



Tipologie di prove per la valutazione

SDF - Terzo anno - Macerata 2010-11

Valutazione quantitativa

La valutazione quantitativa si fonda sulla misurazione di un aspetto o di un comportamento associato alla qualità che si intende misurare.

Caratteristiche della valutazione sono

l'oggettività,
la validità,
l'attendibilità.

Oggettività

Per *oggettività* si intende la caratteristica della prova che tende ad escludere gli aspetti soggettivi e non controllabili dall'attività di **misurazione**, allo scopo di ottenere una misura priva di errori e valida a prescindere dal soggetto che la sta esercitando.

Può essere corretta e valutata nello stesso modo da persone diverse.

Non consente di avere conoscenza del processo.

Validità

La *validità* di una prova stabilisce il grado di corrispondenza, la coerenza tra ciò che si intende valutare e ciò che viene realmente valutato. Una prova ben costruita è valida se misura effettivamente ciò che era ritenuto significativo e che intendeva misurare.

Bisogna quindi analizzare il compito nelle sue componenti e nei processi che attiva, nonché l'insieme delle prove rivolte ad accertare un determinato apprendimento.

Test predittivo?

Problemi della validità

- **Predittività** (Guilford, 1956) validità in termini di trasferibilità degli apprendimenti
- **Content validity** (Cronbach e Meehl, 1955) validità rispetto ai contenuti del corso
- **Construct validity** (Carnap, 1928; Hempel, 1966) validità rispetto ai processi attivati dal soggetto

L'affidabilità

Una prova di verifica si può considerare affidabile se le misure che si ottengono dalla prova stessa rimangono costanti se la prova viene ripetuta o se cambiano i soggetti che somministrano e valutano la prova stessa.

Caratteristiche

- La stabilità nel tempo (medesimi risultati)
- L'equivalenza delle forme (differenti versioni su stessi contenuti)
- La consistenza interna (riattraversamenti delle risposte all'interno della medesima prova)
- La replicabilità (riproposizione)

Indici di facilità e discriminatività

- L'indice di facilità aiuta ad individuare gli item che debbono essere sostituiti perché poco utili in quanto troppo facili o troppo difficili.
- La discriminatività è la coerenza tra il risultato ottenuto dal gruppo nel singolo *item* e il risultato complessivo ottenuto nel test. Si tratta quindi di capire la differenza fra risultati positivi e negativi di un gruppo di soggetti sull'intera prova.



Ma....

- La validità non può essere assoluta e definibile in modo inequivocabile
- L'affidabilità non sempre è così semplice da determinare

La valutazione non può avvenire solo “dopo” il compito, ma anche “nel” compito.

La valutazione fornisce indicazioni su cosa è importante imparare, che cos'è l'apprendimento, come si apprende

Tipologie di prove

Stimolo chiuso – risposta chiusa	Es. i test a risposta multipla, V e F, collegamenti....
Stimolo chiuso - risposta aperta	Es. composizioni e saggi brevi, attività di ricerca, esperienze di laboratorio, elaborazione di progetti, domande.
Stimolo aperto – risposta chiusa	Es. lo stimolo è aperto ma prevede che lo studente fornisca la tipologia di risposta prevista dal docente
Stimolo aperto - risposta aperta	Es. testi di composizione scritta, le relazioni su esperienze, la redazione di articoli, lettere, i colloqui, le interrogazioni.

Le prove oggettive

- Test a scelta multipla
- Test con V e F – risposte bipolari Si-No
- Close – completamenti (con liste di parole o senza)
- Relazioni
- Riordinamenti
- Selezione all'interno di una lista
- Graduatoria di importanza
 - Che cosa si valuta?
 - Quali ragionamenti e riflessioni nello studente?

La misurazione

È il processo di acquisizione delle informazioni che permette di dire se gli obiettivi a cui si riferisce la valutazione sono stati conseguiti.

Ad ogni oggetto o a qualche loro qualità, viene assegnato un numero.

Modelli di misurazione

- **Scala nominale** (es. abbinare nomi e numeri, non serve per una valutazione ma per creare gruppi)
- **Scala ordinale** (definita la qualità di un oggetto, si costruisce una serie di posizioni la cui distanza non è definita)
- **Scala ad intervallo** (gli intervalli tra i punti rimangono costanti).
- **Scala di rapporti** (si definisce il rapporto tra due o più elementi)

Test a scelta multipla I

Quale, tra i seguenti è un obiettivo correttamente formulato secondo la didattica per obiettivi?

