

Francesca Di Fenza*

I pilastri del RAV

**Il sistema degli indicatori e descrittori:
una bussola per l'autovalutazione
autentica**

Definizione di indicatori e descrittori

Il momento di autoanalisi, non solo per i responsabili che si occupano di stilare il RAV, il PdM e la Rendicontazione sociale, ma per tutto il sistema scuola, è uno snodo cruciale che consente sia di osservare il proprio istituto con una focalizzazione diversa da quella consueta, sia di rappresentare la propria realtà in una dimensione più ancorata alle evidenze che alla sfera del percepito. Questo non vuol dire circoscrivere la propria indagine al mero fenomeno quantitativo, ma utilizzarlo per riuscire a tracciare la complessa realtà della scuola in cui, in un delicato equilibrio, agiscono molteplici aspetti: da quelli categorizzabili della dimensione contenutistica e organizzativa, a quelli più evanescenti della sfera emotiva e relazionale. Lo snodo, se vissuto come una narrazione sincera della scuola e non un adempimento burocratico, consente di prendere coscienza e farsi carico della propria realtà per prefigurare spazi di azione significativi.

L'orizzonte teorico di riferimento per uno sguardo autentico verso la propria scuola, può essere mutuato dall'ottica trifocale della valutazione delle competenze di Pellerey¹.

In questo specifico caso, il piano oggettivo è determinato dai dati quantitativi, quello soggettivo dagli elementi qualitativi e dalle percezioni e quello intersoggettivo dalla valutazione esterna dei gruppi NEV (Nucleo Esterno di Valutazione) e da tutti gli attori esterni della scuola.

Muovendosi in questa ottica deve essere ben chiara la struttura del RAV per evincere le evidenze, i dati quantitativi e raccogliere gli elementi qualitativi. Ogni sezione del RAV è articolata in aree sostanziate da indicatori e descrittori. Gli indicatori e i descrittori supportano il NIV (Nucleo interno di Valutazione) per l'analisi della propria scuola e per l'espressione del giudizio su ciascuna delle aree in cui è articolato il Rapporto di Autovalutazione.

* Docente di italiano al Liceo artistico, musicale e coreutico "Boccioni-Palizzi" di Napoli, formatrice, socia OPPI.

¹ Pellerey M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino, 1994.

Le definizioni di indicatore e descrittore sono rintracciabili nell'archivio dell'INVALSI:

“L'indicatore è un concetto semplice, traducibile in termini osservativi, legato a un concetto generale più complesso (anche detto costruito) da un rapporto di indicazione o rappresentanza semantica. L'indicatore rappresenta una specifica proprietà o dimensione del concetto generale.

Nel RAV le aree relative al Contesto, agli Esiti e ai Processi rappresentano dei costrutti complessi, articolati al loro interno attraverso proprietà e dimensioni specifiche. Gli indicatori rappresentano le descrizioni delle dimensioni che articolano ciascuna area, fondate su elementi osservabili².

“Nel processo di traduzione empirica dei concetti, gli indicatori vengono trasformati in variabili attraverso operazioni concrete che permettono di osservare come un dato carattere o proprietà varia nell'ambito di un campione o di una popolazione. Le variabili possono essere numeriche o categoriali, pertanto i dati prodotti possono essere numeri o tipologie. Nel RAV il descrittore rappresenta l'etichetta di una variabile che ne descrive e qualifica il contenuto. A ciascun indicatore sono associati uno o più descrittori [...]”³.

Come in una matryoska la sezione *Contesto e risorse*, in cui si analizza la provenienza socioeconomica e culturale degli studenti e le caratteristiche della popolazione della scuola, è il costrutto complesso che contiene l'area *Popolazione scolastica*, all'interno di questa la dimensione *Composizione della popolazione studentesca*, che rappresenta la specifica proprietà, è l'indicatore a cui sono associati i descrittori, vale a dire, la rappresentazione del fenomeno: *Quote degli studenti con famiglie svantaggiate* e *Quota di studenti con cittadinanza non italiana* cioè i dati prodotti su elementi osservabili che possono essere rappresentati, in questo caso con i numeri, ma in altri casi con tipologie⁴.

