

LE RUBRICHE valutative

Mario Castoldi

Uno strumento per condividere i criteri di giudizio.

Nello scorso contributo abbiamo discusso la necessità di uno sguardo plurale nella valutazione delle competenze, in grado di far "triangolare" tra loro le tre prospettive di lettura proposte: intersoggettiva, come riflesso di un'istanza sociale, oggettiva, come riflesso di un'istanza empirica, e soggettiva, come riflesso di un'istanza autovalutativa. Proveremo ora ad approfondire le tre prospettive indicate, con l'intento di fornire esemplificazioni di strumenti e suggerimenti operativi per la loro costruzione.

Ci occuperemo, in questo articolo, della dimensione intersoggettiva nella valutazione delle competenze, ovvero del sistema di attese che il contesto sociale espri-

me in merito alla manifestazione di una determinata competenza da parte del soggetto e dei conseguenti giudizi che vengono espressi in rapporto alle sue prestazioni. Come abbiamo già evidenziato nel precedente contributo le domande chiave che caratterizzano la prospettiva intersoggettiva possono essere così formulate: *Quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

In ambito scolastico il contesto sociale entro cui si realizza il processo di apprendimento dell'allievo assume i volti degli insegnanti, dei genitori, dei compagni di classe, dei docenti degli ordini di scuola successivi: si tratta, quindi, di fare i conti con le loro aspettative e le loro percezioni attraverso strumenti quali i protocolli osservativi, i commenti valutativi, questionari o interviste, le rubriche valutative. Su quest'ultimo strumento, in particolare, centeremo la nostra attenzione, in quanto dispositivo attraverso il quale esplicitare i criteri di valutazione che la scuola impiega per valutare le competenze degli allievi.

■ COS'È UNA RUBRICA E A CHE COSA SERVE

Per *rubrica* si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative a una data prestazione e a indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Una definizione più analitica è quella proposta da

McTighe e a Ferrara, che la presentano come "uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi"¹.

La definizione chiara e sistematica dei criteri di valutazione, oltre che contribuire a esplicitare il sistema di attese sociali connesso alle prestazioni richieste agli studenti, costituisce un passaggio fondamentale nella costruzione di un percorso formativo, sia per gli insegnanti, sia per gli studenti: per i primi in quanto consente di dotarsi di una criteriologia in base alla quale apprezzare i comportamenti degli studenti, su cui stabilire una comunicazione più chiara con essi e su cui orientare la propria azione educativo-didattica; per i secondi in quanto permette loro di aver chiara la direzione del percorso formativo e di disporre di punti di riferimento precisi su cui orientare le proprie prestazioni, autovalutarle e confrontarle con l'insegnante e gli altri studenti.

In una logica formativa la valutazione deve esplicitare i propri criteri come precondizione per apprendere dai propri errori e per migliorarsi. Un esempio di rubrica valutativa e delle sue funzioni è quello riportato sulla Tavola 1, alla pagina successiva: si tratta di una revisione semplificata della descrizione di competenza in Lingua 2 ripresa dal Quadro comune di riferimento definito dal Consiglio d'Europa², in relazione ai livelli elementare A1, elementare A2 e

Questo che pubblichiamo è il terzo contributo dell'autore sul tema della valutazione degli alunni. I precedenti articoli li trovate in questa annata de "L'educatore": nel n. 3, a pagina 6, *La valutazione delle competenze come problema complesso*; nel n. 4, a pagina 9, *Lo sguardo trifocale*.

