LA RUBRICA DI VALUTAZIONE. UNO STRUMENTO INDISPENSABILE PER VALUTARE LA COMPETENZA

di *Francesca Napoletano*
(estensione dell'articolo pubblicato su nuovo Gulliver news di Novembre 2017)

1. INTRODUZIONE. VALUTARE LA COMPETENZA

La scuola italiana, in linea con le direttive europee, persegue lo scopo di promuovere la maturazione delle competenze (Indicazioni Nazionali, 2012).

Ma cosa si intende per competenza? Nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (18 dicembre 2006, 2006/962/CE) la competenza è definita come *un insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti appropriati al contesto*. A tale definizione si può aggiungere la considerazione che la competenza è *il* ***livello di qualità*** *al quale si utilizzano abilità, conoscenze e atteggiamenti in un contesto, con sempre* ***più consapevolezza, autonomia e responsabilità***. Tali aggiunte pongono la competenza in un continuum di qualità da principiante a esperto; evidenziano come discriminanti dei livelli, la consapevolezza, l'autonomia e la responsabilità del soggetto competente; forniscono la chiave per comprendere come insegnare e valutare. Per rendere gli studenti competenti nello scrivere, ad esempio, non basta insegnare loro a scrivere bene, ma bisogna stimolarli a scegliere il tipo di testo da elaborare a seconda del contesto, dei destinatari, della situazione e del contenuto da veicolare. Dunque, attraverso molteplici esperienze attive di apprendimento, lo studente dovrebbe diventare sempre più consapevole di ciò che sa e sa fare e quindi in grado di scegliere come agire a seconda delle situazioni. Tale consapevolezza è data soprattutto dallo sviluppo dei processi metacogntivi, cioè da quei processi che ci permettono di pianificare, monitorare e verificare ogni azione e in questo caso l'apprendimento (Tobias & Everson, 2009). Tutto ciò richiede un cambiamento radicale nella progettazione, nell'istruzione e nella valutazione. Quest'ultimo processo dovrebbe essere parte integrante dell'insegnamento-apprendimento, accompagnandolo lungo tutto il percorso. Lo studente, infatti, può prendere consapevolezza del livello di qualità raggiunto nell'utilizzo delle sue abilità, conoscenze e atteggiamenti soprattutto attraverso strumenti e strategie valutative che mettano in evidenza i punti forza e i punti deboli, e permettano di individuare cosa e come migliorare (Shepard, 2007).

La rubrica di valutazione consente di descrivere i livelli di qualità e sembra favorire la consapevolezza dello studente, la sua autoregolazione nei processi di apprendimento e la sua motivazione intrinseca ad apprendere (Andrade, 2000; Zimmermann, 2002; Andrade & Du, 2005).

Questo strumento è stato inserito in ambito educativo negli anni '90 con l'avvento del movimento della valutazione autentica nei paesi anglosassoni. Tale movimento voleva contrapporre alla valutazione tradizionale un tipo di valutazione più

significativa, attendibile ed efficace, che mettesse in evidenza e cogliesse il livello di qualità raggiunto dagli studenti nell'uso delle proprie conoscenze e abilità con prestazioni significative e realistiche e con strumenti che rendessero pubblici i criteri di valutazione (Comoglio, 2002). La finalità ultima di tale tipo di valutazione, in linea con la teoria dell'apprendimento costruttivista, si è dimostrata essere quella di rendere lo studente sempre più consapevole di quello che sa e sa fare, più autonomo nel costruire e gestire il suo apprendimento, in grado di inserirsi nella società adattandosi flessibilmente ai cambiamenti, utilizzando pensiero critico e creativo, costruendo buone relazioni con gli altri (Shepard, 2007). Le strategie e gli strumenti di progettazione, istruzione e valutazione elaborati dai ricercatori appartenenti al movimento della valutazione autentica (Herman et al., 1992; Wiggins & Mc Tighe, 2006) sono oggi molto utilizzati anche nella scuola italiana, come la rubrica.