Più sono le evidenze a disposizione, più l'analisi della scuola può essere dettagliata e puntuale; quindi, l'attenzione maggiore nel lavoro di autoanalisi va posta nella lettura e interpretazione dei dati riportati dal Sistema di valutazione e di quelli che la scuola, in autonomia, raccoglie categorizzandoli in indicatori con i relativi descrittori. Gli indicatori forniscono i dati, costituiscono un insieme di evidenze osservabili, ma non rappresentano le valutazioni che la scuola si attribuisce. La loro azione si esplica nella relazione con altre informazioni, quantitative e qualitative, al fine di pervenire ad una corretta espressione del giudizio. Essi, quindi, sono in grado di convalidare e rafforzare, ma anche smentire, le percezioni e i giudizi soggettivi.

² Glossario RAV elaborato da INVALSI - area 'Valutazione delle scuole' Responsabile Donatella Poliandri, 2015, p. 1, in [invalsi.it/snv/docs/glossario_rav.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/glossario_rav.pdf) (ultimo accesso dicembre 2021).

³ Ibidem.

⁴ Poliandri D., Freddano, M. & Molinari, B. (a cura di), *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la Valutazione. Progetto PON Valu.E. 2019*, p. 16, in [invalsi.it/value/valueforrav.php](https://www.invalsi.it/value/valueforrav.php) (ultimo accesso dicembre 2021).

Tipologia degli indicatori e dei descrittori

Nella stesura del RAV sono presenti tre tipologie di indicatori e descrittori e la prima è rappresentata da quelli offerti dal SNV sulla scuola:

“gli indicatori già presenti a sistema consentono agli istituti di confrontare i dati relativi alla propria situazione con altri valori di riferimento esterno, come ad esempio le medie nazionali e regionali riportate nella piattaforma. Essi rappresentano una prima base dati per poter procedere all'autovalutazione. Si tratta, pertanto, di analizzare i dati forniti dal sistema e di leggerli criticamente, anche tenendo conto degli indici di comparazione, al fine di poter effettuare un confronto sia a livello territoriale che nazionale. Questa analisi e lettura critica dei dati concorre ad individuare, rispetto ad ogni area, i punti di forza e di debolezza di ogni realtà scolastica”⁵.

La seconda fa capo agli indicatori riportati nel Questionario Scuola. Sono presenti dati di diretta competenza delle istituzioni scolastiche (in particolare relativi ai processi, intesi sia come pratiche educative e didattiche sia come pratiche gestionali e organizzative), che sono stati inseriti nel Questionario Scuola, compilato direttamente all'interno della piattaforma dai singoli istituti. I dati raccolti sono stati elaborati dal SNV e restituiti in piattaforma unitamente a valori di riferimento esterni (benchmark), allo scopo di supportare le istituzioni scolastiche nel processo di autovalutazione⁶.

Nel prospetto seguente (Fig. 1) è riportata la numerosità, relativa alla dimensione e all'area di afferenza, degli indicatori e dei descrittori riportati dal SNV, per agevolare le scuole nel rapporto di autovalutazione, sia della prima sia della seconda tipologia.

Come si evince per l'area 2.3 Competenze chiave europee, non sono presenti indicatori, è quindi necessario che la scuola si occupi della loro formulazione.

Dimensione	Area	2014		2017	
		N indicatori	N descrittori	N indicatori	N descrittori
1. Contesto	1.1 Popolazione scolastica	2	2	4	7
	1.2 Territorio e capitale sociale	3	7	3	7
	1.3 Risorse economiche e materiali	2	7	6	17
	1.4 Risorse professionali	2	7	2	7

⁵ *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di valutazione*, MIUR prot. 1738 del 02/03/2015, p. 5, in istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf (ultimo accesso dicembre 2021).

⁶ *Il Rapporto di Autovalutazione - Nota metodologica e guida operativa* Versione 1.0, settembre 2020, p. 4, in istruzione.it/snv/allegati/Nota_metodologica_e_guida_operativa_RAV.pdf (ultimo accesso dicembre 2021).

