

Applicazione pratica di rubrics¹ per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti

Lorenza Pini², Paola Veronesi³, Rossana Zanoli⁴
Supervisori SSIS - Indirizzo Scienze Naturali
Università di Modena e Reggio Emilia

Riassunto

Il seguente lavoro raccoglie alcuni esempi di rubrics di valutazione progettate e sperimentate in diversi ambienti di apprendimento.

Questo strumento valutativo è ancora poco diffuso nella quotidiana prassi scolastica, mentre appare largamente diffuso in altri paesi, in particolare quelli di lingua anglosassone, per la valutazione delle prestazioni in un'ottica di apprendimento autentico.

E' importante puntualizzare che i parametri valutativi introdotti in questi esempi sono individuati in modo specifico per le singole prestazioni richieste e sono stati compresi e condivisi dagli studenti, per individuare nelle rubrics non solo uno strumento di valutazione, ma anche il mezzo per favorire la crescita personale di ciascuno in termini di capacità di osservazione, di riflessione e di espressione.

Premessa

Da tempo, e quindi non solo in riferimento ai documenti legati alla L.53/2003, si va affermando l'idea della necessità di individuare e utilizzare strumenti di valutazione autentica.

La convinzione da cui si parte per stendere il seguente lavoro è che in contesti di apprendimento autentico è necessario predisporre e utilizzare, per implementare corrette procedure di riflessione e analisi, strumenti di valutazione autentica. La valutazione autentica ricorre nel contesto di un apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reali. Pone l'enfasi su: riflessione, comprensione, crescita; si basa su obiettivi significativi, accresce l'apprendimento perché stimola la capacità di generalizzare e di trasferire e utilizzare le conoscenze acquisite in contesti reali. A questo proposito l'introduzione nella pratica didattica di metodi di apprendimento a mediazione sociale (in particolare il Cooperative Learning), che utilizzano le risorse degli alunni, facilita il compito. Il costruttivismo ci invita infatti a riflettere sul fatto che la conoscenza è un processo di costruzione edificato insieme e che questa "costruzione" è un'esperienza sia cognitiva che affettiva.

Certamente i metodi a mediazione sociale non risolvono di per sé tutti i problemi dell'apprendimento, ma sicuramente aiutano al raggiungimento di risultati scolastici più soddisfacenti e degli obiettivi educativi richiesti dalla società contemporanea (i cui mutamenti strutturali rendono necessario l'insegnamento diretto delle competenze sociali) e, non ultimo, facilitano i processi di integrazione degli alunni portatori di handicap e degli alunni di minoranze e culture diverse.

In questa ottica l'insegnante non ha più solo il ruolo di trasmettere delle informazioni, ma quello di facilitatore della costruzione delle mappe cognitive nel rispetto dei ritmi di apprendimento individuali.

Il lavoro scritto dal collega Enzo Zecchi⁵ e da lui stesso presentato durante un laboratorio di tirocinio su metodi non tradizionali di valutazione, ci ha portato a considerare con attenzione alcuni aspetti della valutazione autentica, non solo riguardo al lavoro in classe, rispetto al quale intendiamo presentare esperienze relative ad attività svolte, ma anche in relazione ad ambienti di

¹ Si sceglie volutamente di non usare il termine italiano *rubriche* perché, come sottolineato dal collega E. Zecchi ⁽⁵⁾ in un suo recente lavoro, non rende la pienezza del significato per la valutazione.

² Scuola Secondaria di I grado "G. Cavedoni" Sassuolo, Modena

³ Scuola Secondaria di I grado "G. Ferraris" Modena

⁴ Istituto Tecnico Industriale "F. Corni" Modena

⁵ E. Zecchi – Supervisore SSIS – Università di Modena e Reggio Emilia

apprendimento diversi, come ad esempio nell'ambito della SSIS e quindi della formazione iniziale dei futuri insegnanti.