- ☐ descrivere le fasi della didattica per progetti
- ☐ sviluppare autonomia nello studio
- ☐ conoscere la tipologia delle prove oggettive

Test a scelta multipla 2

Attraverso le prove oggettive si possono verificare

- ☐ le finalità da raggiungere
- ☐ la competenza
- ☐ la conoscenza dei contenuti

Test a scelta multipla 3

La rete concettuale è una fase che appartiene alla didattica _____ e viene dopo

- ☐ la conversazione clinica
- ☐ l'elaborazione della mappa concettuale
- ☐ l'analisi della mappa concettuale e della matrice cognitiva

Test a scelta multipla 4

Il rispecchiamento consiste nel

- ☐ riprendere e riformulare le affermazioni altrui
- ☐ una forma di modellizzazione dell'insegnamento
- ☐ una strategia prevista nel lavoro di gruppo

Prove semistrutturate

- Le prove semistrutturate possono assumere la forma di saggi brevi, **domande strutturate, riassunti, colloqui strutturati**, ma tutte hanno in comune la caratteristica di presentare delle consegne circoscritte e prive di ambiguità che consentano al valutatore di ipotizzare un ventaglio di risposte considerate adeguate alla richiesta.
- Rispetto alla classificazione sopra proposta, le prove semistrutturate si collocano nell'area delle prove a **stimolo chiuso e risposta aperta**, ma **l'apertura della risposta è limitata** da una serie di vincoli orientativi che rendano la risposta confrontabile con dei criteri di correzione predeterminati.

Le domande strutturate

- quesito composto da domanda e sottodomande
- ogni sottodomanda è indipendente nel contenuto ma si pone in relazione con le altre (es. domanda tra basato-centrato sul problema e relazione con compiti autentici)
- Serve ad affrontare una tematica in modo ritenuto adeguato per indagare la preparazione dello studente

Come correggere?

- Preparazione di una risposta completa
- Individuazione di tutte le risposte possibili in base alle conoscenze presunte
- Organizzazione di un punteggio per ogni risposta

Importante: confronto intersoggettivo sulla comprensione delle domande, condivisione dei criteri per i punteggi, individuazione di possibili altri elementi da valutare.

Esempio

7 PUNTI 19 gennaio 2009

Illustrare la tassonomia di Blom relativa ai processi cognitivi e fornire una breve spiegazione di ciascun livello.

- conoscenza: Capacità di richiamare alla memoria dei fatti particolari e generali, dei metodi e dei processi, oppure un modello, una struttura, un ordine.
- Comprensione: È il livello più elementare del “capire”. L'alunno è in grado di comprendere ciò che viene comunicato senza stabilire necessariamente un rapporto tra questo materiale e un altro, oppure di cogliere tutto il significato.
- Applicazione: Utilizzazione delle rappresentazioni astratte in casi particolari e concreti. Queste rappresentazioni possono prendere la forma sia di idee generali, di regole di procedimento, o di metodi largamente diffusi, di teorie da applicare.
- Analisi: Separazione degli elementi e delle parti costitutive di una comunicazione in modo da rendere chiara la gerarchia relativa delle idee e/o dei rapporti fra le idee espresse.
- Sintesi: Riunione delle parti per formare un tutto che precedentemente non esisteva, dotato di significato.
- Formulazione dei giudizi sul valore del materiale e dei metodi utilizzati per uno scopo preciso. Utilizzazione di criteri per la formulazione del giudizio.
- Valutazione: Formulazione dei giudizi sul valore del materiale e dei metodi utilizzati per uno scopo preciso. Utilizzazione di criteri per la formulazione del giudizio.

ASSEGNARE 5 PUNTI PER I LIVELLI (SE ESPLICITATI TUTTI, A SCALARE 3 PUNTI PER 4 LIVELLI, 2 PUNTI PER DUE LIVELLI; ASSEGNARE ULTERIORI 2 PUNTI PER LA PERTINENZA DELLA SPIEGAZIONE.

Riassunto e sintesi: cosa valutare?

- La chiarezza
- La completezza
- La pertinenza
- La coerenza
- La coesione
- L'esplicitazione dei nessi logici
- L'efficacia espositiva
- La presenza di un piano che giustifichi esplicitamente l'argomentazione
- La presenza di una introduzione e conclusione il più concise possibile
- Lo stile rapido e coerente logicamente.

