

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Le rubriche di valutazione nell'Higher Education

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1857040> since 2023-04-14T16:06:10Z

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Le rubriche di valutazione nell'Higher Education

Di Daniela Robasto

L'analisi critica sulla valutazione degli apprendimenti, almeno dal punto di vista dell'opinione pubblica, tende a soffermarsi sulle modalità di espressione dei giudizi e sugli intervalli di scala, meno frequentemente prende in considerazione l'intero processo valutativo. Anche la valutazione delle prestazioni degli studenti universitari, in Italia, è ancora ispirata ad un modello preoccupato soprattutto della misura dei risultati, intesa come valutazione sommativa durante esami e la valutazione in università rischia ancora oggi di essere sbilanciata verso l'istanza di un unico atto valutativo finale, talvolta dai contorni metodologici non definiti, che purtuttavia ambisce a misurare i risultati dell'apprendimento in modo oggettivo.

Il presente contributo si sofferma sul processo di costruzione delle rubriche valutative, sugli elementi essenziali di queste, riflettendo in quale cornice metodologica potrebbero inserirsi proficuamente. In ultima analisi, il capitolo avanza l'ipotesi di come la costruzione collegiale delle rubriche valutative (tra docenti e tra docenti e studenti) potrebbe da un lato migliorare il processo di progettazione dei corsi di studio, dall'altro permettere un miglior utilizzo del feedback formativo.

1. Le rubriche di valutazione e loro cornice di riferimento.

Il dibattito pubblico sulla valutazione degli apprendimenti, nei diversi ordini scolastici, tende a soffermarsi in modo critico sulle modalità di *espressione dei giudizi* e sugli intervalli di scala, meno frequentemente prende in considerazione l'intero processo valutativo e le scelte metodologiche compiute in merito a tutte le fasi del processo. Sebbene la letteratura docimologica, da oltre due secoli, illustri quanto una parte delle criticità in merito all'espressione o all'attribuzione dei giudizi tragga origine da elementi critici in fasi precedenti, soprattutto il livello terziario di istruzione tende ad accogliere con notevole ritardo i contributi di conoscenza che vengono dalle ricerche empiriche sulle questioni docimologiche.

La valutazione delle prestazioni degli studenti universitari, in Italia, è ancora ispirata, nel paradigma e nella prassi, ad un modello preoccupato soprattutto della *misura dei risultati*, intesa come valutazione sommativa agli esami (Coggi, 2019, 157). Cosicché la valutazione all'università rischia ancora oggi di essere sbilanciata verso l'istanza di un unico atto valutativo finale, talvolta dai contorni metodologici non definiti, che purtuttavia ambisce a misurare i risultati dell'apprendimento in modo *oggettivo* al fine di esprimere un giudizio valido e affidabile. Poiché tali desiderata non possono dirsi nei fatti raggiunti, soprattutto a livello sistemico, vengono dirottate risorse per rinforzare le competenze docimologiche del personale docente, risorse che tuttavia potrebbero essere ancora una volta indirizzate a tentare di perfezionare l'attribuzione o l'espressione dei giudizi senza sottoporre ad analisi critica le altre dimensioni della valutazione. La richiesta di interventi formativi sulle rubriche di valutazione o *scoring rubrics* senza che i partecipanti abbiano avuto

modo in precedenza di frequentare percorsi formativi propedeutici in tema di valutazione rientra in tali istanze. Può dunque essere funzionale ripercorrere sinteticamente che cosa si intenda per rubrica di valutazione e all'interno di quale cornice metodologica possa inserirsi proficuamente.

Volendo ripercorrere, a livello macro, le fasi di progettazione di un disegno valutativo, possiamo individuare le seguenti sette:

- I. scelta delle funzioni della valutazione
- II. scelta degli aspetti da valutare in funzione dei traguardi di apprendimento attesi
- III. scelta degli strumenti da utilizzarsi
- IV. pianificazione della rilevazione
- V. scelta dei criteri di confronto
- VI. attribuzione ed espressione dei giudizi/voti
- VII. scelta delle modalità di restituzione dei voti/giudizi

A queste, vanno poi ad aggiungersi altre due scelte, talvolta sottovalutate, eppure sempre più trasversalmente rilevanti all'interno di una prospettiva di costruzione di giudizi intersoggettivi: il grado di collegialità del corpo docente nel merito delle singole scelte e il ruolo della popolazione studentesca.

Nel presente contributo non si entrerà nel merito delle *funzioni della valutazione (I)* (predittiva, diagnostica, formativa/formante, sommativa/certificativa etc.) ma ci si limiterà a ribadire che la presenza di una rubrica valutativa può supportare l'impianto valutativo, indipendentemente dalla funzione specifica del singolo frangente valutativo.

