

III.

Affidabilità delle rubriche per la valutazione e certificazione delle competenze: triangolazione dei risultati in un percorso di ricerca-formazione con gli insegnanti

Davide Capperucci
Università di Firenze

Introduzione

Il presente contributo intende rilevare l'affidabilità delle rubriche valutative ai fini della valutazione e certificazione delle competenze a seguito della realizzazione di un percorso di ricerca-formazione effettuato con un campione di scuole del primo ciclo, che ha portato all'elaborazione del modello VA.R.C.CO. (*VALutazione, Rubriche, Certificazione delle COmpetenze*) (Capperucci, 2016).

La prima parte del saggio è dedicata al disegno di ricerca dell'indagine, la seconda analizza i processi di triangolazione messi in atto per rilevare l'affidabilità delle rubriche progettate.

1. Il quadro teorico di riferimento

La centralità che oggi il costrutto della «competenza» ricopre all'interno dei sistemi di istruzione di molti Paesi europei ha reso ancora più forte la necessità di disporre di modelli efficaci di progettazione curricolare e di valutazione/certificazione degli apprendimenti.

Molte scuole, dopo le novità introdotte dagli ultimi Ordinamenti e dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012), hanno iniziato a ripensare la progettazione del curricolo nella prospettiva delle competenze, mentre per quanto riguarda la valutazione delle competenze la sperimentazione di buone pratiche risulta essere ancora agli inizi (Lucisano, Corsini, 2015). Il modello VA.R.C.CO. rappresenta un primo tentativo per esplorare questo ambito di ricerca.

Il quadro teorico di riferimento del suddetto modello è quello dell'*authentic assessment*, introdotto già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso negli Stati Uniti da studiosi come McClelland (1973), Glaser e Resnick (1989) e sviluppato in tempi più recenti da Wiggins (1993), Sackett, Borneman e Con-

nelly (2008). Questi autori, a partire da una critica esplicita alla *Classical Test Theory* (CTT) e all'*Item Response Theory* (IRT), ribadiscono l'importanza di ricorrere a prove situate, autentiche, in grado di rilevare, attraverso i comportamenti messi in atto dagli alunni, diversi livelli di padronanza di una competenza. In questo caso la valutazione assume non solo una funzione psicometrica dell'apprendimento, ma anche formativa, capace cioè di interpretare i processi che generano apprendimento, come le conoscenze acquisite si trasformano in comportamenti efficaci, in competenze personali spendibili in più contesti (Stiggins et al., 2004). Una prova autentica ben strutturata, pertanto, come sostiene Wiggins (1993), anziché concentrarsi su esercizi fittizi, deve riprodurre in forma (anche) simulata problemi e schemi d'azione riconducibili a situazioni reali; deve richiedere l'attivazione di processi euristici, creativi, che possono prevedere più alternative risolutive; deve stimolare non solo la rievocazione di saperi già acquisiti ma anche la costruzione di nuovi più articolati di quelli precedenti; deve accertare l'uso efficace di un repertorio di conoscenze e di abilità funzionali ad affrontare compiti complessi; infine, deve poter fornire all'alunno feedback immediati sull'efficacia delle azioni intraprese in modo da poter migliorare la propria prestazione anche in corso d'opera.

La valutazione autentica rifiuta una prospettiva cumulativa dell'apprendimento. La conoscenza è sottoposta a continui processi di de-costruzione, ed è a partire dal confronto con situazioni problematiche sfidanti e dall'impiego del pensiero riflessivo, che si costruiscono saperi e comportamenti di livello superiore. I «compiti autentici», pertanto, vanno oltre il semplice assemblaggio di frammenti di informazioni perché stimolano lo sviluppo di competenze euristiche e ermeneutiche che si traducono in azioni in grado di ampliare la comprensione della realtà circostante e di modificarla.