2. Esiti	2.1 Risultati scolastici	2	5	2	6
	2.2 Risultati nelle prove standardizzate	3	6	3	7
	2.3 Competenze chiave europee (Ex Competenze chiave e di cittadinanza)	0	0	0	0
	2.4 Risultati a distanza	4	12	4	11
3. Processi - A) Pratiche educative e didattiche	3.1 Curricolo, progettazione e valutazione	4	8	3	7
	3.2 Ambiente di apprendimento	5	14	7	14
	3.3 Inclusione e differenziazione	3	5	3	6
	3.4 Continuità e orientamento	2	2	4	11
3. Processi - B) Pratiche gestionali e organizzative	3.5 Orientamento strategico e organizzazione della scuola	6	21	5	20
	3.6 Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	3	9	4	13
	3.7 Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	8	15	7	13
Totale		49	120	57	146

Fig. 1 – Numero di indicatori e descrittori per Area presente nel RAV⁷

Nella terza tipologia rientrano tutti gli indicatori elaborati dalla scuola in autonomia al fine di rendere ancor più situata l'indagine e l'azione valutativa.

Per tutte le aree esiste, infatti, uno spazio riservato all'istituzione scolastica per l'eventuale inserimento di tale ultima tipologia di indicatori autonomamente elaborati.

Tali ulteriori indicatori e descrittori danno la possibilità di evidenziare gli aspetti della realtà scolastica rimasti in ombra nell'impianto generale e di collocare in un quadro di sistema gli altri dati disponibili al fine di far emergere la peculiarità di ogni singola realtà scolastica⁸.

La costruzione di indicatori e dei relativi descrittori non è una pratica semplice e necessita di una visione complessa del fenomeno, ma è una operazione che consente, come accennato in precedenza, di avere delle evidenze utili per riconsiderare la propria scuola e sviluppare una consuetudine professionale all'osservazione contestualizzata di elementi quantitativi e qualitativi che deve diventare abito mentale, *forma mentis* per chi va a progettare percorsi di analisi e di autovalutazione.

Nella formulazione di indicatori e di descrittori è opportuno considerarne

⁷ Poliandri D., Freddano, M. & Molinari B. (a cura di), *RAV e dintorni*, op. cit., p. 18, elaborazione Mappa degli indicatori (INVALSI, 2014b, 2017).

⁸ *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di valutazione*, MIUR, op. cit., p. 6.

gli attributi; una possibile pista di riferimento per le loro caratteristiche è quella riportata dalla tabella, Test di validazione della qualità dell'indicatore⁹ presente nella delibera del CIVIT (Fig. 2).

Attributi degli indicatori (valutazione su scala 010)		Indicatore 1	Indicatore 2
Comprensibilità	Chiaro (chiaramente definito)		
	Contestualizzato		
	Concreto (misurabile)		
	Assenza di ambiguità circa le sue finalità		
Rilevanza	Si riferisce ai programmi		
	Utile e significativo per gli utilizzatori		
	Attribuibile alle attività chiave		
Confrontabilità	Permette comparazioni nel tempo tra diverse organizzazioni, attività e standard		
Fattibilità	Fattibile a livello finanziario		
	Fattibile in termini temporali		
	Fattibilità in termini di sistemi informativi alimentanti		
Affidabilità	Rappresenta accuratamente ciò che si sta misurando (valido, esente da influenze)		
	Completa il Quadro della situazione integrandosi con altri indicatori		
Giudizio complessivo	Si basa su dati di qualità		

Fig. 2 – Test di validazione della qualità dell'indicatore

Tale riferimento è confortato dal criterio di *validità* indicato nei documenti guida dell'INVALSI¹⁰ che si sostanzia nelle seguenti operazioni generative: l'indicatore e il descrittore devono riuscire a rappresentare ciò che dovrebbero indicare; i dati per la loro raffigurazione devono essere facilmente acquisibili, diversamente si rischia di fallire nella raccolta delle informazioni; i dati devono essere affidabili con riferimenti temporali e spaziali e deve essere possibile compararli con quelli esterni.