Riteniamo infatti che la valutazione costituisca da sempre una sorta di "barriera" nel processo di insegnamento/apprendimento: il docente non è abituato a considerare in modo analitico i diversi e concomitanti fattori che influenzano in maniera più o meno pesante la valutazione di una prestazione complessa, di conseguenza il giudizio stesso risulta per lo studente del tutto arbitrario. Anche nel caso più favorevole, in cui questi abbia ricevuto dettagliate e circostanziate richieste rispetto al compito assegnato, non è comunque in grado di farsi un'idea dei livelli minimo e massimo di prestazione che il docente si attende e degli indicatori con cui vengono individuati i livelli intermedi. L'utilizzo delle rubric quindi chiarisce non solo allo studente, ma anche al docente, attraverso un processo di autoriflessione e autoanalisi, quali siano i livelli di prestazione attesi.

Lo strumento valutativo delle rubric non è del tutto nuovo, o almeno non sono nuovi i tentativi di produrre strumenti utili e specifici per una valutazione più analitica e puntuale di determinate prestazioni (check list, performance list, griglie di valutazione ...).

Generalmente dimensioni e livelli vengono individuati dal docente in modo soggettivo, ma, affinché la rubric diventi strumento di valutazione autentica, è necessaria la sua condivisione e discussione con chi dovrà essere valutato. Poter intervenire nella formulazione dei criteri di giudizio e avere eventualmente a disposizione degli esempi di prestazione per i diversi livelli (ancore), aumenta la consapevolezza sulle proprie possibilità di riuscita e favorisce l'autovalutazione; quest'ultima in particolare è sempre formativa, perché, mentre un giudizio negativo dato da altri ci spinge ad "arroccarci" sulle nostre posizioni, o a sfuggire ulteriori verifiche, o ancora determina un conflitto nella relazione, viceversa il considerare in modo critico il nostro lavoro per coglierne gli aspetti negativi costituisce già il primo passo verso la crescita e il miglioramento e stimola l'assunzione di compiti successivi.

L'insegnante diventa così una sorta di controllore delle prestazioni: il giudizio viene dalla rubric, quindi non è soggettivo e non intacca la relazione personale tra i soggetti, né la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità.

L'utilizzo di rubric condivise inoltre non solo favorisce l'autovalutazione degli alunni guidandoli verso una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento e delle richieste dell'insegnante, ma costituisce un importante momento di riflessione e quindi di crescita professionale anche per l'insegnante. Quando ci si impegna a costruire una rubric, anche solo di tipo olistico, si è costretti ad interrogarsi sulle nostre aspettative relativamente al compito assegnato e non certo in modo generico (un elaborato completo..) ma in termini di singole prestazioni osservabili.

Questa pratica riflessiva aiuta a chiarire gli obiettivi che vogliamo raggiungere e potrebbe far riconsiderare l'iter progettato e le strategie didattiche ipotizzate.

➤ **Valutazione di un'attività di presentazione di poster**

La seguente rubric è stata costruita per valutare le prestazioni degli studenti relativamente a un'attività di presentazione di cartelloni elaborati in una classe seconda di scuola media sull'argomento "Storia dell'Agricoltura". Gli alunni hanno elaborato dei cartelloni come prodotto finale di un'attività condotta in apprendimento cooperativo secondo la modalità della ricerca azione.

Durante il primo incontro sono stati illustrati ai ragazzi gli obiettivi, le fasi di lavoro e le modalità di valutazione.

In particolare per quanto riguarda la valutazione sono state definite le seguenti modalità:

- Valutazione collaborativa degli elaborati prodotti con utilizzo di una rubric
- Valutazione individuale attraverso una prova di verifica sommativa costituita da domande provenienti dai singoli gruppi di lavoro.

Si è stabilito che la valutazione collaborativa finale sarebbe stata costituita dalla media delle valutazioni espresse dai singoli gruppi e dagli insegnanti.

Detta valutazione ha costituito il voto assegnato a tutti i componenti del gruppo (interdipendenza di valutazione).

Le dimensioni della rubric sono state illustrate agli alunni durante il primo incontro di programmazione, mentre hanno potuto prendere visione dei diversi livelli durante la lezione precedente alle esposizioni stesse.