Saggio breve

- *La quantità e la qualità delle informazioni presenti nel saggio*
 - Attinenza al tema;
 - Compiutezza;
 - Qualità delle considerazioni;
 - Varietà lessicale;
 - Originalità;
 - Strutturazione logica dei pensieri;
 - Senso critico;
 - Autenticità.
- *L'organizzazione del saggio*
- Piano di esposizione del saggio
- Ordine e nessi tra le considerazioni
- Connessioni tra proposizioni e periodi
- *La correttezza e la proprietà linguistica*
- Costruzione della frase e del periodo
- Punteggiatura;
- Grammatica;
- Ortografia;
- Proprietà lessicale.

Prove a basso livello di strutturazione

- Gli strumenti che permettono una valutazione diagnostica, che mira alla valutazione dei processi cognitivi sono caratterizzati da un basso grado di strutturazione. Es.
- le interviste semistrutturate,
- le mappe concettuali,
- pensare a voce alta.

Le tecniche per la riflessione con lo studente

- Importanza della creazione del clima
- Solo lo studente può dire ciò che ha pensato
- Il docente si mette in gioco come esperto che lavora con.....che esplicita i propri processi; risolvere un problema insieme ragionando ad alta voce, individuare domande guida
- Il docente esperto riesce a intravedere e nominare processi

Intervista semistruutturata

- Alcune domande definite, altre costruite in situazione a seconda delle risposte dello studente
- Che cosa valutare?
 - Come richiama le conoscenze acquisite (conoscenze fattuali)
 - Come utilizza le conoscenze possedute per generare nuove risposte (conoscenza generativa)

La riflessione retrospettiva

- va effettuata subito dopo il compito
- lo studente deve essere consapevole che i suoi pensieri saranno comunque valorizzati
- i compiti devo ammettere più percorsi
- Se gli si chiede di esplicitare una risposta ad una domanda generale (es. come risolvi un problema?) può capitare che il soggetto parta da episodi e poi generalizzi

La verbalizzazione ad alta voce

- dai protocolli emerge la tattica del solutore più che la strategia
- la strategia emerge più facilmente in rapporto ad un compito dotato di senso
- lo scopo deve essere esplicitato
- tali verbalizzazioni possono sostenere
 - il focus su alcuni passaggi
 - il recupero di sensazioni, emozioni e valutazioni legate al compito
 - i piani, la progettazione
 - i risultati intermedi delle operazioni mentali

Mappe concettuali

Possono essere utilizzate

- per **comprendere** la conoscenza esistente (mappe mentali) soprattutto in relazione a nodi e concetti;
- per **esplicitare** un argomento nella sua visione complessiva;
- per **evidenziare** i cambiamenti nella conoscenza in itinere

Bridging

- Esercizio che consiste, per gli allievi, nell'interrogarsi sulle situazioni alle quali si potrebbero applicare le operazioni mentali che sono nate durante lo svolgimento di precedenti compiti.

Valutare...la discussione

La capacità di ragionamento autonomo non precede sempre la discussione, ma ne è il risultato come frutto dell'interiorizzazione.

La discussione diviene un ragionamento esteriorizzato di tipo collettivo, nel quale la conoscenza si costruisce attraverso la concatenazione degli argomenti, attraverso un pensiero collettivo che passa dall'uno all'altro (Pontecorvo).
Importanza dell'argomentazione e dell'interlocutore esigente che obbliga ad approfondire, ad esteriorizzare



**VALUTARE LE
COMPETENZE:
QUALI POSSIBILITA'
?**

Le competenze

3 diverse interpretazioni

- Come insieme di conoscenze, abilità che permettono di svolgere in modo abile un compito (matrice comportamentista)
- Come disposizione interna astratta (matrice cognitivista) che ha una propria generatività
- Come orchestrazione di schemi d'azione che permettono di generare un'infinità di pratiche in situazioni sempre diverse (matrice costruttivista)

Competenza e valutazione?

Sulla natura *complessa* della competenza, Richard Wittorski (1998) propone un'analisi che individua cinque componenti:

- 1) *cognitive* rappresentazioni, schemi e teorie; attribuzioni di senso a situazioni e contesti;
- 2) *affettive*, immagine di sé, investimento emozionale, motivazione;
- 3) *sociali*, riconoscimento delle competenze sia da parte del contesto d'azione immediato, sia da parte dell'organizzazione d'appartenenza;
- 4) *culturali*, ad esempio la cultura del lavoro che fa da quadro di riferimento e dà «forma» alle stesse competenze;
- 5) *prasseologiche*, che rinvia all'aspetto visibile della competenza, ovvero alle prestazioni, che possono diventare anche oggetto di valutazione.