Per la loro formulazione, secondo il criterio di validità sopra citato, è bene utilizzare le domande guida, presenti in ogni sezione del RAV, che rappresentano degli ottimi spunti per la costruzione di indicatori e descrittori.

⁹ DELIBERA CIVIT, n. 89/2010 *Indirizzi sottoposti a consultazione in materia di parametri e modelli di riferimento del sistema di misurazione e valutazione della performance* (articoli 13, comma 6, lett. d e 30, del decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150), p. 16, in [performance.gov.it/system/files/Delibera-n-89_2010.pdf](https://www.performance.gov.it/system/files/Delibera-n-89_2010.pdf) (ultimo accesso dicembre 2021).

¹⁰ *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di valutazione*, MIUR, op.cit., p.6.

Letture e interpretazione dei dati degli indicatori e dei descrittori

Operazione necessaria per stilare un RAV che possa considerarsi autentico è una efficace interpretazione degli elementi raccolti: questo momento consente ai dati di trasformarsi in informazioni nell'ambito di una cornice di senso complessivo. Non si tratta semplicemente di trascrivere dati, ma di attribuire loro un significato, anche tenendo conto del contesto e delle tendenze rilevabili dalle serie storiche, se disponibili. Infatti, un dato di segno negativo nel confronto con i valori esterni, ad esempio, può assumere una diversa connotazione se comunque negli ultimi anni si è registrata una tendenza costante al miglioramento; viceversa, un dato di segno positivo può rappresentare una criticità se la tendenza è di tipo peggiorativo¹¹.

Per una interpretazione efficace delle evidenze e un monitoraggio delle azioni messe in atto è bene indossare delle particolari lenti, preferendo una focalizzazione in ottica olistica. Questa consente una visione comparativa, una storica, una narrativa e una proattiva di quanto osservato.

La prospettiva comparativa consiste nel rapportare ogni singolo elemento ad altri di riferimento della propria scuola o di altri istituti; quella storica si concentra sull'analisi dei dati in un arco temporale di riferimento, considerando il punto di partenza e i vari step di misurazione e riflette sui nessi causa-effetto e sullo sviluppo diacronico dei fenomeni; quella narrativa, forse la più delicata, genera la rappresentazione della propria scuola, con un particolare sguardo ai destinatari, in chiave comunicativa referenziale, nella relazione con il contesto; quella proattiva sostiene l'analisi interpretativa ed ha già in seno gli elementi utili per progettare e intraprendere percorsi di miglioramento.

F.J. Fiz Perez e C. Falasco hanno analizzato il modello semiotico informativo della comunicazione di Umberto Eco e hanno sottolineato l'importanza della semiotica interpretativa:

“Vi è un passaggio da una semiotica dell'uguaglianza, garantita da un codice/dizionario, di significante e significato, ad una semiotica interpretativa, che riprende la teoria di Peirce dell'interpretante e dell'inferenza e rimanda ad un archivio, un registro di tutta l'informazione non verbale che è l'enciclopedia. Esso si basa sui seguenti principi:

- comunicazione come trasformazione di informazione da un sistema all'altro e non come semplice trasferimento di informazioni;
- problema della significazione come aspetto centrale;
- processo comunicativo come risultato di continue negoziazioni”¹².

Il modello, da considerare soprattutto nel momento in cui si compilano le sezioni del RAV fruibili da altri utenti, suggerisce di tenere alta l'attenzione

¹¹ *Ibidem*.

¹² Fiz Perez F. J., Falasco C., *Psicologia della comunicazione. Concetti teorici e pratici*, Paolo Emilio Persiani Editore, Bologna, 2010, p. 21.

quando si trasmettono le informazioni, per evitare una loro distorsione con esiti differenti dalle intenzioni di chi descrive la scuola e dal modo in cui si prevedeva sarebbe avvenuta la decodifica.