TAVOLA 1 – ESEMPIO DI RUBRICA VALUTATIVA RELATIVA ALLA COMPETENZA NELLA LINGUA STRANIERA

	Pienamente raggiunto	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Ascolto	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua su argomenti familiari	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente ed afferrare l'essenziale di messaggi semplici	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia, al mio ambiente
Letture	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla vita quotidiana	Riesco a leggere testi brevi e semplici e a trovare informazioni essenziali in materiale di uso quotidiano	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici
Parlato	Riesco a descrivere i miei sentimenti, le mie esperienze dirette e indirette, le mie opinioni	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere la mia famiglia e la mia vita	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco
Scritto	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti noti e lettere personali sulle mie esperienze ed impressioni	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere messaggi su argomenti relativi a bisogni immediati	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti dalle vacanze

● come mi vedo io ● come mi vede l'insegnante

intermedio B1. Sulla base di esso si sono descritti tre livelli di raggiungimento della competenza linguistica in relazione alle quattro abilità e sono stati impiegati in chiave autovalutativa per porre a confronto il giudizio di fine anno espresso dallo studente con quello formulato dall'insegnante.

■ COME È FATTA UNA RUBRICA

Assumendo come criterio ordinatore la progressiva focalizzazione e declinazione operativa di un concetto generale, possiamo riconoscere le seguenti componenti di una rubrica:

- le *dimensioni*, le quali indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e rispondono alla domanda: "Quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?". Nel caso della comprensione di un racconto, per esempio, le dimensioni potrebbero riguardare l'organizzazione testuale, il livello morfologico-sintattico, la conoscenza lessicale, gli aspetti pragmatici eccetera;
- i *criteri*, i quali definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente e risponde-

no alla domanda: "In base a cosa posso apprezzare la prestazione?". Nell'esempio precedente possiamo assumere come criteri il riconoscimento del messaggio principale, l'inferenza dei significati delle parole sconosciute dal contesto, la comprensione dei rapporti logici tra i diversi enunciati, l'identificazione degli scopi del testo eccetera (come si può osservare dagli esempi i criteri sono riferiti alle diverse dimensioni individuate);

- gli *indicatori*, i quali precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati e rispondono alla domanda: "Quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?". Rimanendo sull'esempio potremmo riconoscere come indicatori l'attribuzione di un titolo al testo congruente con il suo significato generale, oppure la riutilizzazione corretta di termini impiegati nel testo in contesti linguistici differenti eccetera;
- le *ancore*, le quali forniscono esempi concreti di prestazione riferiti agli indicatori prescelti e riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati; la domanda a cui rispondono può essere così formulata: "In rapporto al-

l'indicatore individuato qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere (o non riconoscere) la presenza del criterio considerato?";

- i *livelli*, i quali precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato (indicante il pieno raggiungimento del criterio) a quello meno elevato (indicante il non raggiungimento del criterio). Generalmente i livelli sono espressi con degli aggettivi (eccellente, buono, discreto, sufficiente, insufficiente o altro) o, eventualmente, con dei numeri (livello 1, livello 2...); le scale impiegate nelle rubriche prevedono normalmente da tre a cinque livelli.

Nell'esempio di Tavola 2 (vedi pagina 8) vengono riportate le diverse componenti indicate in relazione alla costruzione di una rubrica valutativa relativa alla competenza linguistica "Saper rielaborare informazioni e conoscenze": nel primo prospetto viene presentata l'articolazione della prestazione in dimensioni, criteri e indicatori; nel secondo viene descritta, per i diversi livelli di raggiungimento, la prestazione attesa nelle sue linee essenziali, sulla base dei criteri e degli indicatori selezionati. È importante sottolineare il ruolo

TAVOLA 2 – COMPONENTI DI UNA RUBRICA VALUTATIVA
Disciplina: lingua italiana (quinta primaria – prima secondaria)
Competenza: Saper rielaborare informazioni e conoscenze