Relativamente agli *aspetti da valutare (II)*, la costruzione delle rubriche valutative ben si innesta con la teoria dell'allineamento costruttivo (Biggs, 1999) che illustra come la progettazione di un percorso formativo innalzi le condizioni di qualità dell'apprendimento (Pedone, Ferrara, 2020). Nella cornice dell'allineamento costruttivo riprende vigore il ruolo della progettazione dei corsi (universitari) per renderli allo stesso tempo sia coerenti nella loro strutturazione interna (Perla, Vinci, 2015), prevedendo cioè che le modalità di insegnamento e quelle di valutazione siano allineate agli scopi dell'insegnamento, sia efficaci nei risultati di apprendimento (Pellerey, 2004, 2011). Se dunque, in tale cornice, lo scopo dell'insegnamento non può permettersi di rimanere indefinito, lo sforzo primario diventa quindi quello di circoscrivere con un buon grado di rigore i risultati di apprendimento degli studenti (*learning outcomes*), in coerenza con lo scopo essenziale del processo di insegnamento (Felisatti, Serbati, 2015; Serbati, Zaggia, 2012; Coggi, 2016).

Nella definizione dei learning outcomes (intesi come ciò che lo studente dovrebbe essere in grado di fare al termine di un insegnamento che non era in grado di fare in precedenza) vanno distinte due azioni specifiche: da un lato stabilire il tipo di conoscenza e competenza che si intende raggiungere, dall'altra selezionare gli elementi minimi da insegnare (learning objects e contenuti core) (Ip, A., &

Morrison, I., 2001, Wiley, Gibbons, & Recker, 2000).) e decidere il livello di raggiungimento accettabile per gli studenti. (Pedone, Ferrara, 2020). Alcuni autori rilevano nei learning outcomes un notevole superamento del concetto di obiettivo di apprendimento, chi scrive, crede invece che gli obiettivi di apprendimento, se specifici e ben operazionalizzati, non siano altro che comportamenti terminali attesi dai contorni ben definiti e che dunque possano essere equiparati ai learning outcomes.

La scelta degli strumenti di valutazione da utilizzarsi (III) dovrebbe poi essere coerente con i processi cognitivi (Anderson, Krathwohl, 2001) sottesi ai learning outcomes precedentemente definiti. Circoscritto il contenuto della consegna valutativa, risulta necessario definirne la forma (Calonghi, 2001, 11). Nello specifico il grado di strutturazione degli strumenti di rilevazione che si deciderà di somministrare inciderà pesantemente sul tipo di rubriche di valutazione che si andranno a costruire. Uno strumento ad alta strutturazione, più adatto a rilevare processi cognitivi basilari, prevederà un'unica chiave di correzione predeterminata. Si avrà dunque una rubrica sostanzialmente volta a definire in prevalenza i pesi che si andranno ad assegnare ai singoli item ed eventuali scelte di penalità previste in caso di risposte non corrette. Allo studente in questo caso non è chiesta alcuna elaborazione o rielaborazione autonoma e pertanto la scelta dei criteri di confronto, dei descrittori di apprendimento e l'attribuzione ed espressione dei giudizi/voti procedono di pari passo. Va tuttavia detto che a livello di alta formazione bisognerebbe effettivamente interrogarsi su quanto tali prove siano confacenti con i learning outcomes previsti (Kostoris, 2014; Kuh, Ewell, 2010) e quanto permettano condizioni di validità (Bhatnagar, Ruchi; Tanguay, Carla L.; Sullivan, Caroline; and Many, Joyce E., 2021; Lucisano P., Domenici G, Biasi V., 2021)). rispetto agli obiettivi da indagare, considerando che di norma tali prove non sono in grado di attivare e dunque rilevare processi cognitivi di ordine superiore (nello specifico il pensiero critico e il pensiero creativo) (Robasto, 2020).

Nel caso in cui invece si opti per prove a basso grado di strutturazione o a semistrutturazione, la rubrica di valutazione diviene invece strumento indispensabile per effettuare una valutazione affidabile e ripercorribile, poiché la scelta e l'esplicitazione dei criteri di confronto (V) sull'attivazione di processi cognitivi di ordine superiore risulterà propedeutica a garantire stabilità all'attribuzione ed espressione dei giudizi/voti (VI).

In ultimo, prima di giungere alle fasi operative di costruzione di una rubrica, si richiama rapidamente quanto la presenza o l'assenza di una rubrica di valutazione possa incidere altresì sulla scelta delle modalità di restituzione dei voti/giudizi (VII). Un disegno valutativo che non abbia previsto la scelta dei criteri di confronto prima dell'attribuzione dei giudizi, tenderà a sminuire il valore della restituzione dei giudizi e del feedback, avendo probabilmente poche evidenze atte a sorreggere il dialogo. Di contro una chiara definizione dei criteri di confronto permetterà di poter garantire feedback formativi più puntuali, con un livello di dettaglio superiore e non orientati alla mera trasmissione del voto/giudizio ottenuto.

