

Corso di Formazione per docenti di scuola secondaria di I e II grado

Liceo “Coluccio Salutati”

Modelli e strumenti di valutazione delle competenze in ambito scolastico: *le rubriche valutative*

Firenze, 05/04/2022



Davide Capperucci
Università di Firenze

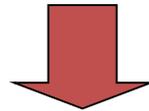
Obiettivo della relazione

- **Conoscere approcci valutativi legati alla valutazione autentica (o alternativa)**
- **Conoscere strumenti per la valutazione delle competenze a scuola: le rubriche valutative secondo il modello VA.R.C.CO. (ARCA)**

Dalla progettazione alla valutazione delle competenze

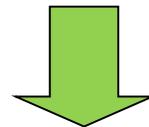
Progettazione didattica

(come e rispetto a quali finalità/obiettivi si progetta?)



Implementazione didattica (insegnamento)

(come si fa didattica, come si insegna?)



Valutazione delle competenze

(come si analizzano i processi e i risultati di apprendimento?)

Ricerca, culture della valutazione e focus della formazione scolastica

Tassonomia degli obiettivi educativi (*Taxonomy of Educational Objectives*)
di Benjamin Bloom (1913-1999)



**didattica basata
su conoscenze e
abilità**

**didattica per
competenze**

Tassonomia degli obiettivi del settore cognitivo di Bloom - Enghelhart – Furst – Hill – Krathwohl (I parte)

		Esempi di verbi	Esempi di oggetti
1. Conoscenza (Capacità di rievocare materiale memorizzato)	1.1 Conoscenza di elementi specifici	riconoscere, identificare, descrivere, elencare, definire, nominare, ripetere, rievocare, distinguere, citare	vocaboli, terminologie, significati, dati, definizioni, nomi, date, avvenimenti, personaggi, luoghi, fenomeni, informazioni, fonti, caratteristiche, proprietà
	1.2 Conoscenza di modi e mezzi per usare gli elementi specifici		forme, convenzioni, usi, regole, metodi, mezzi, simboli, processi, sviluppi, relazioni, categorie, criteri, tecniche, procedimenti
	1.3 Conoscenza di dati universali e astrazioni		principi, leggi, enunciati, formule, generalizzazioni, implicazioni, teorie, interrelazioni, strutture, modelli
2. Comprensione (Facoltà di afferrare il senso di una informazione e di saperla trasformare)	2.1 Trasposizione	tradurre, trasformare, riassumere, rappresentare, modificare, riscrivere, ridefinire	significati, definizioni, astrazioni, rappresentazioni, parole, frasi, concetti
	2.2 Interpretazione	interpretare, riorganizzare, risistemare, distinguere, stabilire, spiegare, dimostrare	pertinenze, relazioni, fatti, aspetti, opinioni, conclusioni, metodi, teorie, astrazioni
	2.3 Estrapolazione	inferire, prevedere, differenziare, determinare, estendere, dedurre, completare, stabilire	conseguenze, implicazioni, conclusioni, sviluppi, significati, corollari, effetti, probabilità
3. Applicazione (Impiego di materiale conosciuto per risolvere problemi nuovi)	3.1 Applicazione	applicare, generalizzare, collegare, sviluppare, organizzare, utilizzare, impiegare, trasferire, eseguire	principi, leggi, regole, metodi, sistemi, relazioni, teorie, modelli, criteri, tecniche, procedimenti, astrazioni, mezzi

Tassonomia degli obiettivi del settore cognitivo di Bloom - Englehart – Furst – Hill – Krathwohl (II parte)