dimensioni	criteri	indicatori	
capacità tecnica di lettura	velocità di lettura a prima vista correttezza	sa leggere in modo corretto e scorrevole	
capacità di comprendere il testo o il brano letto	ricerca sul dizionario del significato delle parole sconosciute scelta del significato corretto della parola sconosciuta in base al contesto comprensione globale del significato del brano	sa leggere in modo orientativo e selettivo un testo o un brano individua le parole sconosciute e ne ricerca il significato sul dizionario o in base al contesto coglie il significato globale del brano	
capacità di individuare le informazioni essenziali presenti nei testi o nel brano letto	individuazione della parola chiave	sa riconoscere le parole chiave presenti nel testo o nel brano in esame	
capacità di riordinare le informazioni essenziali in modo logico	conoscere i nessi logici produrre lo schema di sintesi	sa individuare collegamenti logici, temporali, causali sa costruire scalette, mappe, schemi	
capacità di rielaborare oralmente le informazioni raccolte	saper raccontare con proprie parole il contenuto del testo o del brano letto	sa verbalizzare in modo logico ciò che ha compreso usando un linguaggio semplice	
	pieno	adeguato	parziale
capacità tecnica di lettura	legge in modo corretto e scorrevole	legge generalmente in modo corretto ma poco scorrevole	legge in modo lento e poco scorrevole, senza rispettare la punteggiatura
capacità di comprendere il testo o il brano letto	comprende in modo autonomo e immediato il significato di quanto letto	comprende il significato di quanto letto	comprende il significato di quanto letto con l'aiuto dell'insegnante
capacità di individuare le informazioni essenziali presenti nel testo o nel brano letto	individua in modo autonomo e preciso le parole chiave presenti nel brano o nel testo	individua le principali parole chiave presenti nel brano o nel testo	individua le parole chiave presenti solo se orientato dall'insegnante
capacità di riordinare le informazioni essenziali in modo logico	riconosce con sicurezza i nessi logici, temporali e causali produce autonomamente lo schema di sintesi	sa generalmente riconoscere i nessi logici, temporali e causali sa produrre semplici schemi di sintesi	riconosce i nessi logici, temporali e causali solo se guidato dall'insegnante completa schemi di sintesi predisposti dall'insegnante
capacità di rielaborare oralmente le informazioni raccolte	sa verbalizzare in modo ordinato, con linguaggio appropriato e usando termini specifici il contenuto del brano in esame	sa verbalizzare in modo generalmente autonomo e ordinato il contenuto del brano in esame	verbalizza i contenuti del brano analizzato solo se costantemente orientato anche nei dettagli

cruciale che assumono i criteri di valutazione nella costruzione di una rubrica, in quanto punti di riferimento in base a cui descrivere le prestazioni attese in rapporto ai diversi livelli di padronanza. Nel caso di una rubrica ponderata è possibile attribuire un peso diverso alle varie dimensioni considerate, in modo tale che nel giudizio complessivo non si assegni identico valore ai differenti aspetti. Intendiamo infine sintetizzare i caratteri salienti di una rubrica attraverso le parole di Wiggins³, il quale così descrive i principi generali e le linee

guida per la sua realizzazione:

- una rubrica contiene una scala di possibili punti per valutare il lavoro su un curriculum;
- una rubrica deve permettere ai giudici e agli esecutori di discriminare effettivamente tra prestazioni di qualità diversa in modo valido (le dimensioni da valutare e le differenti caratteristiche di ciascun livello di prestazione devono essere rilevanti, non arbitrarie) e affidabile (i punteggi ottenuti dallo stesso giudice in tempi diversi o da giudici diversi nello stesso tempo devono essere co-

- i punteggi ottenuti dallo stesso giudice in tempi diversi o da giudici diversi nello stesso tempo devono essere coerenti entro limiti ragionevoli);
- le descrizioni delle prestazioni attese impiegate nella rubrica dovrebbero utilizzare un linguaggio che descrive con precisione ciascun livello di prestazione e le sue caratteristiche più rilevanti e qualificanti;
- tali descrizioni dovrebbero essere generalizzazioni ricavate da campioni reali di lavoro degli studenti;
- i punti più importanti sulla scala della rubrica sono la descrizione di prestazione eccellente, assunta come modello esemplare di riferimento, e la soglia di accettabilità, assunta co-