Appendice operativa: possibili piste per formulare indicatori e descrittori per l'area delle Competenze chiave europee

Nella dimensione degli esiti della piattaforma RAV, il sistema chiede alle scuole di esprimere un giudizio per la valutazione delle Competenze chiave europee (già Competenze chiave e di cittadinanza) e, per guidare i Nuclei interni di Valutazione, riporta la seguente definizione:

“Si parla di competenze chiave per indicare un insieme di competenze ritenute fondamentali per una piena cittadinanza. Tra queste l'attenzione è posta sull'acquisizione da parte degli studenti di alcune competenze non direttamente legate alle discipline scolastiche tradizionali, quali le competenze sociali e civiche (capacità di creare rapporti positivi con gli altri, costruzione del senso di legalità, sviluppo dell'etica della responsabilità e di valori in linea con i principi costituzionali, rispetto delle regole), le competenze digitali (uso delle tecnologie della società dell'informazione, utilizzo del computer per reperire e conservare informazioni, produrle, presentarle, valutarle e scambiarle, partecipazione a reti collaborative tramite Internet), lo spirito di iniziativa e imprenditorialità (capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi, assunzione di responsabilità, lavoro di squadra, ecc.). È inoltre importante considerare la capacità degli studenti di imparare ad apprendere, acquisendo un buon metodo di studio e autoregolandosi nella gestione dei compiti scolastici e dello studio”¹³.

Per poter analizzare i pro e i contro ed esprimere il relativo giudizio con la motivazione, è necessario che la scuola elabori indicatori e descrittori utili a rintracciare le informazioni per l'interpretazione più conforme alla propria realtà, con quella focalizzazione olistica citata in precedenza.

La prima indicazione di metodo è leggere le domande guida presenti nella piattaforma RAV che possono diventare elementi di riflessione e di lettura dei dati.

“Quali sono le competenze chiave europee su cui la scuola lavora maggiormente?”

In che modo la scuola valuta le competenze chiave (osservazione del comportamento, individuazione di indicatori, questionari)?

La scuola adotta criteri comuni per valutare l'acquisizione delle competenze chiave?

Gli studenti hanno sviluppato adeguate competenze sociali e civiche (rispetto di sé e degli altri, rispetto di regole condivise)?

Gli studenti hanno acquisito competenze digitali adeguate (capacità di valutare le informazioni disponibili in rete, capacità di gestire i propri profili on line, capacità di comunicare efficacemente con gli altri a distanza)?

Gli studenti hanno acquisito buone strategie per imparare ad apprendere (capacità di schematizzare e sintetizzare, ricerca autonoma di informazioni)?

¹³ Dalla Piattaforma RAV in snv.pubblica.istruzione.it/SistemaNazionaleValutazione (ultimo accesso dicembre 2021).

Gli studenti hanno acquisito abilità adeguate allo sviluppo dello spirito di iniziativa e imprenditorialità (progettazione, senso di responsabilità, collaborazione)?¹⁴”.

Le prime tre domande spingono alle seguenti riflessioni e aprono alcune questioni: la scuola ha avviato azioni di sistema a livello di progettazione didattica, ambiente di apprendimento, formazione per la promozione e la valutazione delle competenze chiave europee? Ci sono competenze a cui lavora maggiormente? Se sì, perché? Quali sono i bisogni formativi rilevati? Quali gli obiettivi prioritari individuati nel PTOF? La scuola ha elaborato un curriculum verticale per competenze? Progetta e realizza UDA per classi parallele? In tutte le classi? In tutti gli ordini di scuola? La scuola ha elaborato strumenti comuni e condivisi per la valutazione delle competenze per tutte le classi? Raccoglie e analizza periodicamente gli esiti?

Il problema di fondo è comprendere se in una scuola il curriculum e la didattica sono stati organizzati e realizzati per competenze: in caso contrario difficilmente si potranno raccogliere dei dati per stabilire il valore dell'esito delle competenze chiave europee.

La messa a regime dell'insegnamento dell'educazione civica con il DM del 22.06.2020 – Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92 – insiste sulla presenza della progettazione di percorsi didattici *ad hoc* e sulla rilevazione e valutazione di competenze trasversali.