2. Il contesto di ricerca: la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione

La valutazione si lega alla certificazione delle competenze nel momento stesso in cui è in grado di attestare, sia all'alunno che all'esterno, gli apprendimenti conseguiti affinché questi possano essere riconosciuti.

Recentemente la certificazione delle competenze è stata regolamentata dal Decreto 3 ottobre 2017, n. 742 e dalla nota MIUR del 10 ottobre 2017, n. 1865 grazie ai quali sono stati introdotti appositi modelli nazionali di certificazione per la scuola primaria e secondaria di primo grado.

Le competenze oggetto di certificazione sono quelle previste dal *Profilo del-*

lo studente delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) e sono valutate e certificate con i livelli: A – *Avanzato*, B – *Intermedio*, C – *Base*, D – *Iniziale*.

3. Il percorso di ricerca-formazione del modello VA.R.C.CO.

3.1 Finalità e domande di ricerca

Il modello VA.R.C.CO. ha inteso fornire indicazioni metodologiche e strumenti (le rubriche) per supportare il lavoro degli insegnanti rispetto alla valutazione e certificazione delle competenze. In un secondo momento è stata verificata l'affidabilità degli strumenti valutativi e certificativi elaborati.

La domanda che ha dato avvio al percorso di ricerca è stata la seguente: «come la ricerca didattica e le scuole possono costruire assieme un modello metodologico per la certificazione delle competenze in modo da creare un raccordo coerente tra i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* (delle discipline delle *Indicazioni Nazionali*) e gli indicatori del documento di certificazione ripresi dal *Profilo dello studente?*».

3.2 Campione e disegno di ricerca

Il percorso di ricerca-formazione ha previsto due fasi. Una prima fase di progettazione e attuazione della ricerca (marzo 2015/dicembre 2016) ed una seconda fase di verifica dell'affidabilità delle rubriche valutative (ottobre 2016/febbraio 2017).

Sono state individuate 25 istituzioni scolastiche del primo ciclo della Toscana, coinvolte nella sperimentazione ministeriale del nuovo documento di certificazione.

Le fasi del percorso di ricerca-formazione sono state le seguenti:

- costituzione del gruppo di ricerca allargato: composto da 75 docenti-referenti, 3 ricercatori dell'Università di Firenze e un referente dell'USR Toscana che assieme hanno lavorato all'impostazione del disegno di ricerca e all'elaborazione del modello metodologico VA.R.C.CO.;
- presentazione e condivisione del modello e degli strumenti di ricerca all'interno dei singoli istituti del campione;
- revisione da parte del gruppo di ricerca allargato del modello e degli stru-

- menti a seguito delle indicazioni fornite dai colleghi docenti degli istituti campione;
- costituzione di 115 gruppi di lavoro composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, impegnati nella costruzione di rubriche valutative, per un totale di 1.506 docenti coinvolti;
 - costituzione di 3 gruppi di revisione tra pari, per verificare l'affidabilità delle rubriche prodotte, attraverso processi di triangolazione dei risultati;
 - disseminazione delle rubriche progettate e revisionate all'interno degli istituti campione;
 - monitoraggio del percorso di ricerca-formazione attraverso 5 focus group e la somministrazione di un questionario semistrutturato.

3.3 Metodologia e strumenti di ricerca

La metodologia impiegata è stata quella della ricerca-formazione, funzionale ad attivare una collaborazione sinergica e paritetica tra la saggezza della pratica degli insegnanti e la ricerca didattico-sperimentale sulla valutazione (Mantovani et al., 2014).

Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca si è deciso di utilizzare le rubriche di valutazione, in virtù dell'efficacia che queste presentano nel descrivere le competenze da certificare in base a diversi livelli di padronanza, come dimostrato da molteplici studi nazionali e internazionali (Stevens, Levi, 2005; Trincherò, 2012).

3.4 Prodotti e risultati del percorso di ricerca-formazione

Grazie al modello metodologico VA.R.C.CO. sono state progettate 164 rubriche valutative, una per ciascuno dei *traguardi* della scuola del primo ciclo riportati nelle *Indicazioni Nazionali*.

