

Il portfolio e la valutazione

“Il *Portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria* si innesta su quello portato dai bambini dalla scuola dell'infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla Scuola Secondaria di primo grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella scuola dell'infanzia o riceverà i fanciulli

nella Scuola Secondaria di primo grado. È utile, comunque, che la Scuola Primaria segua negli anni successivi, in collaborazione con la Scuola Secondaria di primo grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo *know how* formativo orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative”.

(Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, Il Portfolio delle competenze individuali).

Nei precedenti capitoli abbiamo esaminato che cosa è il portfolio. Per comprendere le sue qualità e possibilità, si sono analizzati i motivi dell'introduzione nel sistema di valutazione scolastica: lo strumento permette una valutazione del progresso dello studente, consente una valutazione più qualitativa che quantitativa, attiva nello studente un processo di autovalutazione, se utilizzato nello svolgimento di compiti complessi e reali assume le caratteristiche di "predittività" di ciò che lo studente sa fare con quello che ha imparato, consente lo sviluppo di piani di apprendimento individualizzati e altro ancora.

A questo punto, le domande da porsi sono: Come il portfolio consente di 'valutare' se lo studente ha raggiunto la 'sufficienza'? Come si utilizza il portfolio per descrivere il livello di 'competenza' conseguito da uno studente?" In altre parole, supposto che siano stabiliti degli obiettivi da raggiungere, come si utilizza lo strumento per verificare che sono stati realizzati? La risposta non è semplice ed esige la puntualizzazione di una serie di concetti e questioni che inevitabilmente sono connessi all'argomento della valutazione.

Due momenti e due strumenti di valutazione

Si può qui ricordare come tradizionalmente nella scuola si distinguano due momenti di valutazione: la valutazione di una singola prestazione (interrogazione, compito o test oggettivo) dello studente e la valutazione alla fine di un periodo più o meno lungo di insegnamento/apprendimento. I due momenti sono relazionati, ma anche distinti. Il primo corrisponde alla valutazione solitamente definita "formativa"; il secondo, che coincide con la fine di un periodo di apprendimento, corrisponde alla cosiddetta "valutazione sommativa". In genere i due momenti sollecitano un giudizio che si concretizza in un "voto".

A questo proposito, la prospettiva della valutazione autentica (cioè, si ricordi, del processo che vuole "veramente" controllare la comprensione profonda sulle richieste della vita reale o le abilità "reali" dell'apprendimento) non ha mancato di sollevare molti interrogativi. Intendendo per apprendimento lo "sviluppo di una conoscenza sempre più profonda", qual è il momento in cui deve essere fornita una valutazione? Al termine del primo approccio alla conoscenza? Dopo un mese, un quadrimestre? Non è forse meglio e funzionale una valutazione "continua" data attraverso l'osservazione e che prevede la presenza dell'insegnante-esperto accanto all'"apprendista-cognitivo" mentre apprende.

Se l'apprendimento autentico avviene in una prestazione complessa (cioè impegnando lo studente in compiti "reali" mal definiti, con alternative diverse di soluzione, con necessità di pratiche diverse per conseguire una comprensione profonda, con possibilità di errori ecc.), con quali strumenti può essere controllato e con quali modalità può essere definito? Un voto? O altro?

Una prestazione complessa però richiede l'applicazione di abilità (o dimensioni) diverse. Si pensi, ad esempio, al "saper scrivere". Tale prestazione va dimostrata su numerose abilità (originalità delle idee, organizzazione delle idee, uso delle regole ortografiche e sintattiche, scorrevolezza della frase, e altro ancora). La sua valutazione precisa richiederebbe che ognuna delle abilità fosse valutata in modo indipendente dalle altre.