La competenza si manifesta...

nell'interazione fra il soggetto e il compito ed è influenzata da

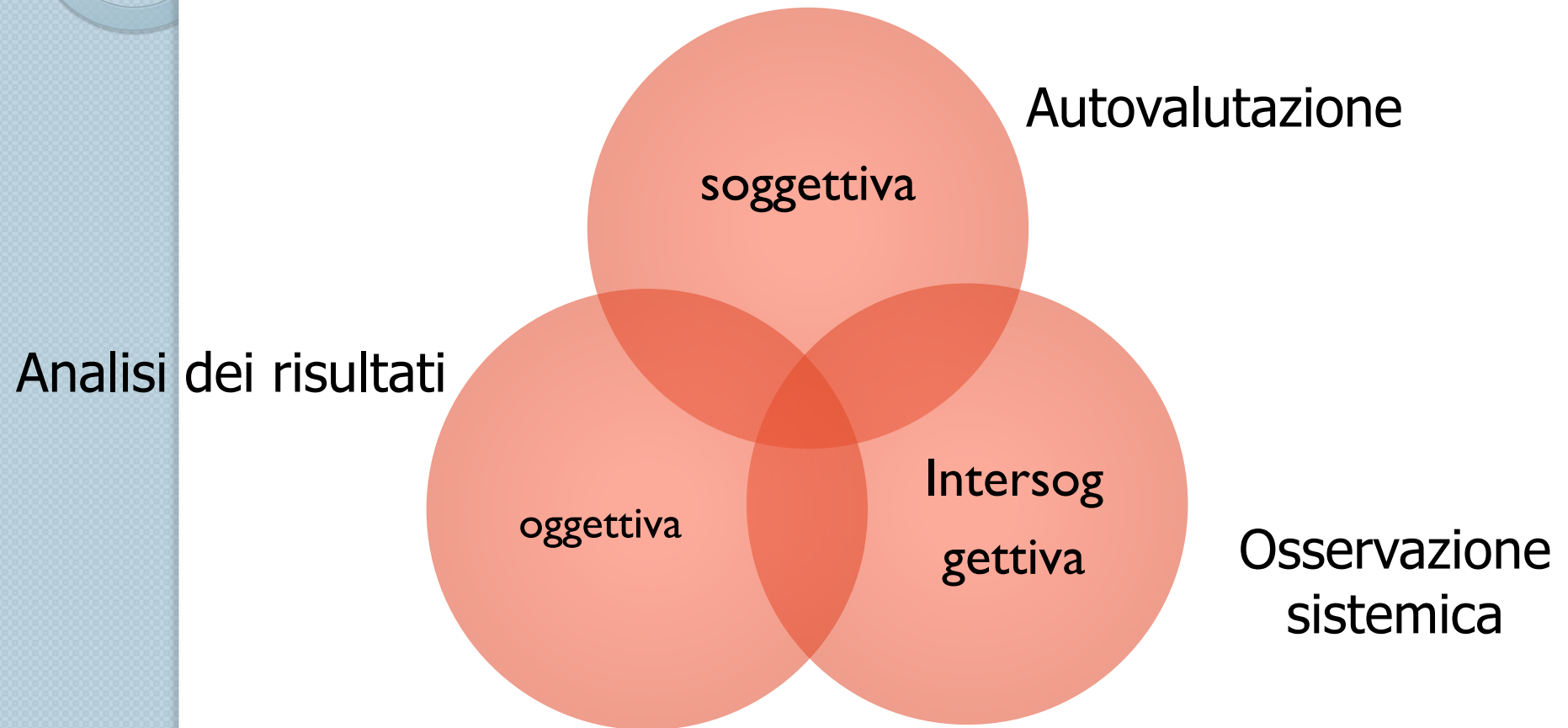
1. conoscenze e abilità esistenti, comprensione
2. percezione di sé rispetto al compito (storia personale)
3. interpretazione della situazione (conoscenze, analogia, modellizzazione)
4. autoregolazione nel processo (preparazione, attuazione, strategie, riflessione) e nella gestione degli stati emotivi