In questo articolo si chiarirà cosa si intende per rubrica di valutazione, si illustreranno le diverse tipologie di rubrica indicandone l'uso e i vantaggi, si forniranno alcune motivazioni sul perché usare la rubrica, si individueranno i passi per la costruzione e l'uso di essa. Si concluderà con alcune considerazioni pratiche per tutti i livelli di scuola.

2. LA RUBRICA. DEFINIZIONE E CARATTERISTICHE

La rubrica di valutazione è costituita da un elenco di criteri relativi ad un prodotto o processo da valutare, che vengono poi declinati in scale di livelli di qualità. Può essere utilizzata sia per la valutazione formativa (o valutazione *per* l'apprendimento), per informare gli studenti su dove si trovano, dove dovranno dirigersi, e che cosa devono fare per giungervi (Wiliam, 2011), ma anche per la valutazione sommativa (o valutazione *dell'*apprendimento), per verificare se al termine di un percorso, l'apprendimento sia avvenuto in riferimento agli obiettivi desiderati.

Conoscere gli elementi della rubrica permette di comprendere come renderla il più possibile chiara e utilizzabile da chiunque, essi sono: le dimensioni, i criteri, i descrittori, gli indicatori, le ancore, le scale.

Le **dimensioni** rispondono alla domanda: "quali etichette racchiudono caratteristiche simili dello stesso prodotto o prestazione?", sono categorie che identificano e mettono insieme criteri e descrittori che fanno parte di uno stesso aspetto o processo. Per esempio in *una rubrica sullo scrivere le dimensioni sono: contenuto, organizzazione del testo, correttezza grammaticale e sintattica*. Le dimensioni permettono di discriminare i criteri in maniera chiara facilitando la comprensione di ciò che si chiede in una prestazione.

I **criteri** rispondono alla domanda: "Cosa si vuole valutare?", a volte sono abbastanza generici e necessitano di descrittori. Per esempio n*ella dimensione contenuto i criteri possono essere: coerenza, ricchezza, qualità delle informazioni.*

I **descrittori** rispondono alla domanda: "Cosa caratterizza i criteri?". I descrittori rendono più facile la comprensione dei criteri. Descrittori della *coerenza (criterio)*

del contenuto (dimensione) sono: coesione, congruità semantica, connessione logica.

Gli **indicatori,** infine, rispondono alla domanda: "Come si può descrivere in modo esemplificativo ogni criterio?", delineano una descrizione chiara ed inequivocabile dei criteri. Indicatori dei descrittori: coesione, congruità semantica, connessione logica, potrebbero essere: *le frasi sono ben coese tramite congiunzioni o pronomi, si distinguono l'introduzione, lo svolgimento e la conclusione ed ogni parte è collegata tramite connettivi logici e temporali*.

Le **ancore** sono esempi concreti, che possono aiutare insegnanti e studenti a comprendere cosa sia necessario fare per rispettare i criteri relativi ad un determinato livello. Per la coerenza di un testo: es. *All'inizio parlerò…poi…infine…ecc..*

Le **scale**, possono essere numeriche o qualitative (con aggettivi che rappresentano i livelli di qualità). È preferibile che le scale non superino i 5 livelli, perché si ritiene sarebbe poi difficile cogliere la differenza tra un livello e l'altro (Comoglio, 2002). Ad esempio, nella certificazione delle competenze, per la valutazione si evidenziano 4 livelli con le denominazioni: iniziale, di base, intermedio ed avanzato. Nella scuola dell'infanzia e nei primi due anni della scuola primaria si preferisce utilizzare 3 livelli di qualità, poiché i bambini non riescono a cogliere più livelli, mentre i 4 livelli potrebbero essere utili negli altri ordini di scuola.

La struttura delle rubriche può variare anche a seconda delle tipologie.