Infatti potrebbe accadere che uno studente posseda livelli di competenza molto differenti sulle varie abilità e che studenti diversi abbiano livelli di competenza diversi su abilità non coincidenti. Ad esempio, uno studente potrebbe avere ottime qualità ideative, ma essere scarso sulle abilità sintattiche e un altro studente avere un profilo esattamente opposto. Date queste variazioni di andamento sulla stessa abilità esaminata, come mettere in accordo una valutazione complessiva e una valutazione analitica? Un voto complessivo non specifica la competenza sulle singole abilità e il voto identico dato a ragazzi diversi nella valutazione della stessa prestazione potrebbe indicare livelli di competenza molto diversi su varie abilità. D'altra parte, le valutazioni date per ciascuna abilità o subabilità impediscono una valutazione complessiva. Sembrerebbe allora che tanto le valutazioni complessive quanto quelle analitiche non siano in grado di giudicare una prestazione complessa.

Nel modo in cui "tradizionalmente" e comunemente è interpretato, il voto o il giudizio formativo in vista della valutazione sommativa non risponde più al valore che deve avere: stimolare la capacità di autovalutazione ai fini di un progressivo miglioramento. La valutazione formativa dovrebbe avere una funzione informativa a scopo di avanzamento, di progresso, mentre la sommativa dovrebbe fornire una informazione a scopo di consuntivo finale. Di fatto la prima, se positiva o comunque appagante, spinge gli studenti a desistere da tentativi di un ulteriore miglioramento; se negativa o deludente, riduce la motivazione o spinge a impegnarsi solo quanto basta per raggiungere il livello minimo richiesto. In altre parole, la valutazione "tradizionale" è venuta a perdere il suo significato più originale.

Se si valuta l'apprendimento di uno studente - intendendo valutare come "mette in atto ciò che sa", non diversamente da come si valuterebbe l'apprendimento di un "esperto" quale un medico o un giocatore di calcio - è necessario che si trovino soluzioni diverse da quelle usualmente adottate nella scuola. Infatti, come non si può valutare ciò che è capace di fare un medico né con prove oggettive, né con domande di patologia medica o di anatomia o di qualche materia particolare oppure un giocatore di calcio da come si comporta in una palestra o in un incontro di allenamento, allo stesso modo non è possibile valutare l'apprendimento raggiunto da uno studente interrogandolo su quello che ricorda o ha capito di un libro scolastico.

La soluzione a tutti questi interrogativi è stata l'introduzione delle rubriche di valutazione della prestazione e il portfolio di valutazione.

Valutare col portfolio

Quando si parla di valutazione è importante anche non dimenticare che essa implica un "giudizio" e il giudizio spesso non può essere isolato rispetto "a che cosa" viene formulato. Per valutare l'idoneità di un ragazzo a partecipare a una gara atletica non si utilizzeranno le informazioni

relative alle sue abilità di memorizzazione, di risolvere problemi o le sue abilità musicali, né per valutare l'idoneità di uno studente a proseguire gli studi si utilizzeranno informazioni relative alla sua bontà e generosità oppure alla sua prestantza fisica.

Finalità valutative diverse richiederanno strumenti, criteri, obiettivi diversi di valutazione. A questo proposito si deve fare particolare attenzione a quanto è riportato nelle indicazioni ministeriali:

"Il Portfolio delle competenze individuali comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8, DPR 275/99). Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli riscoprire e apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del Portfolio, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola" (Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria, Il Portfolio delle competenze individuali).

Il testo delle *Indicazioni* individua tipologie diverse di portfolio anche se non spiega in che cosa consistano e come debbano essere sviluppate. L'esperienza applicativa di questi anni ha consentito di mettere a punto un insieme molto ricco di tipologie di portfolio. Epstein (2002), ad esempio, distingue portfolio "orientati al processo" e portfolio "orientati al prodotto". Il primo tipo racconta la storia dello sviluppo dello studente, il secondo raccoglie i lavori migliori dello studente; Winograd e Perkins (1996) aggiungono a questi due il portfolio di "rendicontazione" da utilizzare alla fine di un determinato periodo o ciclo scolastico; Danielson e Abrutyn (1997) parlano di portfolio di lavoro ("una raccolta intenzionale di lavori guidata da obiettivi di apprendimento"), di portfolio per una dimostrazione ("raccolta dei lavori migliori") e di portfolio di valutazione ("documentazione di ciò che si è appreso"). Rolheiser, Bower e Stevahn (2000) propongono altri due tipi di portfolio: il "portfolio di conseguimento del successo" (riflette lo sforzo più produttivo ed è finalizzato all'ammissione a una scuola di grado superiore oppure alla ricerca di un impiego o di un lavoro) e il "portfolio di sviluppo" (della conoscenza in una o più discipline, delle abilità e degli atteggiamenti, del lavoro in gruppo, dell'orientamento verso il tipo di lavoro).