2. Le funzioni delle rubriche di valutazione

Il termine rubrica ha un significato esteso e deriva dal latino *rubrica* «ocra rossa», der. di *ruber* «rosso». Il riferimento etimologico a *ruber* -rosso, colore con cui di fatto in ambito scolastico si segnalavano gli errori, ha fatto sì che frequentemente la rubrica valutativa venisse associata, nei contesti più divulgativi, ad un mero dispositivo utile ad individuare e soppesare speditamente gli errori. Piuttosto, il vasto utilizzo del termine in diversi contesti (ad es. in ambito letterario, liturgico, penale ed economico), ci riconduce invece al suo senso più profondo: il colore rosso, a livello letterario, liturgico, economico e penale, serviva per creare un sistema ordinato di presentazione del testo o del dato, in modo tale che una determinata informazione/dato/fatto fosse più velocemente individuabile, indicizzabile e interpretabile all'interno di un sistema complesso.

È questo il senso di rubrica anche in ambito docimologico: un sistema di ordinamento dell'informazione, che possa rendere il "dato" (qui corpus da valutare), più facilmente riconoscibile, interpretabile e classificabile da tutti gli stakeholders.

Popham (1997) ha postulato che le rubriche, per essere tali, dovrebbero avere almeno tre "campi" essenziali: *i criteri di valutazione, le definizioni di qualità, la strategia di punteggio*" (p. 72). I criteri di valutazione sono definiti da Popham come "ciò che conta in un dato incarico": gli aspetti rilevanti che è necessario prendere in considerazione per valutare un determinato dominio. Le definizioni di qualità si riferiscono alle descrizioni qualitative delle prestazioni di ciascuno criterio identificato, mentre la strategia di punteggio rimanda al punteggio da assegnare, sia in modalità olistica, sia in modalità analitica. Più in generale possiamo considerare la rubrica valutativa come dispositivo impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito; essa prevede una scala di punteggi prefissati e una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio di scala (Mc Tighe, Wiggins, 2004).

Secondo diversi autori (Varisco, 2004; Benvenuto, Di Bucci, Favilli, 2012) la rubrica dovrebbe poi essere considerata strumento per rendere espliciti non solo criteri valutativi, riferiti a standard più o meno criteriali, ma anche specifici descrittori, livelli e scale di giudizi o punteggi, che rendano praticabile una qualche forma di misurazione e puntuale confronto dei risultati ottenuti. Posto che si stia valutando il medesimo dominio, le prove potrebbero essere proposte in tempi diversi alla stessa persona (valutazione diacronica) o nel medesimo tempo a soggetti differenti (valutazione sincronica) e la rubrica valutativa dovrebbe poter garantire, in entrambe le situazioni, un buon livello di affidabilità della valutazione.

Le rubriche possono poi essere accompagnate da esempi di prodotto/di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare nel dettaglio la relazione tra livello assegnato e il "prodotto", ciò risulta particolarmente utile nel caso in cui il disegno valutativo preveda prove a basso grado di strutturazione volte a mobilitare processi cognitivi di ordine superiore.

Le rubriche possono infine essere analitiche e olistiche a seconda che contengano criteri specifici o generici e a seconda che siano utilizzabili solo in riferimento a una prestazione specifica oppure colgano elementi comuni a molte prestazioni diverse (Capperucci, 2016; Allen & Tanner, 2006; Andrade, 2007; Montgomery, 2002; Panadero & Jonsson, 2013; Rhodes, 2009).

La rubrica valutativa applicata alla valutazione delle competenze assume inoltre un'ulteriore valenza: quella di esplicitare ed ordinare tutte le dimensioni che compongono l'unità/il traguardo o il profilo di competenza, secondo i principi dell'*authentic assessment*. Secondo Wiggins (1990) è corretto parlare di valutazione autentica: "quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro (complesso) che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici" (Wiggins, 1990, 21). La rubrica valutativa dovrebbe dunque scorporare in dimensioni più semplici competenze situate per loro natura complesse.

Una funzione che la rubrica non dovrebbe infine disattendere è quella di aiutare a discriminare tra le diverse prestazioni in modo da evitare che differenti valutatori possano discordare fortemente sul livello da attribuire ad una stessa "performance" o che uno stesso valutatore valuti in modo dissimile prestazioni tra loro analoghe. Per raggiungere questo scopo, la rubrica dovrà pertanto essere analitica e non olistica e dunque essere quanto più possibile precisa nella descrizione dei livelli di prestazione per le distinte dimensioni di una competenza (Benvenuto, Di Bucci, Favilli, 2012).