TAVOLA 3 – ESEMPIO DI RUBRICA VALUTATIVA SU UNA COMPETENZA TRASVERSALE

dimensioni	criteri	indicatori	
capacità di comprendere il bisogno degli altri	colgiere e accettare una richiesta di aiuto	dà un aiuto concreto e adeguato al compagno	
capacità di accettare serenamente tutti i compagni in diverse situazioni	accettare i compagni senza lamentarsi, mostrandosi disponibili a collaborare e/o aiutarli (in situazioni strutturate in classe)	collabora con tutti i compagni	
capacità di interagire nel gruppo	sa apportare il proprio contributo lavorando nel piccolo gruppo: accetta il confronto con gli altri	sa lavorare insieme ai compagni in un rapporto di reciproco rispetto	
capacità di ascoltare le idee degli altri evitando di imporre le proprie	accettare e rispettare le decisioni della maggioranza individuare i propri errori	prova a correggere gli errori accettando soluzioni poste da altri	
capacità di accettare il ruolo prestabilito e le regole	accettare il ruolo altrui accettare la sconfitta	non aggredisce verbalmente il compagno che sbaglia	
capacità di gestire i conflitti	sa superare il proprio punto di vista e considera quello altrui	in situazioni di conflitto non si impone e non ricorre a forme di aggressione cerca l'aiuto di un mediatore adulto	
	pienamente raggiunto	raggiunto	parzialmente raggiunto
capacità di comprendere il bisogno degli altri	spontaneamente offre il proprio aiuto	se sollecitato, offre volentieri il proprio aiuto	aiuta il compagno solo se sollecitato dall'insegnante
capacità di accettare serenamente tutti i compagni in diverse situazioni	accetta tutti i compagni spontaneamente	se sollecitato, accetta tutti i compagni	se sollecitato accetta tutti i compagni, ma malvolentieri
capacità di interagire nel gruppo	partecipa apportando il proprio contributo	partecipa se interessato, con un ruolo gregario	assume un atteggiamento passivo, è un elemento di disturbo
capacità di ascoltare le idee degli altri evitando di imporre le proprie	sa ascoltare senza interrompere e senza imporsi	sa ascoltare anche se, a volte, tende a imporre le proprie idee	non ascolta le idee degli altri se diverse dalle proprie
capacità di accettare il ruolo prestabilito e le regole	accetta in modo sereno il proprio ruolo e le regole	non sempre accetta le regole e il ruolo	è polemico nei confronti delle regole e del ruolo
capacità di gestire i conflitti	sa superare il proprio punto di vista e considera quello altrui	cerca e/o accetta la mediazione di un adulto	affronta i conflitti in modo aggressivo

me condizione minima di successo; – compatibilmente con la validità delle dimensioni e dei criteri individuati, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumentano il suo livello di affidabilità.

■ COME SI COSTRUISCE UNA RUBRICA

Per la costruzione della rubrica si propone una sequenza procedurale ripresa da Arter⁴, che si caratterizza per un procedimento di tipo induttivo basato sulla esperienza professionale degli insegnanti. Tale sequenza è stata sperimentata in un lavoro di formazione in rete tra Istituti comprensivi per la costruzione di rubriche valutative su competenze trasversali,



di cui si fornisce un esempio relativo alla competenza collaborativa nella Tavola 3 (vedi pagina precedente). In primo luogo si tratta di raccogliere esempi di prestazioni dei propri studenti rappresentative della competenza prescelta, riferiti a livelli diversi di padronanza (livello alto, medio, basso). Tali esempi possono essere sia orali, sia (ove possibile) basati su evidenze concrete, quali prodotti degli studenti, quaderni, documentazione eccetera; si suggerisce di socializzarli con i colleghi, precisando le ragioni per cui li si ritiene significativi e gli aspetti della competenza di cui sono testimonianza. La domanda chiave potrebbe essere: "Nella mia esperienza professionale quali prestazioni richiamerei come esempi significativi di sviluppo (o non sviluppo) della competenza prescelta?".