Rubric di valutazione
Presentazione di cartelloni
 Argomento: “ Storia dell’Agricoltura”

Dimensioni	Livello 1 Ottimo/distinto Punti 3	Livello 2 Buono Punti 2	Livello 3 Sufficiente Punti 1	Livello 4 Non sufficiente Punti 0
1. Esposizione	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio o prendere appunti...)	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.	L'alunno espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti	L'esposizione non è chiara e l'alunno usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità
2. Conoscenza dei contenuti	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande.	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con abbastanza sicurezza alle domande.	L'alunno ripete i contenuti riportati sull'elaborato; ha delle difficoltà a rispondere alle domande.	L'alunno ripete alcuni dei contenuti riportati sul cartellone e ha spesso bisogno di guardare gli appunti. Non riesce a rispondere alle domande poste.
3. Organizzazione nelle modalità di presentazione	L'alunno espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti facendo raramente riferimento al cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta abbastanza i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti senza fare riferimento al cartellone; non rispetta i tempi di esposizione
4. Creatività nell'elaborazione dei cartelloni	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione, è originale nella sua realizzazione e c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte.	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione ed è originale nella sua realizzazione .	Il cartellone non contiene tutte le informazioni principali, c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.	Il cartellone contiene solo alcune informazioni, c'è prevalenza di immagini o di parti scritte, non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.

Le valutazioni espresse dai singoli gruppi sono state molto simili a quelle formulate dai docenti e nelle argomentazioni che hanno accompagnato la loro esplicitazione i ragazzi hanno dimostrato di aver tenuto conto delle singole situazioni quali difficoltà linguistiche per gli alunni stranieri, timidezza, difficoltà del contenuto da esporre...

Al termine dell'attività è stata proposta un'attività di revisione utilizzando la struttura "round table". Alla domanda "Ritieni che sia stato utile utilizzare la rubrica nella valutazione dei gruppi? Perché?" Tutti gli alunni hanno risposto in modo positivo portando le seguenti motivazioni:

- Maggiore consapevolezza delle richieste
- La conoscenza degli indicatori della rubrica ha permesso di rivedere le modalità di presentazione
- L'essere chiamati ad esprimere una valutazione ha indotto una maggiore attenzione all'esposizione dei compagni

Tutti i gruppi, pur sottolineando le difficoltà di trovare un accordo e di esprimere una valutazione condivisa, hanno dichiarato di "essersi sentiti importanti" per essere stati coinvolti nel processo valutativo, finora prerogativa degli insegnanti, e di avere capito meglio i processi che portano alla formulazione di un voto.

Ho ritenuto importante riportare gli esiti di quest'attività di revisione a supporto di quanto dichiarato nella premessa: "la conoscenza è un processo di costruzione edificato insieme e questa costruzione è un'esperienza sia cognitiva che affettiva".

➤ **Valutazione di attività laboratoriali**

Come già indicato nella premessa, la valutazione autentica mira a valutare le abilità degli studenti in contesti reali e non incoraggia l'apprendimento mnemonico e passivo.

Questi contesti si creano senza dubbio nell'ambito delle attività facoltative-opzionali che le scuole hanno progettato per adeguare l'offerta formativa in risposta alle nuove disposizioni contenute nella L.53/2003 e nel D.L. 59/2004.

La rubrica seguente è stata elaborata per valutare la prestazione degli alunni nell'ambito di due laboratori facoltativi opzionali (informatico e scientifico ambientale) che hanno diversi obiettivi e contenuti, ma che sono entrambi centrati sull'attività degli studenti che lavorano a coppie e/o in piccolo gruppo cooperativo. Si tratta quindi di una rubrica generica perché le prestazioni sono diverse ma le abilità richieste sono sostanzialmente le stesse. L'esperienza è nuova in questo contesto e richiede, ai sensi della CM 85/2004, di esprimere un giudizio sintetico da inserire nella scheda per il primo quadrimestre su attività laboratoriali in atto e per le quali la realizzazione di un prodotto è prevista solo per la fine dell'anno scolastico. Si è ritenuto utile quindi, per assicurare una valutazione indirizzata a garantire il progresso e la crescita degli studenti, progettare una rubrica olistica, per dare un'idea generale dei livelli di competenza raggiunti. Sono state preziose, a questo proposito le indicazioni ricavate dal corso di formazione on-line "Il portfolio, metodologia e pratica" (Garamond 2004). Non è stato possibile però seguire il modello proposto da Arter (1996), e presentato nei materiali del corso, perché non esiste ancora un archivio di lavori/compiti riferiti alle attività in oggetto. Pertanto nell'individuare le dimensioni si è fatto piuttosto riferimento ad altre rubriche reperite in banche dati di scuole e università americane che raccolgono strumenti per gli insegnanti. La scala qualitativa è stata poi trasformata in scala qualitativo-numerica per l'attribuzione del giudizio sintetico per la scheda.