		Esempi di verbi	Esempi di oggetti
4. Analisi	4.1 Analisi di elementi	distinguere, scoprire, identificare, discriminare, riconoscere, separare, scomporre, individuare	elementi, ipotesi, conclusioni, enunciati, particolarità, proprietà, aspetti, caratteristiche
	4.2 Analisi di relazioni	analizzare, scoprire, identificare, distinguere, dedurre, riconoscere	relazioni, cause, assunti, effetti pertinentenze, errori, funzioni
	4.3 Analisi di principi organizzativi	analizzare, scoprire, identificare, distinguere, dedurre, riconoscere	forme, scopi, tecniche, leggi, principi, costanti, metodi, sistemi, teorie, modelli, criteri, procedimenti, organizzazioni
5. Sintesi	5.1 Produzione di comunicazioni uniche	scrivere, raccontare, riferire, documentare, produrre, costruire, creare, riassumere, comporre	prodotti, esecuzioni, comunicazioni, lavori, composizioni, opere
	5.2 Elaborazione di piani di azione	proporre, pianificare, organizzare, produrre, creare, costruire, progettare, elaborare, formulare	piani, obiettivi, operazioni, progetti, specificazioni, metodi, soluzioni, procedimenti, tecniche
	5.3 Derivazione di insiemi di relazioni astratte	produrre, derivare, sviluppare, organizzare, elaborare, sintetizzare, formulare, generalizzare, combinare, ricavare	classificazioni, concetti, schemi, generalizzazioni, teorie, relazioni, modelli, astrazioni, ipotesi, sistemi, criteri, leggi
6. Valutazione	6.1 Valutazione in termini di evidenza interna	valutare, determinare, giudicare, decidere, stimare, misurare, individuare, correggere	esattezze, pertinentenze, correttezze, errori, incongruenze, difetti, imprecisioni, sofismi
	6.2 Valutazione in funzione di criteri esterni	giudicare, considerare, valutare, decidere, stimare, misurare, correggere, determinare, criticare	fini, mezzi, procedimenti, efficienza, economia, validità, attendibilità, utilità, piani di azione, teorie, modelli, progetti

Modelli di valutazione scolastica e tipologie di prove

- **Valutazione tradizionale** (*interrogazioni non strutturate e test scritti*)
- **Valutazione per prove oggettive** (*V/F, corrispondenze, completamenti, scelta multipla + esercitazioni*)
- **Valutazione autentica** (*rubriche valutative e compiti autentici*)

La valutazione autentica

*Si può parlare di valutazione autentica quando siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell'atto di svolgere **significativi compiti intellettuali**.*

(Wiggins, 1990)

*Una valutazione autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona conosce, ma su ciò che riesce a fare in compiti che richiedono di **utilizzare processi elevati** quali pensare criticamente, risolvere problemi, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente.*

(Arter & Bond, 1996)

Quadro di riferimento teorico

Authentic assessment approach (Wiggins, 1993; Darling-Hammond, 1994; Montgomery, 2002; Rhodes, 2010; Stiggins, 1994)

Traditional assessment	Authentic assessment
Selecting a response	Performing a task
Contrived	Real-life
Recall/Recognition	Construction/Application
Teacher-structured	Student-structured
Indirect Evidence	Direct Evidence

Caratteristiche della valutazione autentica (Wiggins, 1998)

- È autentica, cioè simile al reale
- Richiede agli alunni di “agire” intervenendo su problemi sia intellettuali che operativi
- Non si basa solo sul ricordo di informazioni e “frammenti disciplinari”
- Accerta l’abilità dell’alunno di usare efficacemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per intervenire/risolvere un compito complesso
- Fornisce un *feedback* all’alunno sull’efficacia del suo intervento e permette di perfezionare la prestazione e i prodotti

Prove autentiche per la valutazione delle competenze

- Prove a stimolo chiuso e risposta aperta

Lo **stimolo** si presenta accuratamente predisposto in funzione del tipo di prestazione che si intende sollecitare

La **risposta** non è giusta o sbagliata, ma fa riferimento alla messa in atto di comportamenti/performance intellettuali o operativi/e, che possono essere resi evidenti (“*visible*”) (Hattie, 2009; 2012) in base a diversi livelli di padronanza, facendo ricorso alle abilità e conoscenze acquisite e a come l’alunno riesce ad organizzarle in vista della risoluzione di un compito/problema

Indagano molteplici gli aspetti dell’apprendimento previsti dalle tassonomie di Bloom (*conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione*), anche se non necessariamente tutti e contemporaneamente

Valutazione delle competenze

Le competenze non si valutano con **voti in decimi** ma si descrivono attraverso **livelli di padronanza**

I descrittori dei livelli di padronanza rappresentano gli elementi costitutivi della **rubrica** riferita alla competenza da valutare

Attraverso i descrittori di padronanza di una rubrica possono essere individuati diversi livelli di maturazione della competenza in questione

- 1. Che cosa sono le rubriche di valutazione?**
- 2. Quanti sono i livelli di padronanza di una competenza?**

Le rubriche

- La rubrica è uno strumento qualitativo e criteriale che individua le *dimensioni* (aspetti importanti) per descrivere, secondo una scala di qualità, una competenza (Comoglio, 2002; Stevens & Levi, 2005)
- Evidenzia ciò che lo studente “sa fare con ciò che sa” e non ciò che gli manca: “lavora sui pieni e non sui vuoti” (Wiggins, 1993; Trinchero, 2012; Castoldi, 2016)
- Evidenzia *il livello di padronanza* raggiunto per ciascuna competenza: spetta alla scuola descrivere i vari *livelli* di competenza attesi

