

## Design competence assessment in higher education

Marta De Angelis

Department of Human, Philosophical and Educational Sciences, University of Salerno, mdeangelis@unisa.it

Roberto Trincherò

Department of Philosophy and Education, University of Turin, roberto.trincherò@unito.it

In Italian universities, the assessment of learning too often takes a summative nature, usually associated with a passing score of a final exam, despite international literature on the sector indicates the importance of using forms of formative assessment to improve students' learning. Furthermore, forms of evaluation traditionally used do not provide us significant information about how much the student is (or will be) able to apply what he has learned in future work and in real life contexts. Designing an assessment based on the acquisition of competences responds to a double need: to describe, accurately, the degree of competence performance expected by students; to initiate forms of self-assessment and peer evaluation with specific training feedback. In order to define the skills to be assessed, the main competence descriptors defined in the European context for higher education are examined, which constitute an important point of reference for starting an operationalization of the defined goals. The evaluation rubric can provide us a valuable help to operationalize skills and levels of mastery expected by the student and to proceed with their assessment in a formative way. In this sense, some applications and operational examples are proposed.

**Keywords:** Competence assessment; Learning assessment; Higher education; Student-centered approach; Evaluation rubric.

Nelle università italiane la valutazione degli apprendimenti assume troppo spesso un carattere sommativo legato al solo superamento di un esame finale, nonostante la letteratura internazionale indichi l'importanza di impiegare forme di valutazione formativa per migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti. Inoltre, le forme di valutazione tradizionalmente impiegate non forniscono significative informazioni su quanto lo studente sappia (e saprà) applicare quanto ha appreso in futuri contesti lavorativi e di vita reale. Progettare una tipologia di valutazione basata sullo sviluppo di competenze diventa necessario per rispondere ad una duplice esigenza: descrivere con esattezza il grado di performance di competenza atteso dagli studenti; avviare forme di autovalutazione e di valutazione tra pari mediante l'impiego di specifici feedback formativi. Per consentire una definizione delle competenze da valutare, vengono esaminati i principali descrittori di competenza definiti in ambito europeo per l'istruzione superiore, i quali costituiscono un importante punto di riferimento per avviare un'operazionalizzazione dei traguardi definiti. La rubrica valutativa può fornirci un valido aiuto sia per definire le competenze ed i livelli di padronanza attesi dallo studente, sia per procedere ad una loro valutazione in chiave formativa. Si propongono, in tal senso, alcune applicazioni ed esempi operativi.

**Parole chiave:** Valutazione delle competenze; Valutazione degli apprendimenti; Istruzione superiore; Approccio centrato sullo studente; Rubrica valutativa.

**Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Marta De Angelis ha redatto i paragrafi 1, 2, 3 e Roberto Trincherò il paragrafo 4. Entrambi gli autori il paragrafo 5.**

## 1. Introduzione

Favorire processi di innovazione nelle università significa non soltanto attuare un ripensamento sulle forme di didattica progettate ed implementate, ma anche avviare una comune riflessione su modalità, tecniche e strumenti di valutazione utilizzati nei gradi di istruzione superiore.

Se è vero che la valutazione non costituisce soltanto l'epilogo di un processo di insegnamento/apprendimento, ma ad essa si attribuisce una funzione diagnostica e formativa utile alla fase di ri/progettazione degli interventi, ecco che quest'ultima assume un valore pregnante, costituendo un importante punto di partenza di ogni progettazione didattica.

La valutazione, per essere davvero *formativa* (Scriven, 1967), richiede l'impiego sinergico di diverse tipologie di *assessment*, sia di carattere sommativo che formativo. Tale presa di coscienza comporta, anche quando ci si riferisce alla valutazione degli apprendimenti in ambito universitario, l'utilizzo di specifiche modalità valutative che abbiano come obiettivo non solo una chiara consapevolezza circa le *performance* attese dagli studenti, ma anche riguardo i criteri impiegati per far sì che tali prestazioni siano direttamente osservabili e condivise, incrementando anche una visione auto/valutativa nei destinatari dell'apprendimento. Un processo così progettato potrà essere attuato non solo per supportare gli studenti nel loro percorso di studi, ma anche per fornire al docente un feedback su quella che è stata la propria azione di insegnamento in modo da ricalibrarla, eventualmente, in maniera maggiormente efficace, in un'ottica circolare (Nicholls & Nicholls, 1972).