I colleghi che conducono gli altri due laboratori di informatica attivati nella scuola hanno convenuto di utilizzare la rubrica prodotta e con loro si è condiviso di assegnare i giudizi sintetici, in modo molto lineare, ma di facile applicabilità, secondo la seguente scala:

- $n < 10$ ➔ non sufficiente

- $10 \leq n \leq 12$ → sufficiente
- $13 \leq n \leq 15$ → buono
- $16 \leq n \leq 18$ → distinto
- $n = 19$ o 20 → ottimo

L'utilizzo della rubric ha permesso pertanto ai docenti che conducono i laboratori di comunicare abilità e livelli raggiunti ai consigli di classe degli alunni frequentanti, attraverso uno strumento comune inteso a mettere in luce le prestazioni rispetto alle dimensioni indicate.

RUBRIC PER VALUTAZIONE DELLE ATTIVITA' DI LABORATORIO OPZIONALE – I QUADRIMESTRE

ALUNNO/A _____ CLASSE 1^ _____ presenze _____					
Dimensioni – Livelli	NON ACCETTABILE (1)	MINIMO ACCETTABILE (2)	MEDIO (3)	ALTO (4)	Totale
Partecipazione	L'alunno non partecipa spontaneamente alle attività. La partecipazione deve essere continuamente sollecitata	L'alunno partecipa spontaneamente alle attività proposte, ma necessita di frequenti richiami per seguire le indicazioni e i modelli operativi forniti	L'alunno partecipa spontaneamente e con interesse alle attività proposte. Segue le indicazioni e i modelli forniti	L'alunno partecipa spontaneamente e con alto interesse. Segue le indicazioni e i modelli operativi forniti ed è in grado di rielaborare in modo personale e creativo	
Capacità di lavorare in coppia/piccolo gruppo	L'alunno rifiuta il lavoro in coppia/piccolo gruppo, non contribuisce, non si assume responsabilità, disturba e intralcia il lavoro dei compagni.	L'alunno coopera e contribuisce solo se richiamato a farlo. Si assume poche responsabilità e svolge il lavoro assegnato solo se sollecitato. È, a volte, elemento di disturbo e intralcio	L'alunno collabora con i compagni, li ascolta, ma a volte prevarica nella comunicazione e non accetta altri punti di vista. Contribuisce al lavoro, si assume le responsabilità richieste e svolge i compiti assegnati	L'alunno coopera e contribuisce in modo attivo e con competenza. Si assume le responsabilità richieste e svolge anche un ruolo di guida e aiuto per i compagni.	
Uso del tempo e delle informazioni ricevute (per la realizzazione del compito)	L'alunno è incapace di terminare il lavoro assegnato nel tempo previsto perché non utilizza le informazioni ricevute	L'alunno necessita di tempo supplementare e di una guida per completare il lavoro assegnato	L'alunno è in grado di terminare in modo autonomo il lavoro nel tempo assegnato	L'alunno usa in modo eccellente il tempo assegnato e le informazioni ricevute	
Qualità del prodotto realizzato (schede, relazioni, questionari...)	L'alunno non svolge il compito assegnato o la realizzazione è totalmente inappropriata	La qualità del prodotto realizzato necessita di miglioramenti	La qualità del prodotto è buona, ma non tutte le parti del compito sono completate esaurientemente	Il compito è realizzato in modo accurato, con originalità e contributi personali.	
Correttezza dei contenuti negli elaborati prodotti	Gli elaborati prodotti non sono corretti e/o sono totalmente incongruenti – incomprensibili	Negli elaborati prodotti sono presenti diversi errori e/o inesattezze nelle informazioni riportate. Le idee individuabili non sono adeguatamente sviluppate	Negli elaborati si rilevano alcuni errori non fondamentali nelle informazioni riportate. Le idee contenute sono generalmente chiare.	Negli elaborati prodotti tutti i fatti/contenuti sono precisi ed espliciti. Le idee contenute sono chiare, ben messe a fuoco ed espresse in modo originale	
Totale punti:					

Le dimensioni sono state discusse insieme agli studenti e agli stessi è stato chiesto di utilizzare la rubric per la propria autovalutazione.