L'urgenza della valutazione dell'educazione civica e della predisposizione delle relative rubriche di valutazione restituisce alle scuole e ai NIV concrete possibilità di avere dati a disposizione, con particolare riferimento a: dati quantitativi della valutazione dell'educazione civica; dati quantitativi del voto del comportamento; monitoraggio tramite rubriche di valutazione di percorsi che hanno come obiettivo lo sviluppo di processi civici (partecipazione attiva degli studenti alla vita scolastica, livello di collaborazione, grado di autonomia e senso di responsabilità degli studenti, cittadinanza digitale) che possono diventare indicatori con i relativi descrittori (a titolo di esempio: per l'indicatore “Esiti nella competenza sociale e civica”, descrittori possibili saranno: “Distribuzione dei voti di educazione civica per anno e per ordine di scuola”; “Numero di sanzioni disciplinari comminate dai consigli di classe” ecc...; per l'indicatore “Esiti nella cittadinanza digitale”, eventuali descrittori potranno essere: “Numero di episodi di cyberbullismo rilevati”; “Percentuale di alunni che nella rubrica di valutazione relativa alla Cittadinanza digitale hanno raggiunto il livello medio”).

Si riporta, a titolo esemplificativo, una rubrica per la valutazione delle competenze riferite alla cittadinanza digitale, che può rappresentare uno schema guida per la costruzione di indicatori e descrittori utili nel campo della valutazione (Fig. 3)¹⁵.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Curriculum di educazione civica – ISIS Boccioni – Palizzi – Napoli.

NUCLEO TEMATICO ¹⁶	COMPETENZA ¹⁷	Livello Non raggiunto (da 1 a 5)	Livello base 6	Livello medio 7-8	Livello avanzato 10
CITTADINANZA DIGITALE	Utilizza e produce testi multimediali è consapevole delle potenzialità e dei limiti della tecnologia nel contesto culturale e sociale in cui sono applicate.	<p>Individua i problemi connessi ai tempi d'uso del computer.</p> <p>Si muove alla ricerca nel web interattivo (web 2.0) su un argomento attenendosi ad una traccia guida e utilizza le fonti solo se opportunamente guidato.</p>	<p>Gestisce i tempi d'uso del computer.</p> <p>Ricerca nel web su un argomento attenendosi ad una traccia guidata.</p> <p>Utilizza in forma basilare motori di ricerca ed enciclopedie on line.</p>	<p>Conosce le precauzioni essenziali per i rischi presenti nella navigazione e nella comunicazione nella rete internet.</p> <p>Utilizza il web interattivo (web 2.0) per acquisire autonomamente nuove conoscenze nei diversi ambiti del sapere e per contribuire all'incremento delle informazioni e delle risorse.</p> <p>Utilizza motori di ricerca ed enciclopedie on line.</p>	<p>Mette in atto tutte le precauzioni necessarie nell'uso del computer, sia per gli aspetti fisico-igienici (postura, tempi d'uso della macchina, precauzioni per la vista) che per i rischi presenti nella navigazione e nella comunicazione nella rete interne.</p> <p>Utilizza con notevole curiosità e con attenzione metodologica il web interattivo (web 2.0) per acquisire autonomamente e condividere nuove conoscenze nei diversi ambiti del sapere e per contribuire all'incremento delle informazioni e delle risorse, anche producendo pagine web.</p> <p>Utilizza in autonomia motori di ricerca ed enciclopedie on line.</p>

Figura 3 – Rubrica di valutazione Cittadinanza digitale

¹⁶ Allegato C Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

¹⁷ Competenze degli assi culturali decreto Ministero della Pubblica Istruzione n. 139 del 22/08/2007.

Altre piste da seguire, nel caso non si avessero evidenze a disposizione, rimandano a due possibili approcci: Top-down (dalla progettazione per competenze alla valutazione degli esiti) e Bottom-up (dalla raccolta di dati ed evidenze alla valutazione degli esiti).