Gli apprendimenti veicolati nei contesti accademici italiani risultano essere, ancora oggi e per la grande maggioranza dei casi, «enciclopedici, procedurali e con soluzioni predeterminate» (Tessaro, 2015, p. 32) tralasciando, spesso, il valore educativo e formativo insito nel processo stesso di valutazione (Coggi, 2016; Grion *et al.*, 2017; Grion & Tino, 2018). Questo nonostante la letteratura sul settore indichi che l'eccessivo utilizzo di prove che non portano alla riflessione e all'auto-regolazione inciderebbe negativamente sull'acquisizione di un apprendimento davvero significativo per gli studenti, non permettendo loro di rielaborare criticamente quanto appreso (Biggs, 2011).

L'Organization for Economic Cooperation and Development

(OECD), nel *report* di studi del 2012 denominato *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), rimarca l'importanza della funzione valutativa nei gradi di istruzione superiore, ribadendo che i risultati dell'apprendimento risultano essere essenziali per il miglioramento della didattica (Tremblay *et al.*, 2012). In questo report, inoltre, si evidenziano ulteriori criticità: gli indicatori più frequentemente utilizzati per valutare le *performance* degli studenti sembrano essere, sia a livello nazionale che internazionale, i tassi di completamento degli studi, di abbandono, così come i tassi di occupazione dei laureati in specifici settori di studio. Se è vero che questi indicatori forniscono preziose informazioni per comprendere alcuni fenomeni legati ai singoli corsi di studi, per altri aspetti (in particolare per quanto riguarda i risultati di apprendimento) risultano sicuramente scarsi e/o poco significativi (Nusche, 2007). Anche la qualità della didattica viene valutata, nella maggior parte dei casi, mediante questionari riguardanti la soddisfazione degli studenti, i cosiddetti *Students' Evaluations of University Teaching* (OECD, 2008; Kuh, 2009; McCormick, 2009; Radloff & Coates, 2010), che però forniscono ben poche informazioni riguardo il raggiungimento degli standard di competenza prefissati per un determinato corso di studi.

In parte, alcune delle problematiche evidenziate sono adducibili non solo all'elevato numero di studenti che spesso "popolano" i diversi corsi di laurea, ma anche alla complessità che contraddistingue la valutazione delle competenze. Infatti, mentre riconoscere e valutare le conoscenze acquisite da uno studente non è operazione particolarmente difficile, ben più complessa appare la valutazione delle competenze che sono mobilitate per risolvere un compito (Tessaro, cit.). Dunque, le categorie usualmente utilizzate per valutare il percorso universitario degli studenti (dalla media dei voti degli esami sino al voto di laurea) molto poco fanno trasparire quelle che sono le effettive competenze professionali conseguite, e si inseriscono in una logica valutativa molto più sommativa che formativa.

Occorre allora intervenire con un cambio di prospettiva, insistendo affinché il traguardo ultimo su cui valutare le performance degli studenti sia rappresentato da competenze chiare e definite che indichino la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche. Una tale forma di *educative assessment* (Wiggins, 1998), infatti, consentirebbe di incidere maggiormente sull'efficacia delle prestazioni degli studenti, servendosi di *tasks* realistici, caratterizzati da *novità* e *complessità* (Pellerey, 2004), coinvolgenti, autoriflessivi e, spesso, anche collaborativi.

L'autenticità del compito risiede nel fatto che esso deve connotarsi

come risoluzione di una situazione problematica che gli studenti stessi potrebbero trovarsi ad affrontare nella loro futura pratica professionale (Gulikers et al, 2004). A questo fine, è possibile ricorrere all'utilizzo di mirati compiti di apprendimento che includano sia l'utilizzo di prove di profitto classiche (domande a scelta multipla; saggi ecc.) che compiti alternativi di natura maggiormente metacognitiva (video; presentazioni, progetti ecc.). Ognuno di questi compiti, inoltre, dovrebbe fornire delle informazioni allo studente circa il proprio grado di apprendimento, definendo i risultati attesi sulla base di differenti livelli di acquisizione.