Tutti i ragazzi hanno mostrato molta consapevolezza nell'individuare il livello riferito alla dimensione. La rubric compilata è stata poi allegata alla cartella di ogni singolo alunno. Questa cartella dove sono riuniti i materiali prodotti nel corso dell'attività e le schede di riflessione metacognitiva relative alla valutazione della modalità e dei contenuti proposti e all'autovalutazione, ha, per ora, il solo scopo di raccolta e documentazione delle attività svolte in laboratorio.

➤ **Valutazione della progettazione di una Unità di Apprendimento**

Le considerazioni espresse nella premessa mi hanno portato a sperimentare una rubric per valutare la proposta di UdA che gli studenti della SSIS stendono nel corso di Didattica della Chimica.

Nella valutazione di studenti adulti, già laureati e spesso già docenti nelle scuole, si avverte l'imbarazzo del confrontarsi con loro alla pari durante tutto il corso, salvo poi dover attribuire un giudizio finale (o meglio un voto in trentesimi) sul loro libretto universitario; è stata una necessità dunque quella di rendere loro stessi partecipi della valutazione e consapevoli del giudizio: la rubric si è configurata come strumento ideale per questo scopo. Per gli studenti inoltre è stata l'occasione per sperimentare in prima persona uno strumento valutativo proposto nei laboratori di tirocinio della SSIS.

La rubric è stata progettata a partire dalle richieste già da tempo esplicitate relativamente al compito assegnato.

Sulla base degli elementi importanti della UdA è stata compilata una rubric analitica, individuando i possibili livelli di prestazione. Successivamente si è stabilito il "peso" relativo di ogni elemento importante, attribuendo un punteggio al livello massimo di prestazione, quindi si sono stabiliti i livelli di sufficienza, quelli cioè a partire dai quali il prodotto relativo potesse ritenersi accettabile relativamente a ciascuna dimensione (punteggi evidenziati in tabella).

E' evidente che ogni specializzando, in base alle proprie competenze nella disciplina, alla propria esperienza di insegnamento, al tempo che decide di dedicare a questo lavoro o ancora all'interesse che nutre rispetto all'argomento, è in grado di valutare il proprio prodotto in base all'obiettivo che si propone, utilizzando lo stesso "metro" di chi dovrà giudicarlo.

La rubric è stata discussa con gli studenti dopo essere stata presentata come proposta e lasciata in loro possesso per una settimana; la condivisione degli indicatori dei livelli di prestazione è stata totale e poche sono state le modifiche; molti di loro hanno in quell'occasione dichiarato che l'analisi dello strumento valutativo e la discussione successiva aveva anche favorito una comprensione più approfondita delle richieste.

A questo punto è stata esplicitata la modalità di passaggio dal punteggio finale al voto; tenendo presente che abitualmente un lavoro accettabile può corrispondere a 22/30 e che invece un lavoro in cui gran parte degli indicatori vengono valutati al massimo livello deve essere premiato con un voto molto alto, si è stabilito di far corrispondere al punteggio di 33/35 il voto 30/30 e di attribuire la lode a punteggi superiori al 33.