3. La costruzione delle rubriche di valutazione

Sebbene la letteratura sulle rubriche valutative sia ampia, non vi è perfetto accordo su quali siano gli elementi minimi che una rubrica dovrebbe includere. Si va da modelli con costituenti basilari (di norma: criteri, descrizione dei livelli qualitativi, punteggi) (Popham, 1997; Scriven, 1974) fino a rubriche che ripercorrono l'intero iter di progettazione del disegno valutativo. Sono poi numerose le pubblicazioni che si concentrano sul fornire studi di caso relativamente all'applicazione di rubriche valutative in diversi ambiti disciplinari¹ (Goldberg, G. L., 2014; Ater Kranov, Hauser, Olsen, Girardeau, 2008) senza tuttavia proporre un affondo rispetto agli elementi essenziali.

Per poter assolvere compiutamente a tutte le funzioni viste precedentemente, le rubriche valutative analitiche, invece, dovrebbero prevedere alcuni campi minimi:

- I. Traguardi di apprendimento attesi o traguardi di competenza (Learning outcomes)
- II. Dimensioni del traguardo/della competenza
- III. Compiti criteriali da considerare per la valutazione

¹ Tra le applicazioni di settore maggiormente note si ricorda l'EPSA per l'ambito dell'ingegneria e CPSA per l'informatica (si veda Ater Kranov, Hauser, Olsen, & Girardeau, 2008 e Ater Kranov, Danaher & Schoepp, 2014)

- IV. Livelli di scala/Punteggi
- V. Descrizione analitica dei livelli di scala
- VI. (opzionale) Modelli/esempi di prodotto
- VII. (opzionale) Note di approfondimento
- VIII. (raccomandato) Debriefing collegiale

Si è già detto che *il traguardo di apprendimento* atteso può essere inteso come ciò che lo studente dovrebbe essere in grado di fare al termine di un insegnamento e prevede almeno due distinte azioni specifiche: da un lato stabilire il tipo di conoscenza e competenza che si intende raggiungere, dall'altra selezionare gli elementi minimi da insegnare (learning objects e contenuti core²). Il campo della rubrica che permette un più facile controllo di coerenza tra l'agire didattico e l'agire valutativo è quello delle *dimensioni* del traguardo, dove è apprezzabile che siano facilmente riconoscibili gli elementi (nei termini di conoscenze, contenuti/argomenti/processi/abilità/atteggiamenti etc.) affrontati durante l'insegnamento. Va detto che nel caso di traguardi di competenza dovrebbero poter essere ricomprese e individuabili tutte le dimensioni dell'agire competente (Trincherò, 2012).

² Nella rubrica valutativa non è necessario che siano esplicitati i contenuti core in campo separato, anche se ovviamente dovrebbe esserci perfetta corrispondenza tra i domini che si intendono valutare e l'azione didattica messa in atto.

Tabella 1 - Format per la costruzione di una rubrica valutativa analitica (D. Robasto).

Traguardo di apprendimento	Dimensioni del traguardo³	Compiti criteriali	Livelli di scala/punteggi	Descrizione dei livelli	Esempi di prodotto o prestazione (opzionale)	Debriefing collegiale
Ciò che lo studente dovrebbe essere in grado di fare al termine di un insegnamento (in accordo con i Learning outcomes previsti dal ciclo di studi)	Elementi di conoscenza, abilità o competenza che compongono nello specifico il traguardo con riferimento ai contenuti core. Ad esempio: – <i>Conoscere/Ricordare...</i> – <i>Comprendere...</i> – <i>Essere abile nell'applicare...</i> – <i>Essere in grado di...</i> ...	Criteri predefiniti ritenuti indispensabili per la risoluzione di un determinato compito/consegna. Ad esempio: <i>Di fronte alla consegna (qui specifica)...lo studente dimostra di ricordare...(inserire contenuto specifico), di essere in grado di risolvere... di saper applicare...di essere in grado di... utilizzando... (esplicitare eventuali strumenti, risorse, attrezzature disponibili per la risoluzione) nelle condizioni di...(inserire qui le eventuali condizioni di contesto o di risoluzione in team etc.)</i>	Elencare i diversi livelli di padronanza del traguardo/competenza solitamente individuando un minimo di tre livelli Ad esempio: – Base – Intermedio – Avanzato In alcuni casi ai livelli di padronanza possono essere assegnati dei punteggi su scala ordinale	Descrizione qualitativa dei differenti gradi di raggiungimento – Iniziale... – Base: ... – Intermedio: ... – Avanzato: ... (nella descrizione qualitativa dei livelli dovrebbero essere presenti in modo graduato gli stessi criteri esplicitati nella colonna criteri e non altri; prestare inoltre attenzione a coprire tutte le dimensioni del traguardo senza tralasciarne alcuna)	Allegare un prodotto/ un elaborato/una performance che possa essere indicativa del livello assegnato (si consiglia l'allegato in particolare per le prove a basso grado di strutturazione con un'elaborazione autonoma dello studente di una certa complessità). La presentazione del prodotto è molto utile nel caso in cui si stia valutando il pensiero creativo/progettuale.	Tracciare gli elementi di disaccordo o incertezza rispetto agli elementi presenti nella rubrica o criteri non applicabili in determinati contesti o circostanze. (Le note dovrebbero essere aggiunte a seguito di confronto collegiale tra colleghi esperti sul medesimo dominio)
<i>Segue Traguardo 2</i>						