3. TIPOLOGIE DI RUBRICHE

Vi sono diverse tipologie di rubrica tenendo conto di *come* si vuole valutare e di *cosa* si vuole valutare.

Le rubriche strutturate in base al modo in cui si vuole valutare, si distinguono in rubriche **analitiche** e rubriche **olistiche**.

Nelle rubriche analitiche le dimensioni o i criteri relativi ad un prodotto e prestazione sono distinti chiaramente permettendo di evidenziare i diversi livelli di qualità sulle diverse dimensioni. Esse hanno una valenza maggiormente formativa.

Le rubriche olistiche invece sono caratterizzate dalle sintesi dei diversi criteri su ogni livello e vengono utilizzate di solito per una valutazione sommativa finale, dove potrebbe essere importante indicare con chiarezza il livello che racchiude tutti i criteri.

Le rubriche possono essere distinte anche per cosa valutano, in rubriche **specifiche** e rubriche **generiche**. Si intendono specifiche quando indicano i criteri per valutare una prestazione specifica e particolare. Le rubriche generiche si utilizzano per valutare processi e prestazioni generiche sempre presenti nel percorso dello studente, come ad esempio il testo scritto, la risoluzione dei problemi, l'esposizione orale, il comportamento.

Le tipologie possono essere combinate e le più efficaci sono le rubriche generico-analitiche perché permettono di riconoscere il livello per ogni criterio o dimensione, esse hanno una valenza fortemente formativa perché permettono allo studente di cogliere il livello di competenza raggiunto su ogni dimensione e individuare i propri

punti forza e i propri punti deboli e quindi riconoscere cosa e come migliorare. La rubrica generico-analitica permette, inoltre, all'insegnante, in fase formativa, di rivedere il suo percorso e calibrarlo a seconda delle necessità dei propri studenti (Comoglio, 2015).

Da quest'ultima affermazione si evince come la rubrica di valutazione, descrivendo i criteri e rendendoli pubblici, permette sia all'insegnante che allo studente di valutare il progresso, non solo il risultato conseguito e quindi individuare cosa e come migliorare.

Tipi di rubrica	**Definizione**	**Vantaggi**	**Svantaggi**
Rubriche distinte per come si valuta			
Analitiche	Ogni criterio (dimensione o tratto) è valutato separatamente	-dà all'insegnante ma anche allo studente, informazioni sul miglioramento su ogni singolo criterio relativo ad una prestazione -permette di monitorare e modificare il processo di insegnamento e apprendimento -è ottima per la valutazione formativa, adattabile alla valutazione sommativa; se necessario si possono combinare i voti.	-richiede più tempo per la rilevazione del voto complessivo.
Olistiche	Tutti i criteri (dimensioni o tratti) sono valutati insieme	-permette di individuare con più velocità il livello -è ottima per la valutazione sommativa	-non distinguendo i criteri è difficile cogliere cosa e come migliorare -non utile nella valutazione formativa
Ponderate	Una rubrica analitica in cui ad ogni criterio viene affidato un valore a seconda dell'importanza del criterio stesso	-dando un valore aggiuntivo ai criteri che sono più importanti, permette all'insegnante di assegnare un valore più articolato	-può richiedere molto tempo l'identificazione dei valori da dare ad ogni criterio e

	(in una rubrica di testo scritto il contenuto può avere più valore della correttezza grammaticale)	- lo studente può riconoscere dove focalizzare maggiormente l'attenzione	l'accordo tra insegnanti.
Rubriche distinte per cosa si valuta			
Generiche	Si applica a prestazioni che fanno parte di una stessa famiglia (scrivere, esporre oralmente, risolvere problemi, ecc)	-può essere condivisa con gli studenti, collegando esplicitamente il compito all'istruzione. -può essere usata per molti compiti -supporta l'apprendimento aiutando lo studente a comprendere cosa fare per realizzare la prestazione migliore	-richiede molta pratica per applicarla bene
Specifiche	Si applica a prestazioni con caratteristiche particolari che non si replicano (dépliant che pubblicizza la scuola, lapbook	-descrive nel dettaglio la prestazione richiesta	- bisognerebbe scrivere una rubrica per ogni compito
Tratto da: *Assessment and Grading in Classrooms* (p. 201), by Susan M. Brookhart and Anthony J. Nitko, 2008, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.			