RUBRIC ANALITICA PER LA VALUTAZIONE DI UNA UNITA' DI APPRENDIMENTO

Esame di DIDATTICA DELLA CHIMICA		A059	MODULO A			
la PROPOSTA DIDATTICA di una UdA						
deve essere:						
CONTESTUALIZZATA in una classe di SM	classe e periodo e prerequisiti adeguati	punti	1			
	non corretta	punti	0			
inserita in un MODULO attraverso una MAPPA CONCETTUALE	mappa logica, completa e ben strutturata	punti	2			
	mappa logica, ma non completa o con struttura non coerente	punti	1			
	mappa con correlazioni scorrette	punti	0			
del modulo devono essere indicate:						
UNA O PIU' COMPETENZE FINALI	definite in modo chiaro, univoco e sintetico	punti	2			
	ben definite, ma troppo dettagliate (confuse con gli obiettivi)	punti	1			
FINALITA' o OBIETTIVI FORMATIVI	non correttamente definite	punti	0			
	coerenti e significativi rispetto al modulo	punti	2			
VALENZA DIDATTICA secondo lo sviluppo di conoscenze della disciplina	coerenti, ma generici	punti	1			
	non coerenti col modulo	punti	0			
della UdA devono essere indicati:	coerente con i fondamenti storici ed epistemologici della disciplina	punti	1			
	generica e non coerente	punti	0			
CONTENUTI	chiari, adeguati alla UdA e in successione logica	punti	2			
	chiari, ma generici e poco significativi	punti	1			
indicatori di CONOSCENZA	non adeguati alla UdA	punti	0			
	coerenti, ben definiti e verificabili	punti	2	in numero adeguato x 2		
	coerenti, ma difficilmente verificabili	punti	1	in numero sufficiente x 1,5	1,5	
indicatori di ABILITA'	non coerenti con la UdA	punti	0	in numero inadeguato x 1		
	coerenti, ben definiti e verificabili	punti	2	in numero adeguato x 2		
	coerenti, ma difficilmente verificabili	punti	1	in numero sufficiente x 1,5	1,5	
	non coerenti con la UdA	punti	0	in numero inadeguato x 1		

ATTIVITA' PROPOSTE scandite in:					
	complete, ben dettagliate e scritte con linguaggio chiaro e semplice	punti	2	in numero adeguato x 2	
ESPERIENZE DI LABORATORIO con relativa scheda operativa per lo studente	parziali e/o non dettagliate, scritte con linguaggio non adeguato	punti	1	in numero sufficiente x 1,5	
	confuse, devianti rispetto al concetto chiave e/o scritte con linguaggio scorretto	punti	0	in numero inadeguato x 1	1
	ben dettagliate e coerenti			punti	2
METODOLOGIA DELLE LEZIONI con descrizione delle diverse fasi	coerenti, ma non ben definite			punti	1
	poco coerenti e confuse nel riconoscimento delle fasi			punti	0
	coerente, corretta e adeguata ed essenziale nel linguaggio			punti	2
ESPOSIZIONE dei contenuti delle fasi trasmissive	coerente e corretta, ma enciclopedica e/o con linguaggio inadeguato			punti	1
	con errori nei contenuti e/o totalmente inadeguata allo sviluppo cognitivo			punti	0
	chiaro, coerente e lineare			punti	2
PERCORSO LOGICO che porta alla STRUTTURAZIONE del concetto	coerente, ma piuttosto confuso o deviante			punti	1
	incomprensibile e non coerente			punti	0
	coerente, corretta e adeguata ed essenziale nel linguaggio			punti	2
FORMALIZZAZIONE DEL CONCETTO e DEFINIZIONI OPERATIVE	formalmente corretta, ma involuta e sovrabbondante			punti	1
	con errori nei contenuti e/o totalmente inadeguata allo sviluppo cognitivo			punti	0
TEMPI	sono sempre ipotetici, ma la UdA deve essere contenuta in 8-10 ore al massimo				
	è possibile indicare eventuali espansioni o approfondimenti alla UdA da effettuare nei LaRSA			punti	1
MODALITA' E STRUMENTI DI VERIFICA dovranno essere riportati per intero:					
	significative per la verifica di tutti gli indicatori			punti	2
STRUMENTI DELLA VERIFICA (PROVE)	parzialmente adeguate alla verifica degli indicatori			punti	1
	non correlate con gli indicatori della UdA			punti	0
	indicazione delle SCELTE VALUTATIVE				
	ben motivate e/o documentate			punti	1
	arbitrarie e/o casuali			punti	0
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	significative			punti	1
	poco significative			punti	0
	TOTALE			punti	

L'analisi dei lavori presentati è stata decisamente favorevole: coloro che hanno condiviso la rubric hanno prodotto un elaborato di livello generalmente più elevato rispetto agli studenti degli anni precedenti che invece non l'avevano utilizzata, sono stati più consapevoli dei loro limiti e più soddisfatti dei risultati. Nel complesso è stata evidenziata però una maggiore difficoltà nella stesura del lavoro, a causa della rigidità dell'impostazione, che non consente di uscire dalla traccia segnata: questo può essere visto come un limite di questo strumento, ma anche come un punto di forza in quanto abitua alla progettazione secondo schemi fissati a priori. Il limite consiste essenzialmente nell'inibizione della creatività e originalità del candidato, che può essere colta unicamente nell'aspetto contenutistico e non nell'organizzazione strutturale e complessiva dell'elaborato.