In generale si può dire che le diverse tipologie di portfolio si distinguono in base a tre caratteristiche principali: scopo, contenuti, destinatari:

1. Scopo - *"Senza uno scopo, un portfolio" - dicono Arter e Spandel (1992) - "è solo un raccoglitore del lavoro dello studente. Se deve essere valutato sulla base del lavoro nel portfolio (ad esempio, per l'ammissione all'università), allora lo studente probabilmente dovrà scegliere la versione finale del suo lavoro migliore. Se il portfolio deve essere utilizzato per osservare come gli studenti si comportano su un progetto, potrebbe essere conservata una registrazione completa di tutte le attività, delle prime stesure, delle revisioni ecc. Talvolta lo scopo di un portfolio è celebrare quello che è stato realizzato. Questo è uno scopo non di mantenimento del ricordo e potrebbe includere le cose a cui si è maggiormente affezionati. In cima a tutto questo, si aggiungano gli scopi di valutazione su vasta scala che potrebbero richiedere campioni di lavoro più standardizzati. A motivo delle differenze potenziali nel contenuto e nell'approccio, è essenziale che gli utilizzatori abbiano chiare le idee dello scopo del portfolio" (p. 37). Sarà importante porsi domande come: Lo scopo del portfolio è inteso allo stesso modo dai destinatari? Il lavoro del portfolio deve servire a un solo scopo o a più scopi? Se dovesse servire a più scopi, vi sono elementi di sovrapposizione e di distinzione? Quali criteri di selezione e di valutazione suggerisce lo scopo? In che misura lo scopo influenzerà l'attività didattica?*

2. Contenuti - Sono i materiali o i prodotti da raccogliere per "accertare" a quale grado è stato conseguito lo scopo. Quali categorie di prodotti? Quali criteri possono essere derivati dallo scopo? Quali tipi di lavori e di prodotti si prestano meglio a soddisfare gli scopi che si intendono perseguire? Meglio lavori individuali o di gruppo?

3. Destinatari - Sono coloro che utilizzeranno il portfolio o coloro ai quali è indirizzato. Lo studente? L'insegnante? I genitori? Gli insegnanti degli anni successivi? La classe? La scuola? Quali sono le esigenze di ciascuno? Che cosa desiderano trovarvi? Come valuteranno i contenuti raccolti nel portfolio? Come diversi interessi contemporanei potranno essere soddisfatti?

Obiettivi di prestazione, percorso, fine ciclo

In didattica si parla di risultati di apprendimento in modi molto diversi. Per evitare il rischio di errori di interpretazione, si utilizzerà qui una terminologia che è di uso comune nel mondo anglosassone. Gli *obiettivi di fine ciclo*¹ descrivono la conoscenza essenziale che gli studenti dovrebbero acquisire al termine di un periodo abbastanza lungo di insegnamento/apprendimento e pertanto le idee, gli argomenti, le problematiche, i principi e i concetti più importanti inclusi nelle discipline e le abilità essenziali (ad esempio, abilità o modi di pensare, di lavorare, di comunicare e di ricercare) che dovrebbero essere capaci di padroneggiare. In breve, parlare di obiettivi di fine ciclo vuoi dire parlare di ciò che uno studente dovrebbe "sapere e saper fare" alla fine della Scuola Primaria, o alla fine della Scuola Secondaria di primo grado o alla fine della Secondaria di secondo grado.

Alcuni studiosi integrano questa definizione, generalmente condivisa, con altri obiettivi. Marzano, Pickering e McTighe (1993) parlano anche di *obiettivi di apprendimento per la vita*². Tali obiettivi si possono ritenere trasversali a tutte le discipline e si applicano alla vita fuori della scuola. Ad esempio: "Comprende e applica i principi che fanno riferimento all'uso e al senso del numero" può dirsi un obiettivo che ha a che fare con una disciplina specifica quale la matematica, mentre: "Sa predisporre un piano di lavoro e portarlo a termine" è un obiettivo trasversale a molte discipline e può essere considerato un obiettivo di apprendimento per la vita.