I ciclo: 4 livelli

- **A – Avanzato** L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
- **B – 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.
- **C – 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.
- **D – Iniziale** L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Il ciclo I biennio: 3 livelli

- **Livello base:** lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione

- **Livello intermedio:** lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
- **Livello avanzato:** lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

Le rubriche secondo il modello VARCCO: fasi e attività

1. Individuazione di una competenza da valutare
2. Definizione degli indicatori che compongono la competenza individuata («*What counts*»!)
3. Selezione dei criteri di valutazione
4. Individuazione del numero dei livelli di competenza della rubrica
5. Definizione dei descrittori di padronanza riferibili a ciascun livello, evitando di riportare aggettivi e avverbi modali, e pensando alle evidenze

Raccomandazione metodologica

Per costruire correttamente il **descrittore di padronanza** (riferito a ciascun livello):

1. Evitare di utilizzare (o farlo il meno possibile) aggettivi

(es. “corretto”, “accettabile”, “semplice”, “esaustivo”, “completo”, ecc.)

2. Evitare di utilizzare (o farlo il meno possibile) avverbi modali

(es. “correttamente”, “saldamente”, “pienamente”, “sufficientemente”, “parzialmente”, ecc.)

poiché si prestano ad interpretazioni soggettive,

ma

descrivere il comportamento o la prestazione a cui si riferisce l’aggettivo o l’avverbio

(**porsi le domande:** “L’alunno che cosa fa?”, “Che prestazione mette in atto tale da poter essere osservata o accertata attraverso un compito”?)

Es. NON CORRETTO: “comprende testi semplici”

Es. CORRETTO: “comprende la frase minima (soggetto e predicato), con lessico riferito a contesti di vita quotidiana”

Esempio di applicazione delle fasi/attività del modello VARCCO

1. Competenza da valutare:

Legge testi narrativi in lingua italiana, cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale

2. Definizione degli indicatori che compongono la competenza individuata («*What counts*»!)

- Lettura espressiva di testi
- Comprensione del senso generale di un testo narrativo
- Comprensione di parti del testo
- Individuazione dello scopo comunicativo dell'autore
- Individuazione di informazioni esplicite e implicite (inferenze)
- Individuazione di anticipazioni ed collegamenti tra informazioni presenti in diverse parti del testo
- Individuazione di rapporti logici presenti nel testo
- Valutazione del testo rispetto al contenuto
- Valutazione del testo alla forma
- Argomentazione delle proprie affermazioni a partire dal testo
- ...

***3. Selezione dei
Criteri per
descrivere i
livelli di
padronanza
di una rubrica***

- ***AUTONOMIA***
- ***CONTINUITÀ***
- ***TIPOLOGIA DELLA SITUAZIONE
(NOTA E NON NOTA)***
- ***RISORSE MOBILITATE***
- *Altri criteri possono essere
individuati dalla scuola.*

4. Livelli di competenza e 5. Descrittori di padronanza

Legge testi narrativi in lingua italiana, cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale

Livello	Descrittore di padronanza (del livello)
Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.	Legge testi narrativi senza frequenti interruzioni e con espressività, dosando il ritmo e il tono della voce in base al contenuto della narrazione. Comprende in modo autonomo e continuo il senso generale/parziale di testi noti e non noti e gli scopi dell'autore, opera inferenze, anticipazioni ed integrazioni tra informazioni, utilizza dati e parti specifiche di testi legati ad argomenti anche non noti, valuta il testo rispetto a forma e contenuto e sostiene le proprie affermazioni con appositi rimandi al testo.
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.	Legge testi narrativi senza frequenti interruzioni e con espressività, dosando il ritmo e il tono della voce in base al contenuto della narrazione. Comprende in modo autonomo e continuo il senso generale/parziale di testi noti e non noti con il supporto dell'insegnante, individua informazioni esplicite e implicite, individua raccordi logici tra parti specifiche del testo, valuta il testo rispetto alla forma e al contenuto secondo un punto di vista personale
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.	Legge testi narrativi senza frequenti interruzioni. Comprende il significato generale e parziale di testi riferiti a situazioni note, individua l'idea principale del testo, utilizza dati e informazioni esplicite riferite a parti specifiche di testi anche nuovi se supportato fornito dall'insegnante, esprime una sua opinione sul contenuto del testo
Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.	Se aiutato, legge testi narrativi. Comprende testi sintatticamente e lessicalmente semplici (con frasi brevi e lessico legato a situazioni di vita quotidiana), localizza in essi informazioni esplicite utili a uno scopo immediato, se supportato comincia ad utilizzare dati e parti specifiche di testi.