Valutare la competenza

- Competenza nell'apprendere
 - Metacognizione (autoregolazione di processi)
 - Consapevolezza, proiezione
 - Atteggiamenti
- Competenza come performances
 - Comportamenti
 - Risultati

Approccio integrato alla valutazione

Pellerey 2001



La proposta di Pellerey

- Efficacia (uso di risorse, raggiungimento degli standard)
- Completezza delle prestazioni
- Gestione del tempo
- Gestione della relazione (contesto e persone)
- Possesso di conoscenze
- Possesso di abilità
 - Modellizzazione
 - Trasferibilità

Il compito complesso

L'efficacia dei compiti complessi e delle attività a essi correlate consiste nel grado con cui inducono gli studenti a

- riflettere attivamente sui contenuti,
- applicare idee chiave,
- essere consapevoli dei propri obiettivi di apprendimento
- controllare le proprie strategie di apprendimento
- controllare la pertinenza del prodotto

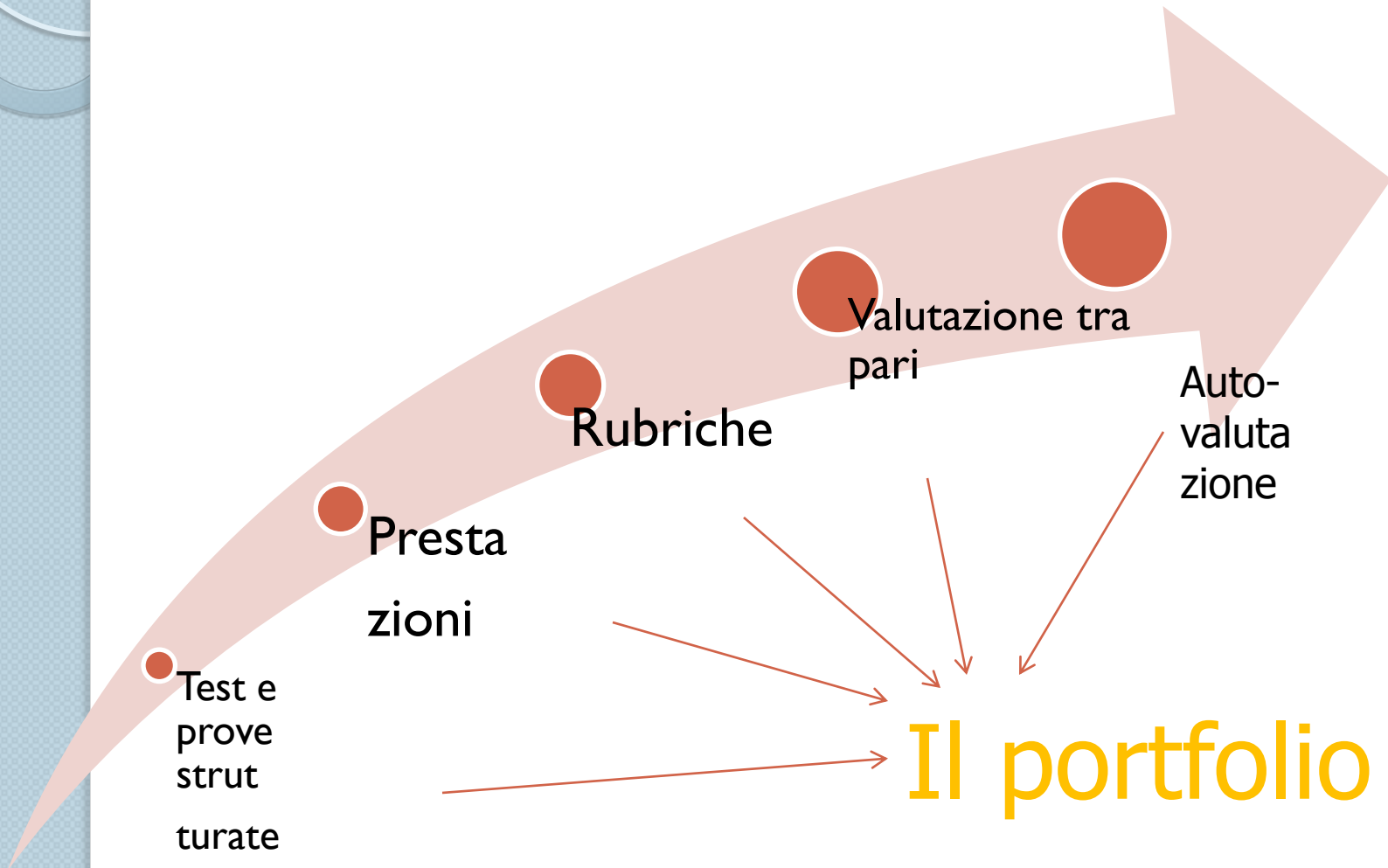
Merieu e le situazioni problema

- Una situazione-problema è organizzata attorno al *superamento di un ostacolo* da parte della classe, ostacolo precedentemente ben identificato.
- Lo studio si organizza attorno ad una situazione a carattere concreto, che permetta effettivamente all'alunno di formulare ipotesi e congetture. Non si tratta dunque di uno studio già completato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo.
- Gli alunni percepiscono la situazione loro proposta come un enigma da risolvere, in cui sono in grado di cimentarsi. È la condizione essenziale per far funzionare la devoluzione (la presa in carico autonoma e motivata da parte degli studenti): il problema, sebbene inizialmente proposto dall'insegnante, diventa un "loro" problema. La devoluzione è facilitata già nella fase di progettazione della situazione-problema qualora il problema nasca direttamente dagli studenti.

- Gli alunni non dispongono, all'inizio, dei mezzi per la risoluzione, proprio perché vi è un ostacolo che debbono superare per arrivarci. È il bisogno di risolvere che spinge l'alunno ad elaborare o ad appropriarsi collettivamente degli strumenti intellettivi che saranno necessari per la costruzione della soluzione.
- La situazione deve offrire una sufficiente resistenza che conduca l'alunno ad invertirvi le sue conoscenze precedenti disponibili come pure le sue rappresentazioni, in modo che questa porti alla loro rimessa in causa e all'elaborazione di nuove idee.
- Pur tuttavia la soluzione non deve essere vista dagli alunni come qualcosa che non sia alla loro portata. L'attività deve espletarsi in una zona di sviluppo prossimale, propizia alla sfida intellettuale da rilevare e all'interiorizzazione delle "regole del gioco".