Un'altra espressione da chiarire è quella di *obiettivi di percorso*³. Con questa terminologia si indicano gli obiettivi che di anno in anno si intendono conseguire. In genere gli obiettivi di percorso sono espressi nella forma: "Alla fine dell'anno dovrà dimostrare di essere capace di..." oppure: "Alla fine dell'anno dovrà sapere..."

Altri autori (Wiggins, 1989) asseriscono, parlando di valutazione autentica, che, se si vuole che gli obiettivi scolastici non siano solo fini a se stessi, devono in qualche modo sollecitare e richiedere conoscenze e abilità disciplinari che siano rilevanti per il mondo nel quale viviamo, che facciano riferimento alla capacità di riflessione di livello molto elevato. In questo senso si parla di *obiettivi di curriculum* o anche di *prestazione*. Essi corrispondono a obiettivi scelti dall'insegnante per particolari attività. Ad esempio, un insegnante nell'organizzare una certa attività per la classe determina quale obiettivo vuole che si raggiunga nello svolgimento di quell'attività. Obiettivi di prestazione potrebbero anche collocarsi a livello di obiettivi di percorso se si tratta di abilità che, nel modo in cui sono definite, possono essere conseguite solo al termine di un lungo periodo di lavoro ed esercizio.

Questa precisazione terminologica è molto importante per riuscire a comprendere il portfolio come strumento per la valutazione. Ecco come le varie tipologie e di obiettivi possono essere rappresentate graficamente (si veda la figura seguente).

¹ Nella didattica inglese tali obiettivi sono indicati con il termine *standard*, parola che nella scuola italiana viene utilizzata, a volte, per designare significati molto diversi.

² Si traduce in questo modo il termine *life-long learning*.

³ Si traduce in questo modo il termine comunemente in uso nella letteratura scolastica anglosassone di *benchmark*.



Il portfolio come strumento di valutazione degli obiettivi

Volendo definire con maggiore chiarezza quanto fin qui illustrato, si potrebbe dire che gli obiettivi definiti nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione* coincidano con gli obiettivi che sono stati definiti come obiettivi di fine ciclo, mentre le disposizioni con gli obiettivi di apprendimento per la vita. Gli obiettivi specifici per la classe prima, per il periodo seconda-terza e per il periodo quarta-quinta potrebbero essere immaginati come obiettivi di percorso per conseguire gli obiettivi di fine ciclo. Le attività disciplinari o le attività interdisciplinari che vengono stabilite nel corso dell'anno per conseguire gli obiettivi di percorso potrebbero essere immaginate come obiettivi di prestazione. I prodotti di queste prestazioni costituiscono i materiali tra cui scegliere per costruire successivamente il portfolio di apprendimento. Tutta la metodologia di insegnamento e le attività di istruzione sono strettamente connesse agli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Alcune volte questi obiettivi sono definiti in termini di abilità procedurali da conseguire, più spesso sono indicati come contenuti da apprendere. Alcune volte sono presentati in forma molto generica, altre in forma troppo specifica non corrispondente alla loro collocazione e per l'uno o l'altro motivo risulta assai difficile la valutazione. Forse le difficoltà maggiori derivano dalla mancanza di una predisposizione di *criteri* attraverso i quali stabilire se gli obiettivi sono stati conseguiti.

L'argomento è particolarmente importante perché da esso possono dipendere la validità e l'uso del portfolio.

La creazione di rubriche per la valutazione: criteri, scale, tipologie

La valutazione esprime un giudizio fondato su criteri o attese stabiliti dal valutatore riguardo alle qualità, al valore o al pregio di una risposta, di un prodotto o di una prestazione e dovrebbe essere guidata da tre principi:

1. Lo scopo della valutazione è quello di trarre informazioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.
2. Il giudizio deve esprimere una sintesi fatta su un ampio arco di informazioni disponibili.
3. Il giudizio deve avere queste tre caratteristiche: validità, attendibilità e imparzialità.