Per passare ad una rubric di tipo olistico, che permetta di valutare in senso più ampio e meno rigido un prodotto di questo tipo, valorizzando eventualmente anche le doti di originalità dell'elaborato si può procedere raggruppando gli elementi simili in categorie che chiameremo dimensioni, specificando i livelli con gli stessi indicatori utilizzati in precedenza. Si procede descrivendo per primi i livelli massimo e minimo della prestazione, poi quello che fissa la soglia di sufficienza e infine il livello intermedio, individuando così con chiarezza i fattori che risultano prioritari o discriminanti per l'accesso ai diversi livelli.

E' possibile inoltre differenziare il "peso" delle dimensioni utilizzando dei moltiplicatori, con la finalità di ottenere una misura della valutazione che possa consentire il passaggio ad un voto.

Si riporta di seguito una proposta non sperimentata di rubrica olistica con l'obiettivo di documentarne più chiaramente il processo di costruzione:

Rubrica di valutazione - Argomento: Proposta di Unità di Apprendimento					
	livelli dimensioni	livello 4 ottimo	livello 3 buono	livello 2 sufficiente	livello 1 non sufficiente
x 1	INSERIMENTO NEL CONTESTO	la proposta è adeguata alla classe e ai prerequisiti di riferimento; l'UdA è inserita coerentemente in un modulo più ampio del quale viene proposta una mappa logica e ben strutturata.	la proposta è adeguata alla classe e ai prerequisiti di riferimento; l'UdA è inserita coerentemente in un modulo più ampio del quale viene proposta una mappa confusa o troppo complessa.	la proposta è adeguata alla classe e ai prerequisiti di riferimento; l'UdA è inserita coerentemente in un modulo del quale non viene però presentata alcuna mappa concettuale.	la proposta non è adeguata alla classe e i prerequisiti non sono realistici; l'UdA è inserita in un modulo non coerente del quale non viene presentata alcuna mappa concettuale.
x 1	STRUTTURA DEL MODULO	le competenze vengono individuate con chiarezza e definite in modo sintetico; le finalità sono coerenti, specifiche e significative; vengono individuate con sicurezza le correlazioni con i fondamenti storici ed epistemologici della disciplina.	le competenze vengono individuate, ma definite con troppi indicatori; le finalità sono coerenti e specifiche; vengono individuate parzialmente le correlazioni con i fondamenti storici ed epistemologici della disciplina.	le competenze vengono individuate con difficoltà e definite in modo ambiguo; le finalità sono coerenti, ma non specifiche; la valenza didattica viene espressa in modo generico e banale.	le competenze non vengono individuate; le finalità non sono definite; la valenza didattica non viene individuata in modo significativo.

