicembre 2020*, in [https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/CSPI\\_Parere\\_ValuPrim\\_2dic\\_20.pdf/b78cc2ce-0b559cea-6793-f7fc7bd56060?t=1607080323883](https://www.miur.gov.it/-documents/20182/0/CSPI_Parere_ValuPrim_2dic_20.pdf/b78cc2ce-0b559cea-6793-f7fc7bd56060?t=1607080323883) (ultima consultazione: 25.1.2022).
- Dipartimento della Funzione Pubblica (2002), *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi*, in <https://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/16872.pdf> (ultima consultazione: 25.1.2022).

- Domenici, Gaetano (2003), *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza.
- MI (2020a), *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*, O.M. 4 dicembre 2020, n. 172, in <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Ordinanza+n.+172+del+4+dicembre+2020.pdf/952ad897-1ff5-03cd-9785-8e46783b1aaa?version=1.0&t=1607111149056> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MI (2020b), *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, in <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+Guida.pdf/a1cddb25-2306-b9f8-726a-cd9158c80364?version=1.0&t=1607111181704> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MI (2020c), *Nota Ministero dell'Istruzione 4 dicembre 2020, n. 2158, recante oggetto: "Valutazione scuola primaria – Trasmissione Ordinanza e Linee guida e indicazioni operative*, in <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/ordinanza.html> (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2010), *Circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 20 maggio 2010, n. 49, recante oggetto: Valutazione degli alunni ed esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2009-2010)*, in [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2010-/allegati/cm49\\_10.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2010-/allegati/cm49_10.pdf) (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2011), *Circolare del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 27 dicembre 2011, n. 108, recante oggetto: Scuola in chiaro – Diffusione on-line dei dati delle singole istituzioni scolastiche*, in [https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm108\\_11.html](https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm108_11.html) (ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (online [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf), ultima consultazione: 25.1.2022).
- MIUR (2017), *Finalità della certificazione delle competenze*, D.M. 3 ottobre 2017, n. 742.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (online <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>, ultima consultazione 25.1.2022).
- Parlamento europeo e Consiglio UE (2008), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro*

*europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (2008/C 111/01), in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 111 (online [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX:32008H05-06\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/?uri=CELEX:32008H05-06(01))), ultima consultazione 25.1.2022).

Riggi, Riccardo (2011), *Manuale di stile. Scrivi bene e parla chiaro*, Palermo, Università degli Studi di Palermo (online <https://www.sns.it/sites/default/files/2021-05/2011%20Manuale-di-Stile%20Unipa.pdf>), ultima consultazione 25.1.2022).

Trincherò, Roberto (2021), *La formulazione degli obiettivi di apprendimento*, in Elisabetta Nigris e Gabriella Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Milano-Torino, Pearson, pp. 19-30.

Trincherò, Roberto (s.d.), *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*, in <https://it.pearson.com/content/-dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/primaria/DOCENTI-PRIMARIA-PDF-valutare-formare-trincherò.pdf> (ultima consultazione 25.1.2022).

---