## 2. Quali competenze?

In una didattica orientata allo sviluppo di competenze, in particolar modo, viene ad attuarsi quella che viene definita *progettazione a ritroso* (Wiggins & McTighe, 1998), il cui punto di partenza sono proprio i risultati desiderati (standard di competenza) dai quali scaturisce l'azione didattica volta a rilevare quali sono le evidenze mediante cui possiamo comprendere se e in qual misura una certa competenza è stata sviluppata, per poi pianificare le attività finalizzate al raggiungimento di risultati. Si tratta di riallineare la didattica a quelli che sono i traguardi e gli obiettivi attesi avendo, al contempo, chiara contezza di ciò che vogliamo che gli studenti apprendano e dei livelli di padronanza da rilevare rispetto le conoscenze, le abilità e le competenze da sviluppare (Biggs, 2003). Ciò comporta, dunque, un'adeguata operazionalizzazione dei traguardi di competenza, ovvero l'esplicitazione dei processi che l'allievo dovrà mettere in atto per dimostrarne l'avvenuto raggiungimento (Trincherò, 2019). Prima di procedere in tal senso, però, bisognerà tener conto di quanto definito dai quadri europei relativi al settore dell'istruzione superiore, che rappresentano un punto di partenza importante nell'avvio di questo processo.

Per definire le competenze attese dagli studenti, il principale riferimento, nella progettazione universitaria, è rappresentato dai Descrittori di Dublino, elaborati nel 2004 dal *Bologna Working Group on Qualifications Framework*. Questi ultimi si presentano come enunciazioni generali, non prescrittive, dei risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato un ciclo di studio. Essi non hanno carattere disciplinare ma sono suddivisi, per ciascuno dei cicli a cui si riferiscono (laurea, laurea magistrale e dottorato di ricerca), nei seguenti ambiti di competenza: 1) conoscenza e capacità di comprensione; 2) conoscenza e capacità di comprensione applicate; 3) autonomia di giudizio; 4) abilità comunicative; 5) capacità di apprendere (Tab.1).

Descrittore	Primo ciclo Laurea	Secondo ciclo Laurea Magistrale	Terzo ciclo Dottorato di ricerca
<i>Conoscenza e capacità di comprensione</i>	Studenti che abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi	Studenti che abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca	Studenti che abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati
<i>Conoscenza e capacità di comprensione applicate</i>	Studenti che siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi	Studenti che siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio	Studenti che abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso; abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale
<i>Autonomia di giudizio</i>	Studenti che abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi	Studenti che abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi	Studenti che siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse
<i>Abilità comunicative</i>	Studenti che sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti	Studenti che sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti	Studenti che sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza
<i>Capacità di apprendere</i>	Studenti che abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia	Studenti che abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo	Studenti che siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza

**Tab.1: Descrittori di Dublino suddivisi per aree di competenza e cicli universitari**

Durante il processo di esplicitazione delle competenze attese dagli studenti, poi, è bene riferirsi anche all'*European Qualification Framework* (EQF), definito con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008; si tratta di una griglia di lettura ad otto livelli all'interno dei quali i Paesi posizionano, secondo un ordine crescente, dalla minima alla massima complessità, tutte le qualificazioni rilasciate in esito a percorsi educativi e formativi, basandosi sui risultati di apprendimento (Learning Outcomes, LO), da raggiungere nel medio-lungo termine.

Le qualifiche si riferiscono ad un'ampia tipologia di risultati dell'apprendimento (in termini di conoscenze, abilità e competenze sociali). Le conoscenze, intese come un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio, sono il risultato dell'assimilazione di informazioni. Le abilità teorico-pratiche indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le competenze, infine, dimostrano la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale, e sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Ci sono poi da richiamare ulteriori progetti/sperimentazioni che hanno fornito un significativo apporto nella ricerca e definizione delle competenze attese degli studenti universitari. È utile citare, a tal riguardo, il progetto *Tuning*, avviato nel 2000 dalla Commissione Europea: nei documenti relativi al progetto, i risultati di apprendimento vengono definiti come dichiarazioni di ciò che ci si aspetta che lo studente debba conoscere, comprendere ed essere in grado di dimostrare alla fine di un processo di apprendimento e sono espressi in livelli di competenza (definite come una combinazione dinamica di attributi cognitivi e metacognitivi relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità) che lo studente dovrebbe raggiungere. Alcune di queste competenze vengono definite come generali, cioè trasversali ai vari corsi di studio, mentre altre sono definite specifiche di una precisa area disciplinare. Al fine di poter effettuare una comparazione relativa ai livelli di apprendimento delle varie aree disciplinari, sono stati elaborati specifici descrittori di cicli/livelli, enunciati anch'essi in termini di competenze. Tra queste, si evidenziano otto competenze ritenute fondamentali: 1) capacità di analisi e sintesi; 2) capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite; 3) conoscenza generale di base nel settore di studio; 4) capacità di gestione delle informazioni; 5) capacità interpersonali; 6) capacità di lavorare in modo