Per l'approccio Top-down si procede per step:

- nel primo si elabora il Curricolo verticale per competenze, declinando traguardi e obiettivi per ciascun anno scolastico con rubriche di valutazione per ciascuna competenza e anno di corso e si progettano UDA per classi parallele, corredate di rubriche di valutazione e strumenti di osservazione e autovalutazione;
- nel secondo, si individuano la/le competenza/e chiave europee su cui lavorare a livello di istituto, in coerenza con i bisogni formativi rilevati e gli obiettivi prioritari indicati nel PTOF per promuovere e valutare le competenze chiave europee individuate tramite le UDA per classi parallele, per poi passare a raccogliere gli esiti al termine delle UDA e confrontarli tra classi parallele, in verticale, tra ordini di scuola;
- nel terzo si porta a regime il processo, estendendolo a tutte le competenze chiave europee, si raccolgono i dati ogni anno per confrontarli anche in termini di sviluppo diacronico e si valuta la progressione dei livelli di competenza di ciascun alunno (Portfolio) in vista della Certificazione delle competenze.

Le sedi operative di questo percorso sono i Dipartimenti / gruppi di lavoro per la progettazione del Curricolo e delle UDA, i Consigli di classe per l'adattamento, la realizzazione e la valutazione delle UDA, il NIV per la raccolta, la lettura e l'interpretazione degli esiti.

Per l'approccio Bottom-up si procede:

- prima a scomporre la competenza in sotto-competenze,
- poi si individuano e somministrano strumenti e modalità di verifica e valutazione coerenti, si passa a raccogliere le evidenze e i dati
- e infine si analizzano e interpretano i dati per valutare gli esiti.

Le sedi operative di questo percorso sono: i Dipartimenti / gruppi di lavoro per la scomposizione della competenza e individuazione di strumenti di valutazione, i Consigli di classe per la valutazione delle sotto-competenze, il NIV per la raccolta, la lettura e l'interpretazione di dati.

Per entrambi gli approcci è determinante individuare, in maniera collegiale e condivisa, un livello di accettabilità per ciascuna sotto-competenza da cui derivare poi evidenze, indicatori e descrittori¹⁸.

Per la formulazione di indicatori e descrittori è importante prima porsi le seguenti domande: che cosa vogliamo rilevare/misurare? Quali evidenze

¹⁸ F. Da Re, *Curricolo scuola primaria e secondaria di primo grado con riferimento alle Indicazioni Nazionali 2012 declinato nelle microabilità di ogni annualità*, Pearson Editore, in **media.pearsonitalia.it/0.146148_1444322233.pdf** (ultimo accesso dicembre 2021).

osservabili/rilevabili/misurabili possono fornirci informazioni e dati validi su ciò che vogliamo rilevare/misurare? Dove si trovano o come si possono acquisire le informazioni e i dati necessari?¹⁹

Nel caso della competenza digitale, esempi di evidenze sono le seguenti: l'alunno accede alla rete con la supervisione dell'insegnante per ricavare informazioni; l'alunno conosce e descrive alcuni rischi della navigazione in rete e dell'uso del cellulare e adotta i comportamenti preventivi; da queste deriva l'indicatore: *Esiti degli studenti nella competenza digitale*, con il relativo descrittore: *Studenti che hanno raggiunto la soglia di accettabilità nelle competenze digitali*.

Il NIV infine raccoglie i dati e li categorizza in percentuali rispetto al livello di competenza/accettabilità e poi rispetto al numero degli alunni campione e individua il livello di autovalutazione nella rubrica.

Il tempo da dedicare alla valutazione di sistema e alla scelta di indicatori e descrittori, che rispondano alle realtà della propria scuola, è un momento utile non solo alla compilazione dei documenti strategici, ma alla stessa didattica: infatti ponendo attenzione al processo della formazione degli alunni in ogni dimensione, si focalizza l'attenzione sulla centralità e sui bisogni formativi di ogni persona.

¹⁹ Cristanini D., Miglioramento, Notizie della scuola n. 9-10, 2015 - Voci della scuola n. 7, 2015, Tecnodid, NON – Napoli.