Per esprimere un giudizio che non sia univoco (sì/no, giusto/sbagliato) e abbia le tre caratteristiche sopra enunciate, si fa riferimento ad una *rubrica*. La rubrica è "lo strumento" per identificare e chiarire le aspettative specifiche relative a una prestazione e indica come si sono raggiunti gli obiettivi prestabiliti.

"Si tratta di uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati (ad esempio, una scala composta da quattro punteggi) e di una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi. Tali esempi sono detti àncore" (Melighe & Ferrara, 1996, p. 8).

Si immagini di dover giudicare e valutare la prestazione offerta da una gelateria. La prima cosa da fare sarebbe quella di ricercare dei parametri di giudizio che potrebbero essere: bontà del gelato, prezzi, varietà dei gusti, gentilezza del gelataio, utilizzo del metodo artigianale... Se però qualcuno chiedesse: come si fa a distinguere una gelateria ottima da una che lo è meno, da un'altra scadente dove non si entrerebbe mai a prendere un gelato? A questo punto si dovrebbe dire che forse si andrebbe in una gelateria che ha buoni gelati, che espone prezzi alti anche se non si distingue per la pulizia... Ma non si andrebbe assolutamente in una che vende gelati industriali scaduti, a un prezzo superiore ad altri..

L'esempio appena illustrato illumina su varie cose: (1) una prestazione reale include numerosi criteri e prospettive secondo cui può essere esaminata; (2) una prestazione semplice come "vendere gelati" non è una prestazione "sì/no"; (3) una prestazione può essere graduata o scalare; (4) le dimensioni che si utilizzano per giudicare la prestazione sono anche "eterogenee": gusto-gentilezza-costo-produzione; e, infine, (5) le dimensioni selezionate sono di natura "arbitraria".

È possibile dare un certo ordine a tutte queste idee e osservazioni? Studiosi e ricercatori hanno dato una risposta positiva costruendo "rubriche". Ma prima di passare a esaminarle, ecco come si potrebbe ordinare la rubrica per la valutazione di una gelateria. Per costruirla si riportano sulla linea orizzontale di una griglia gli elementi *Dimensioni*, *Criteri*, *Descrittori*, *Indicatori* e *Àncora* e in linea verticale, sotto ciascun elemento, le corrispondenti caratterizzazioni. Ad esempio:

Tabella 1

Dimensioni	Criteri	Descrittori	Indicatori	Àncora
<i>Servizio</i>	Cordialità Comportamento verbale naturale	Tono, gentilezza Contatto con il cliente Vestito Volto	Saluta in maniera personalizzata Guarda negli occhi Invita a esprimere i propri desideri Non è ricercato o affettato, adatto al ruolo Naturale e spontaneo nel saluto o nel sorriso	Ad esempio dice: "Buongiorno! In che cosa posso servirla? Con questo caldo fa veramente piacere un gelato."
<i>Qualità sensoriale</i>	Dolcezza Impasto Colore Temperatura Varietà			
<i>Prezzi e condizioni di pagamento</i>	Rapporto qualità/prezzo Accetta carta di credito Fa credito			
<i>Locale</i>	Ordine Pulizia Spazio			

Successivamente, si sviluppano, una per una, tutte le caratterizzazioni incluse sotto l'elemento *Dimensioni* collocandole su una scala graduata. Nella Tabella 2 si può vedere la caratterizzazione "Servizio" è sviluppata lungo una scala qualitativa a quattro livelli (Ottimo-Buono-Sufficiente-Scadente). Se si procede in questo modo per tutte le altre caratterizzazioni (Qualità sensoriali, Prezzi e condizioni di pagamento, Locale), completata la griglia, la rubrica consentirà di valutare su un continuum da Ottimo a Scadente una... gelateria (Si invitano gli insegnanti, come esercizio, a portare a termine lo sviluppo della griglia).