autonomo; 7) conoscenze informatiche di base; 8) capacità di ricerca. Sono inoltre da menzionare i contributi forniti dal progetto DeSeco (*Definition and Selection of Competencies*, Definizione e selezione delle competenze) a cura dell'OECD e dalla sperimentazione TECO (TESt sulle COMpetenze generaliste) promossa dall'ANVUR. Entrambi gli studi si sono focalizzati sull'acquisizione di competenze trasversali nell'*higher education*. Il primo, risalente al 1997, ha avuto l'obiettivo di fornire un metodo concettuale per arrivare all'identificazione delle competenze chiave e rafforzare gli studi internazionali per misurarne il livello in giovani e adulti, ricollegandosi anche alle indagini condotte da Pisa. Il secondo, invece, è stato concepito ispirandosi allo studio AHELO (già menzionato in precedenza) e alle prove del test CLA+ (*Collegiate Learning Assessment*), con lo scopo di valutare il livello delle competenze generaliste acquisite dagli studenti universitari italiani: tale analisi si è concentrata sulle capacità di lettura, scientifiche, di comunicazione, di analisi critica e di *problem solving*.

Appare evidente che i descrittori di competenza fin qui analizzati richiamino, a grandi linee, la tassonomia degli obiettivi educativi realizzata da Bloom (1956) e le sua successiva rivisitazione a cura di Anderson & Krathwohl (2001). È possibile, a tal proposito, effettuare una comparazione tra i processi cognitivi indicati da tale tassonomia ed i principali descrittori di competenza analizzati, al fine di ricercare esempi di possibili prestazioni osservabili relativi ad uno specifico dominio di competenza. L'utilizzo di specifiche forme verbali (Tab. 2) sta ad indicare la natura attiva dei processi di pensiero attivati, nonché la diretta osservabilità e rilevabilità delle consegne valutative e delle prestazioni messe in atto dallo studente.

Tassonomia degli obiettivi educativi	Descrittori	Indica studenti in grado di...	Possibili prestazioni osservabili
<i>Ricordare</i>	Conoscenza generale di base nel settore di lavoro o di studio	Arrivare alla conoscenza, con il supporto di libri di testo avanzati, di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studio	Riconoscere, richiamare, citare, localizzare (fatti, principi, concetti generali, teorie, situazioni, eventi, oggetti)
<i>Comprendere</i>	Conoscenza e capacità di comprensione	Possedere competenze di comprensione adeguate per ideare e sostenere argomentazioni nel proprio campo di studi e di lavoro	Interpretare, esemplificare, riassumere, inferire, confrontare, spiegare, riassumere (concetti, testi, procedure, processi)

<i>Applicare</i>	Conoscenza e capacità di comprensione applicate; capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite	Applicare conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche conosciute e/o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio e di lavoro	Eseguire, implementare, attuare, risolvere (un modello, una teoria, un compito)
<i>Analizzare</i>	Capacità di analisi e sintesi; capacità di gestione delle informazioni	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, che richiedono nuovi e diversificati approcci strategici	Differenziare, organizzare, attribuire, scomporre, discriminare, selezionare (elementi, dati, testi, situazioni, problemi, procedure, schemi)
<i>Valutare</i>	Autonomia di giudizio; capacità di valutazione	Raccogliere ed interpretare i dati rilevanti. Integrare le conoscenze e gestire la complessità, formulare giudizi. Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri	Verificare, criticare, monitorare, giudicare, esaminare (dati, opinioni, testi, prodotti)
<i>Creare</i>	Creatività nell'applicazione delle conoscenze; capacità di innovazione; capacità di lavorare in modo autonomo	Dimostrare effettiva padronanza, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca	Generare, pianificare, produrre, riorganizzare, inventare, costruire, ipotizzare (idee, ipotesi, soluzioni, prodotti)

**Tab.2: Processi della tassonomia di Anderson & Krathwohl (2001) in relazione a descrittori di competenza e possibili prestazioni osservabili**