- L'anticipazione dei risultati e la sua espressione collettiva precedono la ricerca effettiva della soluzione, in modo che il “rischio” preso da ciascuno faccia parte del gioco.
- Il lavoro della situazione problema funziona sul modello del dibattito scientifico interno alla classe, stimolando i potenziali conflitti socio-cognitivi.
- La convalida della soluzione o la sua non accettazione non sono date dall'insegnante ma sono il risultato del modo di strutturazione della situazione stessa.
- Il riesame collettivo del cammino percorso costituisce l'occasione per un ritorno riflessivo, a carattere metacognitivo; ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuove situazione-problema.

La proposta articolata





IL PORTFOLIO

Portfolio: cos'è

- “ collezione significativa di lavori dello studente raccolti per un particolare scopo che mostra allo stesso e agli altri gli sforzi, il progresso o il successo dello studente in una o più aree di applicazione attraverso il tempo” (Barrett 2003)
- “veicolo per una valutazione in progress, composto da raccolte significative, che esaminano il successo, lo sforzo, il miglioramento, e da processi come la selezione, il confronto, la condivisione, l'autovalutazione e la messa a punto degli obiettivi” (Herman 1990)

Portfolio

- presenta una produzione
- ha uno scopo
- è frutto di una riflessione sul percorso
- seleziona passaggi significativi
- si confronta, nei prodotti, con uno standard condiviso
- si confronta con uno “standard personale”
- permette di mostrare
- consente un bilancio di competenze provvisorio, mai definitivo, dinamico
- deve essere trasportabile
- può permettere di costruire un giudizio
- più il portfolio è orientato a costruire una documentazione progressiva più si avvicina ad essere un working portfolio.
Deve avere carattere di sistematicità

Rapporto tra portfolio e stile cognitivo, stile di apprendimento

- **Stile cognitivo**: modalità generale che il soggetto usa nell'affrontare l'apprendimento (es. impulsivo/riflessivo, complesso/semplice, analitico/globale);
 - **Stile di apprendimento**: è lo stile cognitivo applicato in contesto che permette di analizzare il come un determinato compito è stato realizzato. Le variabili individuate possono riportare a 4 categorie fondamentali: ambientali (presenza di rumore, luminosità..), sociologiche (lavorare da solo o in gruppo, bisogno di rispondere ad aspettative...), emozionali (motivazione, responsabilità, autonomia..), fisiche (uditive, visive...).
- Il portfolio**: strumento che, partendo dalla consapevolezza dello stile di apprendimento, induce una conoscenza dello stile cognitivo.