Tabella 2

Scala	Ottimo	Buono	Sufficiente	Scadente
Dimensioni				

Servizio	Cordialità: Chi serve usa un tono dolce, gentile. Saluta il cliente in maniera personalizzata, guarda negli occhi, invita a esprimere i propri desideri. Ad esempio dice: "Buongiorno! In che cosa posso servirla? Con questo caldo fa veramente piacere un gelato." Comportamento non verbale naturale	Cordialità: La cordialità è buona, ma si percepisce che è di convenienza, stereotipata e non spontanea. È essenziale e non accogliente. Ad esempio dice: "Buongiorno, in che cosa posso servirla?"	Cordialità: È presente solo se sei l'unico cliente in quel momento. Quando sono presenti vari clienti, l'accoglienza è solo di convenienza. Ad esempio dice:	Cordialità: Non saluta. Da l'impressione che la presenza del cliente non sia gradita. Non ascolta.
Qualità sensoriali	Dolcezza Impasto Colore Temperatura Varietà			
Prezzi e condizioni di pagamento	Rapporto qualità/prezzo Accetta carta di credito			
Locale	Ordine Pulizia Spazio			

Ecco in maggior dettaglio le descrizioni riguardo ai diversi elementi che entrano nell'organizzazione di una qualunque rubrica⁴. Alla determinazione e alla precisazione di una rubrica concorrono: *dimensioni* o *tratti*, *criteri* (attese o aspettative), *indicatori* (che cosa si deve osservare), *descrittori* (esempi, misure concrete che precisano gli indicatori), punti di *ancoraggio*, esemplari; *scale* (qualitative, numeriche, numeriche-qualitative).

Le *dimensioni* o i *tratti* indicano le "caratteristiche peculiari" che contraddistinguono una particolare prestazione. Ad esempio, di una composizione scritta potremmo indicare queste dimensioni: idee e contenuto, organizzazione, espressione, scelta delle parole, scorrevolezza. Di un'attività di laboratorio di scienze, si potrebbero indicare: la progettazione dell'esperimento (definizione dell'ipotesi, procedura per la ricerca, registrazione e organizzazione dei dati) e la presentazione del resoconto dell'esperimento (qualità delle osservazioni, grafico, calcoli, conclusioni). Herman,

⁴ La parola "rubrica" deriva dalla parola latina *ruber* (rosso). Anticamente venivano chiamate rubriche le istruzioni, religiose o giuridiche, riportate nei codici e scritte in rosso. Una rubrica istruisce le persone a giudicare "legalmente" una prestazione.

Aschbacher e Winters (1992, p. 58) suggeriscono alcune domande che un insegnante potrebbe porsi per identificare le dimensioni:

1. Ho già fatto questo compito altre volte?
2. Che cosa mi aspetto di vedere in questo compito che mi permetterà di distinguere questa prestazione da un'altra?
3. Quali sono le caratteristiche che qualificano questa prestazione?
4. Quali caratteristiche peculiari dovrebbero avere i compiti migliori?

I *criteri* di una prestazione possono essere considerati gli "strumenti di misurazione" con i quali si monitorano l'abilità o la prestazione degli studenti. Mentre le dimensioni indicano la prospettiva a partire dalla quale può essere determinata la qualità della prestazione, i criteri indicano ciò che viene assunto come indicatore della qualità del prodotto. "*I criteri di prestazione definiscono ciò che si apprezza nel lavoro dello studente, definiscono gli scopi e gli obiettivi che ci si propone di raggiungere, e sono utili per determinare quando sono stati raggiunti*" (Arter, 1996, p. 4). Inoltre, aiutano gli insegnanti e gli studenti a definire chiaramente gli obiettivi da raggiungere; in questo modo coinvolgono gli studenti stessi nel processo di valutazione. Herman, Aschbacher e Winters (1992, p. 48) definiscono i criteri come:

"gli obiettivi di priorità in termini di contenuti che devono essere affrontati, di conoscenze o di abilità che devono essere dimostrate e di contesto nel quale devono esprimersi".

I criteri scelti per descrivere una prestazione dovrebbero avere alcune caratteristiche: raccordarsi con gli obiettivi, essere sensibili, essere significativi, chiari e convincenti, essere imparziali (non dipendenti dal background socioeconomico, dal genere o dalla cultura dello studente), essere generalizzabili (non servire in modo molto circoscritto a un compito o a una disciplina, ma a un'abilità), essere praticabili (avere un numero limitato di dimensioni o di tratti).