Alla base di ogni forma di apprendimento, infatti, i processi cognitivi sottesi sembrano essere gli stessi: acquisizione e comprensione delle conoscenze, applicazione in contesti reali, analisi e sintesi di quanto appreso, formulazione critica di giudizi personali sulla base di criteri dati e *transfer* degli apprendimenti in nuovi contesti. In accordo con quanto sostenuto da Le Boterf (1994), la competenza risiede principalmente nella mobilitazione delle risorse di un individuo, e non nelle risorse stesse, configurandosi come un saper agire (o reagire) in una determinata situazione: è proprio attraverso il processo di *transfer* che risulta possibile “applicare” gli apprendimenti sviluppati in una situazione ad altre simili o differenti. Questo processo è alla base della categoria individuata da Anderson & Krathwohl (cit.), denominata *Creare*, che si colloca come funzione mentale più elevata della tassonomia. Tale categoria, nei descrittori analizzati, si riferisce non solo alla capacità di applicare le proprie conoscenze, capacità di comprensione



e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, ma anche alla capacità di riuscire a combinarle in modo nuovo e diverso, al fine di ampliare le frontiere della conoscenza. Mediante tale processo, infatti, lo studente è in grado di riorganizzare e mettere insieme elementi per generare/costruire nuove strutture di conoscenza.

Le competenze comunicative e relazionali, così come quelle relative alla capacità di apprendere, non rientrano direttamente nella tabella dei processi cognitivi attivati poiché risultano essere trasversali alle altre. Le prime sono alla base di uno scambio intersoggettivo tipico di un “agire competente”, il quale si manifesta sempre in una condizione situazionale e contestuale. Le seconde fanno riferimento alla competenza-chiave dell’*imparare ad imparare*<sup>1</sup> intesa come capacità di apprendimento, di auto-regolazione cognitiva e metacognitiva che consentono agli studenti di continuare a studiare per lo più in modo autonomo mobilitando, a seconda delle situazioni, le proprie risorse interne ed esterne.

### 3. Alcune applicazioni

A partire da queste riflessioni, dovremmo essere in grado di definire le competenze in uscita degli studenti utilizzando come griglia di lettura i descrittori utilizzati nel paragrafo precedente, coerentemente con gli obiettivi ed i contenuti del settore disciplinare prescelto. Una volta individuata la competenza oggetto della nostra valutazione, quindi, si tratta di analizzarla attraverso l’identificazione delle dimensioni prevalenti che concorrono alla sua manifestazione, individuando le risorse chiave che devono essere mobilitate per sviluppare la prestazione richiesta. Per fare questo dobbiamo chiederci, innanzitutto, quali macro-dimensioni della competenza presa in esame vogliamo valutare. Pellerey (2004) ne individua tre: la *dimensione oggettiva*, che evidenzia la possibilità di osservare e valutare le sue manifestazioni esterne o prestazioni; la *dimensione soggettiva*, da mettere in atto tramite forme di narrazione o di auto/valutazione, evidenziando la percezione personale di essa e il senso, o significato, ad essa attribuito; la *dimensione intersoggettiva*, la quale mette in luce sia la componente distribuita della competenza, sia

1 Riformulata, dal Consiglio dell’Unione Europea nella nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente* del 22 maggio 2018, come “Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”.

il fatto che una sua certificazione esige un consenso tra più soggetti interessati. Se lo scopo è quello di rilevare non solo le prestazioni degli studenti ma anche di permettere loro di attuare delle forme di auto/valutazione, in un'ottica formativa e di miglioramento, sarà utile ricorrere a tecniche e strumenti capaci di valutare una competenza nella sua dimensione intersoggettiva.

Nella lista dei possibili strumenti che ci permettono di effettuare una valutazione per competenze (bilanci, portfolio ecc.), la rubrica valutativa pare essere lo strumento che riesce a mettere insieme, in maniera chiara ed agevole, criteri di valutazione, livelli di padronanza e relativi punteggi (Jonsson & Svingby, 2007). Essa consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala, accompagnandosi ad esempi di prodotti o di prestazioni (le àncore) che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi (McTighe & Ferrara, 1996). Essa, inoltre, contempla le tre dimensioni individuate da Pellerey (cit.) descrivendo quanto più fedelmente ed in maniera articolata la prestazione oggetto di analisi, fornendoci un valido aiuto sia per operationalizzare le competenze prese in esame, sia per procedere alla loro valutazione.