³ Sia per formulare correttamente le dimensioni del traguardo, sia per definire i compiti criteriali, può essere utile tenere in considerazione la tassonomia dei processi cognitivi di Anderson e Krathwohl (2001). Alcune esperienze statunitensi hanno previsto nel format stesso della rubrica il riferimento esplicito ai processi cognitivi mobilitati (nella rubrica AER ad esempio è previsto il richiamo alla tassonomia di Bloom. Si veda Tractenberg, R.E., 2021).

Tabella 2 – Esempio di format di rubrica analitica proposto da Schoepp, Danaher, & Ater Kranov, 2018, *An Effective Rubric Norming Process (Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol 23/11,2018)* – Traduzione dell'autrice.

	Livelli di raggiungimento			
Criteri previsti per la performance	Non soddisfacente	In via di sviluppo	Soddisfacente	Esemplare
<i> Criterio 1 </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>
<i> Criterio 2 </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>
<i> Criterio 3 </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>
<i> Criterio 4 </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>	<i> descrittori </i>

Nella definizione dei *compiti criteriali* va resa esplicita la determinazione operativa dei compiti assegnati per il controllo di quel traguardo e i criteri⁴ da considerare per la valutazione di *quel compito*, in altre parole il compito criteriale deve poter permettere un confronto puntuale fra i risultati di apprendimento attesi e i criteri predefiniti ritenuti fondamentali per la risoluzione di un determinato compito/consegna valutativa, esplicitando i descrittori di avvenuto apprendimento che si manifestano nella risoluzione di una determina consegna/quesito/item.

Nei *livelli di scala* si andranno poi a definire i diversi livelli di padronanza del criterio, solitamente individuando un minimo di tre livelli: base, intermedio, avanzato, descrivendo e discriminando i differenti gradi di raggiungimento (eventualmente agganciando i livelli ad una scala ordinale).

Alcuni autori consigliano di inserire anche un livello “*non soddisfacente/iniziale o emergente*”, per rendere comunque possibile l’assegnazione di punteggio anche nei casi in cui la padronanza del dominio non risulti del tutto soddisfacente (Tab.2 e Fig.1). Bisogna tuttavia valutare quando i livelli *iniziali/emergenti/in via di sviluppo* siano effettivamente funzionali alle informazioni che risulta possibile restituire: in sede di valutazione formativa restituire un profilo “*iniziale/in via di sviluppo*” può sicuramente essere di supporto; in sede di valutazione sommativa/certificativa,

⁴ In riferimento al concetto di valutazione criteriale si rimanda alla distinzione tra valutazione normativa e valutazione criteriale: “*A norm-referenced test compares students’ achievements relative to other students’ achievements...A criterion-referenced test does not compare student with student but, rather, requires the student to fulfil a given set of criteria, a predefined and absolute standard or outcome*”. (Coeh, Manion, Morrison, 2011; Cunningham 1998)”

talvolta tale livello non risulta certificabile. Sempre nel caso della valutazione formativa, inoltre, i descrittori tra un profilo e l'altro, dovrebbero essere ben differenziati e non sovrapporsi, come invece talvolta avviene (Fig.1).

Figura 1 – Un estratto dei livelli di scala della rubrica CPSA per l'ambito informatico (Performance Criteria 1 e 2, con 6 livelli di scala) in Ater Kranov, Danaher & Schoepp, 2014⁵ - Università Abu Dhabi United Arab Emirates. Traduzione a cura dell'autrice. I livelli 1-2 e 3-4 non sono qui differenziati e nella rubrica non sembrano essere sufficientemente definiti i compiti criteriali; questo determina una certa vaghezza anche nella descrizione dei livelli di apprendimento attesi.

CPSA 1 - Gli studenti risultano in grado di risolvere problemi dal punto di vista informatico.					
0 Mancante	1 Emergente	2 In via di sviluppo	3 Attivo/pratico	4 Maturo	5 Esperto/ Con padronanza
Gli studenti non identificano il problema nel contesto	Gli studenti iniziano a definire i problemi. Potenziali soluzioni sono generiche e/o ingenuè	Gli studenti iniziano a definire i problemi. Potenziali soluzioni sono generiche e/o ingenuè	Gli studenti riescono a discernere problemi di primaria o secondaria importanza con ragionevole precisione e sono in grado di argomentarli. Riescono a fornire evidenza di aver iniziato formulare potenziali soluzioni (da una prospettiva informatica)	Gli studenti riescono a discernere problemi di primaria o secondaria importanza con ragionevole precisione e sono in grado di argomentarli. Riescono a fornire evidenza di aver iniziato formulare potenziali soluzioni (da una prospettiva informatica)	Gli studenti hanno individuato in modo convincente e preciso i problemi primari e secondari e sono in grado di fornire una giustificazione. Sono in grado di proporre soluzioni (dal punto di vista informatico) precise e percorribili
Gli studenti non identificano le parti interessate	Gli studenti identificano le parti interessate più evidenti. Possono individuare in modo impreciso o modo limitato alcune ipotesi di parti interessate	Gli studenti identificano le parti interessate più evidenti. Possono individuare in modo impreciso o modo limitato alcune ipotesi di parti interessate	Gli studenti spiegano le prospettive delle principali parti interessate e trasmettono queste informazioni con precisione.	Gli studenti spiegano le prospettive delle principali parti interessate e trasmettono queste informazioni con precisione.	Gli studenti considerano attentamente più prospettive relativamente alle parti interessate e riescono ad articularle con chiarezza e precisione