4. PERCHÈ USARE LE RUBRICHE?

Se ben costruite le rubriche sono un ottimo strumento per valutare il livello di competenza, ma anche per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. Se ne riconosce l'utilità sia per gli insegnanti, che per gli studenti ma anche per i genitori.

Gli insegnanti hanno l'opportunità di esplicitare nelle rubriche i risultati attesi in termini di prestazione, focalizzando l'attenzione su ciò che gli studenti dovrebbero apprendere piuttosto che su ciò che loro dovrebbero insegnare. Inoltre, utilizzare le rubriche generico-analitiche durante tutto il percorso permette agli insegnanti di mantenere coerente il processo di insegnamento-apprendimento (Brookhart, 2013).

Le rubriche riducono, anche, il tempo che gli insegnanti spendono nel valutare il lavoro degli studenti. In genere essi affermano che se un compito è stato valutato

dallo studente stesso e da un compagno o da un gruppo di compagni (*peer-assessment*) secondo i criteri proposti da una rubrica di valutazione, agli insegnanti non rimane molto da fare o da dire. In caso avessero qualcosa da dire, gli insegnanti possono semplicemente cerchiare un elemento nella rubrica, invece di sforzarsi di spiegare l'errore o gli aspetti positivi che hanno notato e immaginare cosa suggerire in termini di miglioramento.

Le rubriche possono migliorare le prestazioni dello studente, come pure monitorarle perché vengono esplicitate chiaramente le aspettative degli insegnanti e perché si mostra agli studenti come rispondere a tali aspettative. Il risultato è spesso un netto miglioramento nella qualità del lavoro dello studente e nell'apprendimento. Gli studenti possono diventare più consapevoli del proprio livello di qualità rispetto ad ogni aspetto della propria prestazione e quindi scegliere di migliorare, dimostrando una motivazione intrinseca all'apprendimento (Andrade, 2000, Brookhart, 2013).

La pratica ripetuta della valutazione tra e dei compagni (*peer-assessment*), e in particolare l'auto-valutazione (*self-assessment*), accresce il senso di responsabilità degli studenti nei confronti del proprio lavoro e riduce le domande [rivolte all'insegnante] del tipo: "Ho fatto tutto?" (Andrade, 1997).

Le rubriche possono essere utilizzate a "fisarmonica" cioè in modo flessibile consentendo di adattarle a classi eterogenee, dove possono esserci studenti molto dotati e studenti che presentano difficoltà o disabilità di apprendimento, individuando livelli più alti e più bassi rispetto al resto della classe (Andrade, 2005).

Infine, anche i genitori, se opportunamente accompagnati nella scoperta di questo strumento, possono comprenderne il valore, riconoscendo con più chiarezza i risultati dei propri figli e i possibili miglioramenti che essi dovrebbero compiere.

5. COME SI COSTRUISCONO LE RUBRICHE

L'uso delle rubriche si sta diffondendo sempre più tra gli insegnanti. Molte rubriche si possono trovare su internet. Tuttavia, sarebbe meglio costruirle assieme agli studenti perché è proprio attraverso la costruzione di una rubrica che gli studenti possono diventare più consapevoli di quanto si richiede loro e quindi in ecco le fasi di costruzione:

1. *Esaminare modelli:*
   Mostrare agli studenti esempi di compiti considerati 'lavori ben fatti' e altri considerati 'lavori mal fatti', facendo la domanda: "Quali caratteristiche ha un prodotto o una prestazione ben fatto ed uno mal fatto?". Dare l'opportunità agli studenti di elencare individualmente le caratteristiche che vengono loro in mente.