L'utilizzo di questo strumento, inserito in una didattica centrata sugli studenti, può aiutare questi ultimi a comprendere gli obiettivi di apprendimento, gli standard di qualità relativi ad un determinato compito e/o performance, oltre che a formulare giudizi affidabili sul proprio lavoro che possano suggerirne la revisione e il miglioramento (Reddy & Andrade, 2010). È possibile creare rubriche di valutazione per qualsiasi compito o prestazione (saggi, presentazioni orali, lavori di gruppo, progetti, ecc.) che possono essere utilizzate dagli studenti del corso anche per esprimere una valutazione intersoggettiva tra i propri elaborati.

Volendo valutare, ad esempio, il grado di concettualizzazione di uno studente circa un argomento oggetto di studio dovremo descrivere, per ogni livello di competenza identificato (a cui possiamo attribuire un punteggio), le evidenze che ci permettono di osservare, in maniera chiara, che quella competenza è posseduta per un determinato livello. A titolo esemplificativo, prendiamo in considerazione uno dei Descrittori di Dublino relativi alla competenza *Conoscenza e capacità di comprensione*, utile nel valutare competenze di tipo argomentativo. Per aiutarsi nella descrizione dei differenti livelli di acquisizione si potrà ricorrere alle voci verbali collegate ai processi cognitivi presenti nella tassonomia di Anderson & Krathwohl (2001) ed ottenere una rubrica come quella proposta nella prossima tabella (Tab. 3).

Dimensioni	Livelli di competenza			
	Iniziale 5 punti	Base 10 punti	Intermedio 15 punti	Avanzato 20 punti
Conoscenza e capacità di comprensione	Rievoca in maniera imprecisa le conoscenze relative agli argomenti di studio. La comprensione dei concetti appare limitata: dimostra difficoltà nell'esprimere concetti con parole proprie.	È in grado di rievocare e conferire fatti e definizioni richieste. Ha una conoscenza enciclopedica degli argomenti ma una comprensione limitata dei concetti di base.	È in grado di rievocare e conferire fatti e concetti studiati. Utilizza la terminologia acquisita con precisione, evitando ripetizioni mnemoniche.	È in grado di rievocare, in maniera accurata ed elaborata, fatti e concetti acquisiti. È in grado di fornire esempi, confrontare dati ed elaborare ipotesi personali circa gli argomenti studiati, evitando ripetizioni mnemoniche.

**Tab.3: Rubrica valutativa relativa al descrittore  
“Conoscenza e capacità di comprensione”**

Nel caso presentato si è ricorsi ad una rubrica di tipo analitico, ovvero è stata considerata una sola dimensione di competenza per renderne più agevole il processo di composizione. Naturalmente, più il compito sarà complesso, più le dimensioni di competenza da considerare dovranno presentarsi in misura maggiore e richiamare altri aspetti oltre quelli evidenziati. In una didattica per competenze, infatti, è auspicabile proporre compiti che favoriscano l'attivazione autonoma di quanto si sa e si sa fare, integrando e combinando le proprie risorse personali per risolvere un problema (Maccario, 2012).

A questo proposito, consideriamo il seguente compito fornito dal docente: *Il tuo compito sarà quello di sostenere una delle tesi che fanno riferimento ai due paradigmi concettuali studiati (positivismo ed interpretativismo). Cerca di esprimere la tua opinione, fornendo dei commenti critici che facciano riferimento anche a quanto appreso durante il corso. Oltre la valutazione del docente ogni studente dovrà valutare il proprio compagno secondo la rubrica condivisa all'inizio del corso.*

Rispetto al compito fornito ed ai descrittori precedentemente presi in esame, ad esempio, lo studente dovrà:

- Richiamare le principali caratteristiche fondanti i due paradigmi oggetto di studio (*ricordare*);
- Riassumere tali caratteristiche, mettendole a confronto tra loro (*comprendere*);
- Selezionarne gli elementi salienti a sostegno di una tesi argomentativa (*analizzare*);

- Esprimere dei commenti critici circa quanto studiato, argomentando in maniera efficace la propria tesi (*valutare*);
- Dimostrare effettiva padronanza ed autonomia, producendo anche opinioni personali circa gli argomenti oggetto di studio (*creare*).

Di seguito (Tab. 4) si propone una possibile rubrica di valutazione relativa al descrittore *Autonomia di giudizio*.