Costruzione di una rubrica valutativa – I biennio II ciclo

Comp.	Descrittore di padronanza	Livello
Individuazione e utilizzo di strumenti di indagine scientifica nella realizzazione di esperimenti in laboratorio	L'alunno anche con il supporto dell'insegnante e del gruppo dei pari non è ancora in grado di applicare le metodologie di indagine scientifica in modo esecutivo, attenendosi alle istruzioni date	<p style="text-align: center;">Livello base non ancora raggiunto</p>
	L'alunno applica le metodologie di indagine scientifica (rilevazione del problema, ipotesi, raccolta dati, verifica, interpretazione, conclusioni) riproducendo il comportamento altrui, attenendosi alle istruzioni del gruppo e/o dei docenti	<p style="text-align: center;">Livello base</p> <p>Lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali</p>
	L'alunno applica al lavoro le metodologie di indagine scientifica, seleziona gli strumenti necessari, definisce le procedure e le fasi da seguire, spiega i passaggi e le operazioni messe in atto con riferimento a situazioni note, con l'aiuto dell'insegnante si applica anche a situazioni non note dimostrando di saper richiamare conoscenze e abilità acquisite	<p style="text-align: center;">Livello intermedio</p> <p>Lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite</p>
	L'alunno applica in modo autonomo e continuo le metodologie di indagine scientifica, seleziona gli strumenti necessari, definisce le procedure e le fasi da seguire, spiega e giustifica i passaggi e le operazioni messe in atto. E' in grado di individuare soluzioni alternative ugualmente efficaci anche di fronte a situazioni impreviste.	<p style="text-align: center;">Livello avanzato</p> <p>Lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità</p>

Compiti autentici o compiti di realtà

Esempi:

- ✓ Prove oggettive standardizzate che richiedono ragionamento e elaborazione di conoscenze
- ✓ Griglie di osservazione sistematica per prestazioni in situazione
- ✓ Saggi brevi e uso di diverse tipologie di fonti
- ✓ *Project work*
- ✓ Colloqui strutturati
- ✓ Simulazioni
- ✓ Biografie cognitive
- ✓ Esperienze e esperimenti laboratoriali
- ✓ Esercitazioni addestrative, *problem solving* e lavori su casi
- ✓ Attività di ricerca
- ✓ Lavori di gruppo mediante modalità di *cooperative learning*
- ✓ *E-tivity* e classi virtuali su piattaforme e-learning
- ✓ ...

Bibliografia

- Allen D., Tanner K. (2006), «Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners», *CBE-Life Sciences Education*, 5(3), pp. 197-203.
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano.
- Besio S. (2009), «Progettazione e orientamento alla vita», in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo (Vol. 2)*, Armando, Roma, pp. 67-93.
- Bocci F. (2015a), «La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca», *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), pp. 139-153.
- Bocci F. (2015b), «Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies», *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), pp. 100-109.
- Caldin R., Cinotti A., Ferrari L. (2013), «La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'», *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.
- Canevaro A., d'Alonzo L., lanes D., Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- Capperucci D. (2016), «L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.», *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16, pp. 133-151.
- Capperucci D, G. Franceschini (a cura di) (2020), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici*, Guerini, Milano.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- D'Alonzo L. (2008), *Integrazione del disabile, radici e prospettive educative*, La Scuola, Brescia.
- Dovigo F. (2007), *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- Giaconi C., Del Bianco N. (2018), *In Azione. Prove di inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- lanes D. (2006), *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità ei bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
- lanes D., Cramerotti S. (2009), *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita (Vol. 1)*, Erickson, Trento.
- Jonsson A., Svingby G. (2007), «The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences», *Educational Research Review*, 2(2), pp. 130-144.
- MIUR (2012), «Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo», *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, La Scuola, Brescia. Soresi S. (2007), *Psicologia della disabilità*, Il Mulino, Bologna.
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A. (2003), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari.
- Ulivieri S., Franceschini G., Macinai E. (a cura di) (2008), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa.
- Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Zappaterra T. (2010b), *La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno*, in Biagioli R., Zappaterra T. (a cura di), *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, pp. 77-92;
- Zappaterra T. (2014), «Disabilità intellettiva e inclusione. Il lavoro come self empowerment», in Elia G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-169.