Metafore sul portfolio

- portfolio come specchio (riflessività sulla documentazione)
- come mappa (costruire un piano e mettere a punto gli obiettivi)
- come “sonetto” (aspetto personale e creativo, autonarrazione)
- Valore del portfolio per la costruzione di una identità personale.

Tipologie di portfolio I

- **class portfolio** (artefatti significativi della classe selezionati da studenti e docenti) (es. dei cartelloni ai muri)
- **portfolio di padronanza di un'area**: gestito dallo studente per un lungo arco di tempo ma con il sostegno del docente
- **learning, process, working portfolio** (complessivo)
- **growth portfolio** (portfolio di crescita). Prevede l'inserimento di materiali ogni 6-9 settimane di prodotti del medesimo tipo per evidenziare i cambiamenti
- **documentation portfolio** (assomiglia ad un dossier ma può essere una prima base per un portfolio riflessivo)

Lo showcase portfolio

- lo studente si assume la responsabilità di selezionare i materiali da discutere con i pari e con il docente o con i propri genitori (scuola superiore);
- rinforzo dell'orientamento, dell'attribuzione causale, della motivazione. Lo scopo è di modellare la responsabilità individuale e personale nel discutere il proprio lavoro. Un secondo scopo è farlo diventare valutatore informato e responsabile delle proprie storie come studente.

Il modello di H. Barrett

- La collezione (il dossier)
- La selezione
- La riflessione
- La connessione
- La proiezione
- La pubblicazione

Altri strumenti

- **Diario di apprendimento** (sequenza di annotazioni personali e spontanee sulle quali riflettere)
- **Dossier** (raccolta di tutti i materiali su un percorso)
- **Autobiografia** (narrazione di un sé in rapporto all'apprendimento)
- **Profilo** (estrapolazione del sé dall'analisi delle riflessioni e della documentazione)

Verso l'e-portfolio

Non statico ma dinamico, in rete

Individuale ma in uno spazio che può essere
collettivo

Permette di inserire diversi materiali in
differenti connessioni

PORTABILE, DINAMICO, ATTIVO

Esercitazione

Come valutare una competenza

- Avete lavorato con i vostri studenti per sviluppare una serie di attività che prevedevano la progettazione in gruppo per la realizzazione di artefatti comuni. Ora avete bisogno di valutare il percorso degli alunni.
- Come raccogliete le informazioni?
- Come le mettete in relazione?
- Come costruireste il giudizio finale?

- 
- Come hanno elaborato il progetto
 - Struttura del lavoro, motivo dei cambiamenti
 - Suddivisione dei ruoli nel gruppo
 - Collaborazione, cooperazione, leader
 - Come hanno affrontato i problemi
 - Le strategie, le decisioni
 - Come hanno raccolto le informazioni
 - Tipologia delle fonti, attendibilità
 - Come hanno monitorato e valutato il progetto
 - Quali criteri
 - Come hanno utilizzato il tempo
 - Hanno creato un time line

Rapporto fra valutazione e orientamento

COME FORMAZIONE

conoscenza si sé, consapevolezza

competenza nella scelta

competenza nell'affrontare situazioni problematiche

autovalutazione

Assunzione di responsabilità personale



COMPETENZA E LIVELLI

Risolvere un problema

(Glaser e Baxter) Nella risoluzione di una situazione problematica la competenza si manifesta a diversi livelli e in diversi settori:

- la rappresentazione del problema (capacità di rappresentare mentalmente il problema)
- le strategie di risoluzione (elaborazione di ipotesi, anticipazione di soluzioni, messa a punto di un piano)
- il self monitoring
- la capacità di spiegare

Livelli di competenza (Dreyfus e Dreyfus 1986)

- 1) **Principiante**: mette in atto procedure rigide e stereotipate rispondenti a regole e principi generali comunicati dall'esterno e poco adatte al contesto
- 2) **Principiante avanzato**: inizia a collegare le esperienze con le conoscenze e a tener conto della diversità delle situazioni.