Dimensioni	Livelli di competenza			
	Iniziale 5 punti	Base 10 punti	Intermedio 15 punti	Avanzato 20 punti
Autonomia di giudizio	Lo studente manifesta difficoltà nell'identificare le principali componenti degli argomenti presi in esame, e nel mostrarne le relazioni logiche. Riesce ad esprimere un proprio commento critico su quanto studiato solo con l'aiuto di un pari o del docente.	Lo studente identifica alcune delle premesse utili ad affrontare il discorso, ma quest'ultimo non appare sufficientemente fluido e manca, a volte, di relazioni logiche tra le sue parti. Lo studente offre una visione critica di quanto studiato che sembra essere non pienamente correlata a quanto appreso durante il corso.	Lo studente analizza correttamente gli argomenti e le teorie di riferimento a sostegno della sua tesi. Lo studente offre almeno n.1 commento critico ponderato in riferimento a quanto appreso durante il corso.	Lo studente ricostruisce in maniera corretta argomentazioni e teorie a sostegno della sua tesi, mostrando padronanza e sicurezza. Lo studente offre n. 2 o più commenti critico-riflessivi relativi a quanto appreso durante il corso.

**Tab. 4: Rubrica valutativa relativa al descrittore “Autonomia di giudizio”**

La rubrica valutativa può essere, pertanto, un utile dispositivo di valutazione formativa laddove sia impiegata come guida per definire le prestazioni attese e come strumento per aiutare gli studenti a sviluppare capacità di auto/valutazione e di *peer review* (Greenberg, 2015). Descrivere in anticipo allo studente, in maniera chiara e precisa, quali sono le aspettative richieste, favorirà certamente quella che viene definita *no-surprise assessment* (Selke, 2013), ossia una valutazione che ha tra i suoi vantaggi quello di far acquisire all'allievo una maggiore e preventiva consapevolezza circa le conoscenze e le abilità da mobilitare per risolvere un determinato compito. In un'ottica intersoggettiva, inoltre, ciò significa attuare una riflessione circa le evidenze osservabili da inserire all'interno della rubrica valutativa, frutto di una condivisione tra docenti e discenti. Accanto alla valutazione del docente, infatti, una va-

lutazione tra pari è capace di restituirci un quadro più ampio delle prestazioni osservate, rendendo il momento valutativo esso stesso momento di apprendimento, in un'ottica di *assessment as learning* (Earl, 2014).

#### 4. L'importanza di definire buoni compiti valutativi

Come abbiamo visto, la definizione di compiti valutativi che sollecitino l'esercizio coordinato di più processi di pensiero è cruciale per poter effettivamente far emergere le componenti di competenza definite dai Descrittori di Dublino.

Un buon compito valutativo dovrebbe:

- a) rappresentare una *sfida* per lo studente, ossia un compito che non preveda la semplice applicazione di procedure conosciute a priori ma richieda di costruire una soluzione con l'ausilio delle risorse che egli possiede;
- b) rappresentare una sfida *significativa* per l'allievo, che ne solleciti l'interesse e la motivazione intrinseca verso la disciplina studiata;
- c) rappresentare una sfida *possibile*, ossia realisticamente affrontabile dall'allievo con le risorse di cui dispone in quel momento;
- d) essere *aperto*, ossia interpretabile ed affrontabile secondo prospettive differenti, che portino a soluzioni multiple oppure a una soluzione unica, ma alla quale si possa arrivare da percorsi differenti;
- e) indurre l'allievo a *riflettere* sulla bontà delle proprie soluzioni, anche attraverso criteri di autovalutazione e confronto con gli elaborati dei propri pari;
- f) essere *inedito per l'allievo*, ossia nuovo, non identico a compiti già visti precedentemente nella didattica, perché altrimenti porterebbe a semplici applicazioni di procedure e non stimolerebbe processi di scoperta;
- g) favorire collegamenti *transdisciplinari*, stimolando soluzioni che richiedano gli apporti di diverse discipline;
- h) favorire l'esercizio coordinato di *processi cognitivi di alto livello*, ossia i già citati processi di comprensione, applicazione, analisi, valutazione, creazione;
- i) essere *contestualizzato*, ossia far riferimento a situazioni ben precise e delimitate;
- j) prevedere la costruzione di un *prodotto finale* (un saggio, una relazione, un rapporto di ricerca, ...) che documenti e renda visibili le competenze dell'allievo.

È attraverso il rispetto di queste caratteristiche che un compito valutativo diventa uno strumento utile sia per la valutazione formativa sia per la valutazione sommativa, in grado di stimolare la costruzione di competenza, oltre che di valutarne l'esercizio.