⁵ <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol23/iss1/11/>

4. Le sfide della collegialità. La costruzione condivisa delle rubriche valutative

La costruzione di una rubrica valutativa non è un'operazione banale sia nei termini di competenze metodologiche richieste sia nei termini di tempo impiegato per metterla a punto. Gli studi Boulet, Rebbecchi, Denton, Mckinley e Whelan (2004) hanno messo in evidenza come la formazione del valutatore sia il fattore determinante nel garantire valutazioni affidabili. Se infatti poter disporre di buone rubriche valutative, già predisposte, potrebbe aumentare l'affidabilità della valutazione, il semplice utilizzo della stessa non potrà comunque azzerare i problemi di validità e affidabilità. In uno studio pilota volto a valutare le competenze degli studenti di medicina nel saper riassumere i dati salienti sulla salute di un paziente, si è rilevata una iniziale varianza tra valutatori del 76%; tuttavia dopo "due turni di allenamento" con la stessa rubrica, la varianza sul voto è stata ridotta al 12% (Boulet, Rebbecchi, Denton, Mckinley e Whelan, 2004).

La collegialità nel processo di costruzione ed utilizzo della rubrica aumenta notevolmente le potenzialità di questo strumento (Stemler, 2004) e permette di assolvere in modo più fedele alle funzioni previste (Stame, 1998; Stevens & Levi, 2013). Il processo collegiale dovrebbe prevedere sia una fase di confronto per la costruzione della rubrica, sia una fase di raffronto e debriefing successivi all'utilizzo individuale della stessa.

Soprattutto negli Stati Uniti sono numerose le iniziative di questo tipo (Università Hawaii Manoa, 2013; AACU Association of American Colleges & Universities VALUE⁶). Il confronto, nella fase iniziale del processo, è solitamente teso a sviluppare consenso sui traguardi di apprendimento e sui compiti criteriali oggetto di valutazione, nella seconda fase ci si sofferma invece sui giudizi e sui punteggi assegnati facendo esplicito riferimento alla rubrica e alle sue possibili revisioni (Finley, 2011). In alcune esperienze è stato normato sia il processo di confronto (Crisp, 2017), sia il ruolo dei facilitatori che dovrebbero supportare la collegialità del processo (Holmes e Oakleaf, 2013).

Se il confronto con i colleghi esperti del medesimo dominio disciplinare può comportare un maggiore e auspicabile consenso rispetto ai learning outcomes (Saito, Yajima, Washizaki, Fukazawa, 2021), una partita ancora tutta giocare, almeno a livello italiano, è la partecipazione della popolazione studentesca a tale processo. Nell'istruzione terziaria, le rubriche di valutazione, se presenti, tendono ad essere progettate dal personale accademico e solo alcune volte vengono condivise con gli studenti per comunicare le aspettative di apprendimento, poco prima della valutazione. Sono decisamente meno frequenti i casi in cui gli studenti sono stati invitati a partecipare al processo di costruzione dei criteri. (Hafner & Hafner, 2003; Jackson & Larkin, 2002).