Il modello ha previsto l'attivazione di due processi-chiave:

1. *Raccordo tra gli 8 indicatori del Profilo e i traguardi delle diverse discipline* (richiamato anche dalle *Linee guida* allegate alla CM n. 3/2015).
2. *Descrizione dei traguardi delle discipline del primo ciclo per livelli di padronanza mediante la costruzione di rubriche valutative*. Si è fatto ricorso soprattutto a «rubriche analitiche», procedendo attraverso le seguenti fasi:
 - Fase 2.1. *Individuazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze di ciascuna disciplina del primo ciclo*;

III. Affidabilità delle rubriche per la valutazione e certificazione delle competenze

- Fase 2.2. *Scomposizione del traguardo selezionato in componenti o sotto-competenze o indicatori (in caso di “traguardi molecolari”);*
- Fase 2.3. *Costruzione di una rubrica di valutazione per ciascuna delle componenti o sotto-competenze o indicatori del traguardo selezionato mediante l'individuazione di appositi descrittori di padronanza;*
- Fase 2.4. *Abbinamento di ciascun descrittore di padronanza al livello di certificazione corrispondente (tra i 4 previsti dalla normativa vigente).*

Per ragioni di sintesi, per un'analisi dettagliata delle rubriche prodotte si rimanda a precedenti pubblicazioni sul modello VA.R.C.CO. (Capperucci, 2016).

4. Triangolazione e affidabilità delle rubriche prodotte grazie al percorso di ricerca-formazione

Terminata la fase di elaborazione delle rubriche valutative da parte dei 115 gruppi di lavoro, ne è stata verificata l'affidabilità. Più precisamente si è puntato a rilevare in che misura i descrittori di padronanza di ciascuna di esse erano in grado di discriminare comportamenti qualitativamente diversi in base a criteri di riferimento quali la complessità, l'accuratezza, l'ampiezza, la trasferibilità delle azioni previste. Un altro aspetto preso in esame è stato quello della condivisione dei descrittori di padronanza tra i docenti appartenenti alla comunità di ricerca.

A tale scopo è stato predisposto un processo di triangolazione riferito ai risultati (le rubriche prodotte) e al punto di vista dei docenti-ricercatori, che si è avvalso della revisione tra pari (*peer review*) (Bonaccorsi, 2012). Il processo di triangolazione è stato strutturato in due livelli. Il primo livello ha visto la costituzione di due gruppi di *peer-reviewer* (o gruppi di revisori), composti da 52 docenti ciascuno, 25 dei quali sono stati individuati tra i docenti-referenti del gruppo allargato (che avevano seguito tutte le fasi della ricerca) e 27 tra i docenti partecipanti alla sperimentazione. L'estrazione dei membri dei due gruppi è avvenuta casualmente. Il compito assegnato ai due gruppi è stato quello di revisionare in parallelo le 164 rubriche elaborate dai gruppi di lavoro, evidenziando, attraverso un apposito *format*, tutte le criticità e le modifiche da apportare alle rubriche elaborate in precedenza. Il secondo livello del processo di triangolazione ha coinciso con la costituzione di un terzo gruppo di *reviewer*, dello stesso numero dei precedenti, ma i cui membri solo per metà erano composti da docenti che avevano preso parte ad uno dei 2 gruppi di revisione

di primo livello. Questo è stato effettuato per limitare l'incidenza del punto di vista dei primi due gruppi di revisori sul prodotto finale, mentre la presenza della metà di loro è stata valutata importante affinché nel secondo livello di revisione fossero presenti e giustificate le istanze che nella fase precedente avevano portato i revisori di primo livello a modificare alcune delle rubriche presentate.