## 5. Considerazioni conclusive

Allo scopo di rendere di più agevole applicazione una valutazione centrata sullo studente nei gradi di istruzione superiore bisogna che sia chiaro, innanzitutto, l'*idea di studente* cui vogliamo tendere mediante la nostra azione didattica, a quale profilo di competenze fare riferimento. Competenze, sia bene inteso, che non rispondono unicamente all'esigenza di incrementare il capitale intellettuale e, dunque, la crescita economica, ma anche alla necessità di far fronte a quell'esigenza di formazione democratica in grado di porsi coerentemente con la prospettiva dello sviluppo umano (Baldacci, 2014).

Si tratta di un cambiamento di non immediata e facile applicazione, che coinvolge l'intera comunità accademica in un processo che deve lasciar spazio ad una formazione dei docenti universitari orientata non solo alla qualità della ricerca, ma anche alla qualità della didattica. Una "didattica di qualità", infatti, è centrata sull'apprendimento, orientata alle competenze e proposta per problemi, coinvolgendo attivamente l'intera comunità e gli studenti (Felisatti & Serbati, 2017). Questa prospettiva implica non solo un mutamento delle forme di comunicazione didattica fino ad oggi ampiamente utilizzate, le quali non possono essere più essere concepite come mera trasmissione di messaggi/testi (Margiotta, 2014), ma anche il ruolo proprio del docente, il quale «assume la funzione di *coach* più che di controllore, impegnato ad accompagnare gli studenti nel processo di apprendimento verso gli obiettivi prefigurati e nella verifica del raggiungimento degli stessi» (Coggi 2019, p. 157).

La rubrica valutativa è soltanto uno degli strumenti utilizzabili per rispondere a tali esigenze di natura formativa: ogni docente sarà poi in grado di ricercare ed adoperare personali *piste valutative* impiegando, in maniera congiunta, prove di profitto tradizionali e prove di valutazione autentica, in vista degli obiettivi e dei traguardi di competenza di volta in volta attesi.

Tali strumenti sono da considerarsi per l'insegnante come una *guida per l'occhio* (Castoldi, 2014; 2019), validi riferimenti per riuscire, da un lato, a descrivere e valutare le performance dello studente e, dall'al-

tro, per affinare le proprie competenze riflessive sui processi di insegnamento/apprendimento avviati per sistematizzare, riorganizzare, migliorare, in maniera scientifica, le esperienze educative proposte.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, L., & Krathwohl, D.A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessment to curriculum objectives. *Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre, 12*.
- Biggs, J.B. (1999, fourth edition 2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Castoldi, M. (2014). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Torino: UTET Università.
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 9*: 29-42.
- Coggi, C. (2019) Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (p.157). Milano: FrancoAngeli.
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017) (eds.). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J., & Kirschner, P.A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational technology research and development, 52*(3): 67.
- Greenberg, K.P. (2015). Rubric use in formative assessment: A detailed behavioral rubric helps students improve their scientific writing skills. *Teaching of Psychology, 42*(3): 211-217.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 19*: 209-226.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning, 14*(31): 38-55.

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2): 130-144.
- Kuh, G.D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, (141): 5-20.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Margiotta, U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1): 89-105.
- McCormick, A.C. (2009). Toward reflective accountability: Using NSSE for accountability and transparency. *New Directions for Institutional Research*, (141): 97-106.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning Framework. In R.E. Blum, J.A. Arter (eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nicholls, A., & Nicholls, S.H. (1972). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*. London: Allen and Unwin.
- Nusche, D. (2007). Approaches to Learning Outcomes Assessment in Higher Education. *OECD Education Working Paper No. 15*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Radloff, A., & Coates, H. (2010). *Doing More for Learning: Enhancing Engagement and Outcomes*. Australasian Survey of Student Engagement: Australasian Student Engagement Report.
- Reddy, Y.M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4): 435-448.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Selke, M.J.G. (2013). *Rubric assessment goes to college: Objective, comprehensive evaluation of student work*. Lanham, Maryland: R&L Education.
- Tessaro, F. (2015). Il valore delle competenze per l'apprendimento universitario. Indicatori, processi, situazioni. In M. Striano, R. Capobianco (eds.), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.



- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes. *Feasibility study report, 1*.
- Trincherò, R. (2019). Didattica per competenze all'Università. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.