⁶ <https://www.aacu.org/value-rubrics>

In studi più recenti, i docenti hanno esplorato le potenzialità formative di lavorare in collaborazione con i propri studenti (Sussman, 2015, Nigris, 2004 Grion, Valentina & Dettori, Filippo, 2015; Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Si-bilio, M., 2019). Tale collaborazione può avvenire anche durante il processo di progettazione della valutazione, invitando gli studenti a partecipare alla co-costruzione delle rubriche di valutazione, dopo che abbiano già affrontato un determinato contenuto disciplinare (Kilgour et al., 2020). I risultati sembrano essere incoraggianti. Bennett (2011) ad esempio evidenzia come impegnare gli studenti nella co-costruzione di rubriche prima del completamento dei compiti di valutazione, comporti un nuovo e maggior livello di consapevolezza e di apprendimento. Panadero e Jonsson (2013) hanno messo in luce i diversi vantaggi di una coprogettazione delle rubriche valutative tra cui la riduzione dell'ansia, il miglioramento del senso di autoefficacia e supporto all'autoregolazione degli studenti attraverso la riflessione, la pianificazione dei compiti, la verifica dello stato di avanzamento dell'apprendimento e la costante revisione del proprio lavoro. Il lavoro di Morton e coll. (Morton, Jason K.; Northcote, Maria; Kilgour, Peter; and Jackson, Wendy A., 2019) evidenzia anche gli aspetti critici e le necessità organizzative e logistiche che è necessario prendere in esame prima di avviare una coprogettazione delle rubriche. Il suo lavoro risulta prezioso poiché giunge a modellizzare un processo condiviso e collaborativo di coinvolgimento degli studenti nella progettazione del disegno valutativo (*Model of Collaborative Rubric Construction*, 2021). Si tratta ovviamente di una nuova prospettiva, di non immediata e facile applicazione, che coinvolge l'intera comunità accademica in un processo che presuppone necessariamente una formazione dei docenti universitari e degli studenti, all'interno di un'università orientata non solo alla qualità della ricerca, ma anche alla qualità della didattica (Felisatti & Serbati, 2017). Le prospettive di collegialità delineate (tra docenti e tra docenti/studenti) richiedono inoltre un notevole ripensamento del ruolo del docente (Lieselotte Postmes, Rianne Bouwmeester, Renske de Kleijn, Marieke van der Schaaf, 2022). L'approccio attuale alla valutazione insiste sulla trasparenza dei criteri e sulla permeabilità dei ruoli tra valutatore e valutato, in quanto progressivamente lo studente deve appropriarsi delle competenze per valutare il suo prodotto, come dovrà poi fare nella vita (Coggi, 2005).

A Cristina Coggi devo molto. Potrebbero essere numerosissime le narrazioni rispetto ad eventi in cui mi ha donato qualcosa di prezioso. Tra tutte ne porterò nel cuore due: a) il giorno in cui, le chiesi una tesi sugli stili di insegnamento e lei mi presentò un giovane ricercatore in erba (Roberto Trincherò!) che avrebbe potuto seguirmi nel percorso di crescita (aveva tremendamente ragione); b) i momenti di confronto e lavoro insieme sul progetto IRIDI: la sua passione e il suo rigore nell'affrontare qualunque tema, ma specificatamente quello per il miglioramento della didattica universitaria, sono impareggiabili. Ogni volta che scrivo sul tema, mi immergo nelle sue pubblicazioni ed è come se avessi la sua manna e sicura pronta a guidarmi.

Grazie. Con il cuore. Daniela

Bibliografia

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). *A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education*. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10–24
- Allen & Tanner, 2006 Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners, *CBE—Life Sciences Education* 2006 5:3, 197-203
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Andrade, H. (2007). *Self-Assessment Through Rubrics*. *Educational Leadership*, 65.
- Ater Kranov, A., Hauser, C., Olsen, R. G. & Girardeau, L. (2008). A direct method for teaching and assessing professional skills in engineering programs. American Society for Engineering Education, 2008
- Ater Kranov, A., Danaher, M., & Schoepp, K. (2014). A direct method for teaching and measuring engineering professional skills for global workplace competency: adaptations to computing at a university in the United Arab Emirates. In 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) (pp. 29-36). IEEE.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Benvenuto G., Di Bucci O.S., Favilli F., Le rubriche valutative, PQM - Piano Qualità e Merito, http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/le-rubriche-valutative/
- Bhatnagar, Ruchi; Tanguay, Carla L.; Sullivan, Caroline; and Many, Joyce E. (2021). Observation of Field Practice Rubric: Establishing Content Validity and Reliability," *Georgia Educational Researcher*: Vol. 18 : Iss. 2, Article 1
- Biggs, J.B. (1999). (fourth edition 2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Boulet, J.R., Rebecchi, T.A., Denton, E.C., Mckinley, D., & Whelan, G.P. (2004). Assessing the written communication skills of medical school graduates. *Advances in Health Sciences Education*, 9, 47–6.
- Calonghi L. (2001), *Riflessioni sulla valutazione complessiva ed istituzionale*, *Cadmo*, 9, 25.
- Capperucci D., (2016), *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. No 1*, Volume 16, anno 2016, pp. 133-151.
- Coggi C. (2005), (a cura di), *Domande di Qualità. Le istanze degli studenti universitari*, Lecce, Pensa Multimedia
- Coggi C. (2019), (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, Franco Angeli