2. *Raccogliere le caratteristiche:*
   Raccogliere tutte le caratteristiche considerate da ognuno, attraverso un brainstorming in classe (indicato per la scuola dell'infanzia e i primi anni

della scuola primaria) o una modalità cooperativa graduale (dalla condivisione in coppia, alla condivisione in gruppi da quattro). Una volta raccolte tutte le caratteristiche, si può passare alla fase successiva.

3. *Categorizzare:*
   Le caratteristiche possono essere raggruppate per elementi comuni in categorie (o dimensioni). Questo passaggio è molto importante per gli insegnanti, ma anche e soprattutto per gli studenti, perché permette di riflettere su quali sono le dimensioni essenziali di un prodotto o prestazione.

4. *Descrivere i livelli "più alto" e "più basso" rispetto ad ogni categoria:*
   La descrizione del livello più alto e più basso di ogni categoria, si può fare in plenaria con tutti gli studenti o affidando ad ogni gruppo la descrizione dei livelli basso e alto di una dimensione. Per la descrizione si faccia attenzione ad alcuni aspetti: Scrivere al presente, con un linguaggio descrittivo, evitando termini passibili di interpretazione (adeguato, sufficiente, buono ecc.); evitare di scrivere i processi interni (sapere, comprendere, riflettere ecc.). Vanno poi riportate in una tabella per una prima forma incompleta di rubrica.

5. *Usare l'auto-valutazione degli studenti e quella dei compagni:*
   Una volta definiti i due livelli per ogni dimensione, si può assegnare un compito relativo alla rubrica e chiedere agli studenti di valutare il proprio lavoro e valutarsi tra compagni. Tale attività può essere ripetuta più volte fino a quando non si ritenga necessario individuare il o i livelli intermedi.

6. *Favorire la revisione:*
   Sarebbe opportuno concedere agli studenti il tempo necessario per rivedere il loro lavoro sulla base della rubrica ogni volta che se ne presenti l'occasione, per avere sempre più dimestichezza con lo strumento e diventare più consapevoli del livello raggiunto e magari del livello che si vuole raggiungere.

7. *Usare la stessa rubrica per la valutazione da parte dell'insegnante:*
   È utile usare la stessa rubrica usata dagli studenti per valutare il loro lavoro così da mantenere la coerenza della valutazione.

La fase 1 può essere necessaria solo quando si chiede agli studenti di impegnarsi in un compito che è nuovo per loro. Una classe che è abituata alla valutazione basata sulle rubriche può ottimizzare il processo in modo che inizi dall'elencazione dei criteri, e quindi proceda alla categorizzazione e descrizione dei livelli (Andrade, 1997).

5.1. Accorgimenti per costruire le rubriche

Le rubriche di valutazione possono essere costruite con gli studenti di tutti gli ordini di scuola dalla scuola dell'infanzia in poi. Per la scuola dell'infanzia è necessario considerare alcuni accorgimenti: 1) Valutare solo prestazioni o prodotti tangibili per i bambini, come il raccontare o il disegnare; 2) la fase 1 è fondamentale e da proporre con accuratezza, l'insegnante può fare da modello, per esempio nel raccontare una stessa favola con un livello espressivo alto e poi basso e quindi far rilevare ai bambini le differenze; 3) per esprimere sulla rubrica i livelli di qualità vanno utilizzati simboli o esempi di prestazione.

È fondamentale che il linguaggio utilizzato nella descrizione dei livelli sia il più possibile chiaro e descrittivo, si dovrebbero evitare le interpretazioni. Quando sembra difficile descrivere i criteri, meglio fornire delle ancore per chiarire cosa si intende valutare.

Sarebbe opportuno evitare un linguaggio troppo negativo se non per sottolineare cosa viene fatto e cosa viene omesso o fatto poco bene. Per es. *in uno scritto vi è una breve conclusione ma non sono presenti considerazioni personali*.