Nella prima colonna della Tab. 1 sono riportate le (principali) tipologie di revisioni apportate alle rubriche, con indicazione del numero di quelle modificate (sul totale $N=164$) e dei rispettivi valori percentuali (%). Gli interventi correttivi realizzati dai gruppi I e II sono quantitativamente simili, mentre questi diminuiscono sensibilmente nel secondo livello di revisione, operato dal III gruppo, a dimostrazione di una maggiore triangolazione dei punti di vista dei docenti-revisori sulla qualità delle rubriche prodotte.

| Interventi di revisione | (N=164 rubriche) | | |
|--|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| | I livello | | II livello |
| | I gruppo di revisione | II gruppo di revisione | III gruppo di revisione |
| Articolazione dei "traguardi molecolari" in ulteriori componenti o sotto-competenze | 45 (27.4%) | 38 (23.2%) | 7 (4.2%) |
| Revisione del grado di complessità dei descrittori di padronanza (soprattutto rispetto alla verticalità del curriculum) | 33 (20,1%) | 37 (22.5%) | 11 (6.6%) |
| Eliminazione di aggettivi e avverbi modali per limitare la soggettività della valutazione | 52 (31.7%) | 56 (34.1%) | 25 (15,2%) |
| Ulteriore esplicitazione del comportamento atteso rispetto al livello di certificazione per rendere il descrittore di padronanza misurabile e/o rilevabile | 44 (26.8%) | 49 (29.8%) | 12 (6.7%) |

Tab. 1: Processo di triangolazione, tipologie di interventi e livelli di revisione delle rubriche del modello VA.R.C.CO.

Nella Tab. 2 sono indicati i dati riferiti agli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO., sia per le rubriche che sono state modificate solo parzialmente sia per quelle che hanno subito sostanziali cambiamenti fino ad una totale riscrittura per mancanza di condivisione tra i revisori.

III. Affidabilità delle rubriche per la valutazione e certificazione delle competenze

| Interventi di revisione | (N=164 rubriche) | | |
|---|-----------------------|------------------------|-------------------------|
| | I livello | | II livello |
| | I gruppo di revisione | II gruppo di revisione | III gruppo di revisione |
| Parziale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche | 68 (41.4%) | 55 (33.5%) | 12 (6.7%) |
| Totale riscrittura dei descrittori di padronanza delle rubriche | 14 (5.3%) | 11 (6.6%) | 4 (2.4%) |

Tab. 2: Processo di triangolazione e entità degli interventi di revisione operati sulle rubriche del modello VA.R.C.CO.

Conclusioni

Il percorso di ricerca-formazione legato al modello VA.R.C.CO. ha messo in evidenza l'utilità delle rubriche valutative per la valutazione e certificazione delle competenze e come attraverso processi di *peer review* sia possibile elevarne il grado di affidabilità.

Il modello VA.R.C.CO. ha messo in evidenza anche l'importanza di far lavorare assieme il mondo della ricerca e quello degli insegnanti allo scopo di costruire percorsi di indagine comuni fin dalla definizione del disegno di ricerca. Per fare questo è necessario che la ricerca didattico-docimologica continui a realizzare nuovi itinerari di ricerca-formazione ponendo attenzione sia al rigore metodologico che alle istanze espresse dalle scuole e dagli insegnanti.

Bibliografia

- Bonaccorsi A. (2012). La valutazione della ricerca come esperimento sociale. *Scuola democratica*, 6(3): 156-165.
- Capperucci D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16(1): 133-151.
- Glaser R., Resnick L. B. (eds.) (1989). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15: 98-109.
- Mantovani D. et al. (eds.) (2014). *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*. Roma: Aracne.

- McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1): 1-14.
- MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. *Annali dell'Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- Sackett P.R., Borneman M., Connelly B.S. (2008). High stakes testing in education and employment: Evaluating common criticisms regarding validity and fairness. *American Psychologist*, 63(4): 215-227.
- Stevens D.D., Levi A.J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.
- Stiggins R. J. et al. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right – using it well*. Portland (OR): ETS Assessment Training Institute.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.