In secondo luogo occorre classificare gli esempi richiamati in tre gruppi (eccellenti, medi, scadenti) e interrogarsi su quali sono le dimensioni e i criteri che giustificano tale classificazione. Il prodotto atteso può consistere in un elenco ordinato di dimensioni, criteri ed (eventualmente) indicatori che caratterizzano la competenza messa a fuoco; evidentemente l'organizzazione degli elementi emergenti avverrà progressivamente, a partire da un elenco grezzo di risposte alla domanda: "Che cosa caratterizza queste prestazioni come eccellenti, medie, scadenti in rapporto alla competenza individuata?". È opportuno dedicare il tempo necessario a questa operazione, in modo da ri-

conoscere le diverse sfumature di comportamento e di pervenire a un'articolazione della competenza ritenuta adeguatamente comprensiva, strutturata e centrata sugli aspetti chiave. Può essere utile, a tale riguardo, consultare la letteratura sull'argomento, in modo da disporre di categorie di analisi utili a classificare le prestazioni analizzate (dimensioni e criteri).

In terzo luogo si tratta di formulare una breve definizione delle diverse dimensioni individuate e di descrivere per ciascuna di esse le caratteristiche della prestazione attesa in rapporto ai livelli prescelti (per esempio: eccellente, medio, scadente), facendo riferimento agli esempi da cui si è partiti; può essere utile ritornare sulle descrizioni proposte confrontandole tra loro, in modo da verificare in quale misura riescano a connotare i differenti livelli. È importante aggiungere che sarebbe auspicabile riuscire a descrivere i diversi livelli di padronanza autonomamente uno dall'altro, evidenziando i comportamenti che li caratterizzano ed evitando distinzioni comparative basate su una scala implicita di avverbi (molto, spesso, qualche volta...) o di aggettivi qualificativi (ottima, buona, sufficiente); questa modalità, infatti, snaturerebbe il senso della rubrica, divenendo una forma mascherata di valutazione tramite voti o giudizi ordinali.

Infine può essere utile reperire esempi di prestazioni che possano essere assunti come riferimento per le diverse dimensioni e i relativi livelli (ancore), utili a offrire esemplificazioni

per l'uso operativo della rubrica ai diversi soggetti interessati (docenti, studenti, genitori). L'impiego concreto in situazione consentirà il progressivo perfezionamento della struttura della rubrica, anche attraverso il diretto coinvolgimento degli studenti. Per concludere, può essere opportuno proporre alcuni criteri di qualità di una rubrica valutativa, da assumere come punti di riferimento per valutare criticamente il proprio prodotto:

– **validità**: sono state esplorate le dimensioni più significative della meta educativa prescelta?

– **articolazione**: i criteri e gli indicatori sviluppano gli aspetti salienti delle dimensioni?

– **fattibilità**: i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?

– **chiarezza**: i livelli di competenza proposti risultano chiari e precisi?

– **attendibilità**: la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?

– **utilità**: la rubrica fornisce punti di riferimento utili alla valutazione di studenti e genitori?

– **promozionalità**: i livelli di competenza proposti evidenziano i progressi e i punti di avanzamento (non solo le carenze)?

Si tratta, in altre parole, di una sorta di meta-rubrica utile a valutare la qualità delle proprie rubriche valutative, a dimostrazione che l'individuazione dei criteri di giudizio costituisce un passaggio chiave per qualsiasi processo valutativo. ■

¹ J. McTighe, S. Ferrara, "Performance-based assessment in the classroom: A planning framework", in R.E. Blum, J.A. Arter (eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 1996, p. 8.

² Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

³ G. Wiggins, "Che cos'è una rubrica? Un dialogo sulla progettazione e sull'uso", in M. Comoglio (a cura di), *Corso online sul portfolio*, Garamond, Milano 2004.

⁴ J.A. Arter, *Improving Science and Mathematics Education. A toolkit for Professional Developers: Alternative Assessment*, OR: Northwest Regional Education Laboratory, Portland 1994.

Per approfondire:

M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri Editori, Milano 2003.

Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

J. McTighe, G. Wiggins, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.