Costruire una rubrica di valutazione può sembrare difficile e dispendioso in termini di tempo ma di fatto potrebbe essere una autentica attività didattica, fondamentale per aiutare gli studenti a comprendere cosa si richiede loro, stimolare una maggiore consapevolezza metacognitiva e promuovere l'autoregolazione del proprio apprendimento (Andrade & Du, 2005, Zimmermann, 2002).

6. CONCLUSIONI

Nel Piano della formazione per docenti 2016-2019 si evidenzia la necessità di promuovere la conoscenza e l'uso di strumenti per valutare i livelli di competenza. La rubrica di valutazione può essere un ottimo strumento, soprattutto se generico-analitica, costruita con gli studenti, proposta sempre durante l'anno per l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la valutazione dello stesso insegnante. Attraverso l'uso della rubrica ogni studente potrebbe acquisire sempre più padronanza nell'uso delle proprie abilità, conoscenze ed atteggiamenti in un contesto e quindi riconoscere il livello di competenza raggiunto e magari avere voglia di migliorarlo individuando come fare.

In conclusione, avendo lavorato con inseganti di ogni ordine e grado nella costruzione delle rubriche e nel loro uso in classe ho potuto constatare che: 1) La maggior parte degli studenti di tutti gli ordini di scuola sembra apprezzare la costruzione e l'uso della rubrica e sembra anche migliorare il proprio livello di qualità; 2) Con il tempo, l'uso della rubrica pare rendere il momento della valutazione un momento atteso e desiderato e non temuto; 3) Molti studenti usano più termini propri della disciplina migliorando il proprio linguaggio e quindi la consapevolezza di ciò che gli si richiede; 4) Gli studenti sembrano più autonomi e responsabili del loro percorso di apprendimento, scegliendo più consapevolmente strategie e strumenti per migliorare.

Quanto esposto in questo articolo spinge a considerare la necessità di un cambiamento radicale nel paradigma della valutazione, da processo di accertamento delle conoscenze e di selezione a processo per il riconoscimento e miglioramento delle competenze (Shepard, 2007). Tale cambiamento si ritiene fondamentale se si vuole progettare e lavorare per rendere gli studenti competenti, capaci di apprendere per tutta la vita ed in grado di inserirsi nel mondo lavorativo e sociale in continua trasformazione con maggiore consapevolezza, creatività, autonomia di giudizio e senso di responsabilità.

7. BIBLIOGRAFIA

Andrade, H. G. (1997). Using rubrics in middle school understanding rubrics. *Educational Leadership, 54*(4), 14-17.

Andrade, H. G.(2000). Using Rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57*(5), 13-18.

Andrade, H. G. & Y. Du (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. In Pratical Assessment Research & Evaluation 10(3). [3 giugno 2017] http://PAREonline.net/getvn.asp?v=10&n=3

Herman J. L., P.R. Aschbacher, &L. Winters (1992). A pratical guide to alternative assessment, Alexandria, V.A: Association for Supervision and Curriculum Development

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S. M. & A. J. Nitko (2008) *Assessment and Grading in Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Hacker, D. J., J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.

Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-11.

Comoglio, M. (2015) *Insegnare e valutare competenze*. Manoscritto

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G. U. nel n. 30 del 5 febbraio 2013.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016) *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*. In riferimento alla legge n. 107, del 13 luglio 2015

Marzano, R., D. Pickering, & J. McTighe (1993). Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model. Alexandria, VA: ASCD.

Perkins, D., H. Goodrich, S. Tishman, & J. Mirman Owen (1994). *Thinking connections: Learning to think and thinking to learn*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Shepard, L. A. (2007). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4-14.

Tobias S., H. T. Everson (2009). The Importance of Knowing What You Know. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (175–205). New York: Routledge.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa* 49(8), 35-37.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37, 3-14.*

Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.