Livelli di competenza

(Dreyfus e Dreyfus 1986)

- 3) **Competente**: le azioni sono guidate dall'esperienza, dalla loro interdipendenza con gli obiettivi da conseguire, la scelta dei mezzi e la sequenza delle azioni stesse
- 4) **Competente avanzato**: identifica la capacità di cogliere la complessità delle situazioni e di rispondere in modo pertinente
- 5) **Esperto**: interpreta la specificità delle situazioni e individua velocemente la soluzione.

Passaggi nella risoluzione di un compito di apprendimento

Compito di progetto o extended tasks

- Comprensione del problema (la rappresentazione)
- Elaborazione di una bozza risolutiva (le procedure, il piano d'azione)
- Sviluppo del piano (visione globale o settoriale, uso delle strategie)
- Valutazione del risultato

Passaggio I: comprensione e rappresentazione del problema

Esperto

Sviluppa
rappresentazioni
articolate di un
problema, elabora
visioni di insieme,
conduce ragionamenti
astratti

Principiante

Si lascia attrarre da
aspetti vistosi o dettagli
del problema

Passaggio 2: le procedure

Esperto

Possiede procedure rapide e precise, ben organizzate che nascono da un grande repertorio di conoscenze precedenti

Principiante

Pur possedendo elementi necessari alla soluzione del problema, non è in grado di generalizzarli e trasferirli. Non c'è una rappresentazione organizzata

Passaggio 3: la metodologia

Esperto

Inquadra il problema
in un quadro
generale e poi
procede alla
considerazione del
caso particolare

Adatta le strategie alla
situazione
introducendo delle
variabili.

Principiante

Viene assorbito
subito da aspetti
esecutivi, da
operazioni

Applica rigidamente
le strategie

Passaggio 4: l'autovalutazione

Esperto

Individua aspetti problematici ed efficienti-efficaci.

È in grado di definire quale proiezione di miglioramento

Principiante

Analizza il proprio lavoro utilizzando criteri a-contestuali.

Non individua modalità di miglioramento.

Valutare il processo di apprendimento

- Il risultato consente di vedere una situazione finale di un percorso, non le strategie
- Per comprendere e valutare un processo bisogna costruire situazioni nelle quali non siano applicabili semplici procedure meccaniche o trasferimenti di modelli in modo pedissequo.
- La risposta che più interessa è quella che ci può fornire il massimo delle informazioni sul pensiero dello studente



LE RUBRICHE

Rubrica

- “Strumento di punteggio che elenca i criteri di valutazione e /o –che cosa conta- in quel lavoro” (Perkins, 1994)
- Guida all’attribuzione di un punteggio con cui si valutano le prestazioni dello studente.
- È un evento dinamico, può essere aggiornata.

Passaggi per la co-costruzione e uso di una rubrica

- Raccogliere e mostrare esempi di lavori
- Elencare le caratteristiche
- Articolare sfumature della qualità, definizione dei criteri
- Provare ad applicare la rubrica costruita
- Usare l'autovalutazione e quella con i pari
- Revisione dell'applicazione
- Valutazione dell'insegnante

Esempio di una rubrica

Dimensione	Descrittori	Livelli	Ancore
Comprensione dei contenuti esplicitati durante il corso	Conoscere i contenuti Effettuare collegamenti e stabilire relazioni fra i contenuti Applicare i contenuti ad una situazione	1. I contenuti esplicitati non sono coerenti. 2. I contenuti sono limitati e frammentari. 3. I contenuti sono limitati e completi. 4. I contenuti sono adeguati e completi. ↑ Criteri: quantitativo, completezza	1. Parla d'altro. 2. Esplicita alcuni elementi dei contenuti richiesti ma in modo frammentario. 3. Esplicita in modo completo una parte dei contenuti richiesti. 4. Esplicita correttamente tutti i contenuti richiesti

Azioni docimologiche (Lesh e Doeer)

- Esaminare
- Documentare
- Assestare (collocare in un'ottica di sviluppo)
- Testare (costruire una prova discriminante)
- Misurare (scelta di un'unità di misura)
- Valutare (assegnare un valore)

Bilancio di competenze

- Educational assessment (Wiggins) come educazione all'apprendere anche in ambiti non formali e informali

Tipologie di prova

- **Formali** (lo studente è a conoscenza del fatto che viene valutato e ha conoscenza dei criteri e delle modalità con cui verrà costruita la valutazione)
- **Informali** (lo studente lavora e nel frattempo l'insegnante osserva e annota).

Sovrapposizione fra attività e valutazione