x 2	STRUTTURA DELL'UdA	sono presenti e ben definiti tutti gli elementi richiesti; le esperienze sono mirate alla costruzione dei concetti e le schede sono chiare e dettagliate; le metodologie utilizzate sono ben descritte e coerenti rispetto agli obiettivi; i contenuti sono essenziali, corretti ed esposti con un linguaggio e ad un livello di approfondimento adeguati al contesto	sono presenti tutti gli elementi richiesti, ma con alcune incertezze nella classificazione degli obiettivi; le esperienze sono significative, ma le schede di supporto sono poco strutturate; le metodologie sono significative anche se non sempre descritte in modo dettagliato; i contenuti sono corretti ed esposti con chiarezza in un linguaggio generalmente adeguato al contesto	contenuti e obiettivi sono coerenti fra loro, ma gli indicatori vengono individuati con difficoltà e non correttamente classificati; le esperienze non sono sempre significative e le schede non ben dettagliate; le metodologie sono limitate all'uso di pochi schemi; i contenuti sono corretti, ma vengono esposti con un linguaggio e/o ad un livello di approfondimento non adeguati al contesto	contenuti e obiettivi non sono coerenti fra loro; le esperienze di laboratorio sono devianti e confuse e mancano le schede per lo studente; le metodologie utilizzate si limitano alla semplice trasmissione dei contenuti; i contenuti evidenziano errori concettuali e vengono esposti con un linguaggio e/o ad un livello di approfondimento del tutto inadeguato al contesto
x 0,5	COERENZA DELLA PROPOSTA DIDATTICA	il percorso logico è coerente e la strutturazione del concetto è chiara e lineare; la formalizzazione è corretta ed essenziale; i tempi sono realisticamente indicati; sono proposti significativi approfondimenti o attività di recupero	il percorso logico è coerente, ma la strutturazione del concetto non risulta del tutto chiara; la formalizzazione è corretta, ma talvolta poco chiara e/o sovrabbondante; i tempi sono realisticamente indicati; sono proposti approfondimenti e/o attività di recupero	il percorso logico è nel complesso coerente, ma espresso in modo confuso e/o deviante; la formalizzazione è corretta, ma il linguaggio non è adeguato al contesto; i tempi non sono sempre realistici; mancano proposte di approfondimento e/o attività di recupero	il percorso logico non è chiaro o addirittura non coerente alla strutturazione del concetto; la formalizzazione risulta inadeguata al contesto e contiene errori concettuali; non sono indicati i tempi; mancano proposte di approfondimento e/o attività di recupero
x 1	COERENZA DELLA VALUTAZIONE	gli strumenti di verifica vengono riportati per intero e sono costruiti in modo organico con una chiara correlazione agli indicatori proposti; la scelta del metodo di valutazione è ben motivata e documentata	le verifiche sommative sono riportate per intero, ma risultano non sempre chiare nelle richieste, anche se rispondono alla verifica degli indicatori; il metodo di valutazione è indicato, ma non motivato	vengono riportati solo alcuni degli strumenti di verifica e questi non rispondono totalmente alla verifica degli indicatori; il metodo di valutazione non è indicato o è del tutto arbitrario	gli strumenti di verifica non sono riportati oppure la verifica è totalmente dissociata dalla proposta didattica; non è indicato il metodo di valutazione
x 0,5	ANALISI DELLE FONTI E ORIGINALITA' DELLA PROPOSTA	le fonti biblio/sitografiche sono indice di ricerche significative e ad ampio raggio; il lavoro proposto mantiene una sua originalità pur nel rispetto degli input ricevuti	le fonti indicate sono numerose e significative; la proposta evidenzia una pluralità di input ricevuti e qualche aspetto originale	l'indicazione bibliografica è piuttosto limitata e la proposta è più che altro un assemblaggio di idee senza aspetti originali	le fonti si limitano a qualche libro di testo e la proposta ricalca i percorsi senza spunti di originalità

Conclusione

I lavori presentati si configurano come il frutto di momenti di condivisione di esperienze e di intenti, nell'ottica di sfruttare al meglio le diverse competenze che ci distinguono.

La discussione tra noi e il dialogo didattico con i nostri studenti costituiscono inoltre lo stimolo a continuare in questo tipo di ricerca, che riteniamo offra spunti molto interessanti, non solo per la maggiore chiarezza nella valutazione, ma anche, come del resto è sottolineato nel corso del lavoro, per la pratica autoriflessiva necessaria ai fini di una sempre migliore professionalità.

L'esperienza descritta e i risultati ottenuti, ci spingono a prendere in esame ulteriori aspetti e a sperimentare altre rubric, costruite anche con gli studenti, sia nell'attività scolastica, che nei laboratori e nei corsi SSIS.

BIBLIOGRAFIA

Arter, J.A. "I criteri della prestazione: il cuore dell'argomento" - Garamond - Corso on-line - Letture

Arter, J.A. "Metodi di valutazione alternativi in scienze e matematica" - Garamond - Corso on-line - Letture

Comoglio, M. (2004) Insegnare ad apprendere con il PORTFOLIO - Garamond - Corso on-line

Zecchi, E. (2004) " Per una valutazione autentica in classe. Le rubric." - Rivista on line Istruzione Emilia Romagna http://www.rivista.istruzioneer.it/innovazioneericerca/archivio/rubric_Zecchi.pdf

SITOGRAFIA

<http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>

<http://intranet.cps.k12.il.us>

<http://danteudallas.edu/edu5352/rubrics.htm>

www.uwstout.edu/soc/profdev/rubrics.shtml

www.scintille.it