- Coggi C., (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università, *Italian Journal of Educational Research*, p.23-35.
- Cohen, L., Manion. L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Crisp, E. A. (2017). Calibration: Are you seeing what I's seeing? *Intersection*, Winter 1(3), 7-13.
- Cunningham, P. M. (1998). The social dimension of transformative learning. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 15-28.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, VIII (14), 323–340.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli..
- Finley, A. P. (2011). How reliable are the VALUE Rubrics? *Peer Review*, Fall/Winter, 31-33. <http://209.29.151.145/peerreview/2011-2012/fallwinter/finley>.
- Goldberg, G. L. (2014). Revising an engineering design rubric: A case study illustrating principles and practices to ensure technical quality of rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 8.
- Grión, Valentina & Dettori, Filippo. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di) *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio* (pp.851-859) ETS Editors
- Hafner, J., & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. C.J. Craig, P.C. Meijer & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community advances* (Vol. 19). (pp. 115-140). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Holmes, C., & Oakleaf, M. (2013). The official (and unofficial) rules for norming rubrics successfully. *The Journal of Academic Librarianship*, 39, 599-602.
- Kilgour, Peter & Northcote, Maria & Williams, Anthony & Kilgour, Andrew. (2019). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 45. 1-14.
- Kostoris, F. (a cura di) (2014). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani*. Roma: ANVUR. <http://www.anvur.org/attacchamenti/article/248/Rapporto%20TECO%202014.pdf>
- Kuh, G.D., Ewell, P.T. (2010). The state of learning outcomes assessment in the United States. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), pp. 9-28.
- Jackson, C. W., & Larkin, M. J. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Teaching exceptional children*, 35(1), 40-45.
- Lieselotte Postmes, Rianne Bouwmeester, Renske de Kleijn, Marieke van der Schaaf. (2022). Supervisors' untrained postgraduate rubric use for formative and summative purposes. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 0:0, pages 1-14.

- Lucisano P., Domenici G, Biasi V., (2021), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill Education
- Mc Tighe J. E Wiggins G. (2004), *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS – Roma, 2004, p.181
- Mc Tighe J., Ferrara S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework, in Blum R. E., Arter J. A. (eds), *A Handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-40.
- Ip, A., & Morrison, I. (2001, December). Learning objects in different pedagogical paradigms. In Proceedings of ASCILITE 2001 conference (pp. 289-298).
- Morton, Jason K.; Northcote, Maria; Kilgour, Peter; and Jackson, Wendy A. (2021). *Sharing the construction of assessment rubrics with students: A Model for collaborative rubric construction*, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 2021.
- Nigris E. Garavaglia, Petti, Zuccoli (2015) The role of student communities in promoting Student Voice within university education, TD, Vol 23 No 2 (2015)
- Nigris E., (2004), *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Roma, Carocci
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Pedone, F., & Ferrara, G. (2020). Contents and learning outcomes: a proposal for the subjects of the Specialization course on Support. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 220-235. <https://doi.org/10.13128/form-8495>
- Pellerey M., (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, La Nuova Italia
- Pellerey, M. (2011). La valutazione nelle e delle strutture educative. Valutare i corsi di laurea ai fini di una loro qualificazione nel contesto dell'area europea di istruzione superiore (Assessing Degree Courses for their Classification within European Higher Education). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(4), 189–194.
- Perla, L., Vinci V. (2015). *The Evaluation of Adult Education Staff*. EDUEVAL Curriculum. Volume 1. Lecce: PensaMultimedia. ISBN: 978-88-6760-336-7.
- Popham, W. J. 1997. What's Wrong – and What's Right – with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Robasto D. (2020), Valutare il pensiero critico e creativo in ambito universitario, *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. Vol. 20, n. 1, pp. 270-283
- Saito, D.; Yajima, R.; Washizaki, H.; Fukazawa, Y. (2021). *Validation of Rubric Evaluation for Programming Education*. *Educ. Sci* 2021, 11, 656
- Schoepp, Danaher, & Ater Kranov, An Effective Rubric Norming Process. (2018). *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol 23 No 11
- Scriven, M. (1974). Evaluation Perspectives and Procedures, in Popham J.W. (a cura di), *Evaluation in Education*, Berkeley, Ca, McCutchan

- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(9), 11-26.
- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>
- Stame, N. (1998). L'esperienza della valutazione, Edizioni SEAM, Roma.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Sussman A. The Student Voice Collaborative: An Effort to Systematize Student Participation in School and District Improvement. *Teachers College Record*. 2015;117(13):119-134.
- Tractenberg, R.E. (2021). The Assessment Evaluation Rubric: Promoting Learning and Learner-Centered Teaching through Assessment in Face-to-Face or Distanced Higher Education. *Educ.Sci.*, 11, 441. <https://doi.org/10.3390/educsci11080441>
- Trincherò R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze*, Milano, Franco Angeli
- Varisco B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carrocci
- Wiggins, Grant (1990), The Case for Authentic Assessment, *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 2 , Article 2.
- Wiley, D. A. (2000). *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version. <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Wiley, Gibbons, & Recker. (2000). *A reformulation of the issue of learning object granularity and its implications for the design of learning objects* [Online] Available: <http://reusability.org/granularity.pdf>