I *descrittori* indicano che cosa si deve osservare di una prestazione mentre gli indicatori offrono misure specifiche (esempi, segnali, manifestazioni concrete e definite di una prestazione). Ambedue indicano ciò da cui si inferisce la presenza o meno di un criterio e di una dimensione. Alcuni esempi:

1. Modo di dare le risposte (*dimensione*). Da una risposta completa con una spiegazione chiara, coerente, non ambigua ed elegante (*criterio*). Si sofferma ad analizzare le richieste della domanda e risponde a ognuna di esse in modo pertinente ed esauriente (*descrittore*). Ad esempio: nel rispondere usa il vocabolario specifico attinente alla domanda (...), indica chiaramente quali sono le premesse (...) e quali le conseguenze (...), si esprime con frasi complete e corrette (...) (*indicatore*).
2. La comunicazione (*dimensione*). Comunica efficacemente con chi lo ascolta (*criterio*). Non interrompe e ascolta con attenzione chi ha il turno di parola. Prende il turno di parola e si esprime dopo aver controllato di aver ben compreso chi ha parlato prima di lui (*descrittore*). Ad esempio: guarda negli occhi chi parla, fa una pausa di silenzio prima di cominciare a parlare dopo il suo interlocutore, riassume ciò che ha detto chi ha parlato prima di lui (*indicatore*).
3. Informazioni (*dimensione*). Identifica gli elementi importanti del problema (*criterio*). Evidenzia quali sono le informazioni importanti del problema su cui soffermarsi, esamina la connessione tra le informazioni, per rilevare quali sono più rilevanti e significative (*descrittore*). Ad esempio: dopo aver riflettuto ad alta voce giustifica la scelta di ... come variabile più significativa. Tra le varie connessioni con altri elementi del problema giustifica la relazione con... come maggiormente determinante rispetto alle altre (*indicatore*).
4. Grafico (*dimensione*). Include un diagramma chiaro e semplificato (*criterio*). La rappresentazione delle relazioni tra i fattori sono non solo complete, ma anche evidenti nei loro rapporti di causa ed effetto e nella loro successione temporale; le parole scelte sono essenziali ed efficaci (*descrittore*). Ad esempio: il diagramma è presentato al momento giusto dello sviluppo del ragionamento e si rivela molto efficace per precisare meglio i risultati ottenuti. È corredato anche di chiare spiegazioni che facilitano la sua comprensione (*indicatore*).

L'*àncora* è un esempio concreto, scelto tra i molti disponibili, che serve a precisare ulteriormente un indicatore o un descrittore. Può anche essere descritta come un esempio di prestazione con la quale possono essere messe a confronto altre prestazioni. Eccone alcune, riportate in corsivo, esemplificative dei criteri precedentemente considerati:

1. Da una risposta completa con una spiegazione chiara, coerente, non ambigua ed elegante (ad esempio, usa espressioni come: "*Si potrebbe considerare il problema da almeno tre punti di vista. In base al primo... in base al secondo... in base al terzo. Tuttavia queste prospettive sembrano non essere completamente soddisfacenti perché... Secondo una mia opinione...*").
2. Comunica efficacemente con chi lo ascolta (ad esempio, usa espressioni come: "*Dopo aver presentato questa tesi in generale e astratto, penso che potrei essere più comprensibile con una esemplificazione e con una metafora...*").
3. Identifica gli elementi importanti del problema (ad esempio, si esprime con espressioni come: "*Dopo aver letto più volte il problema, penso che queste siano le informazioni sulle quali si debba riflettere per trovare una soluzione. Tuttavia è importante non solo identificare le informazioni significative, ma anche porle secondo un ordine di importanza rispetto all'obiettivo che deve essere raggiunto...*").
4. Include un diagramma chiaro e semplificato (ad esempio, dopo aver descritto con parole un fenomeno o un sistema di relazioni fra variabili, afferma: "*Potremmo sinteticamente presentare quanto è stato fin qui detto con questa rappresentazione che illustra come le varie forze siano tra loro correlate e come ognuna di esse vari col variare delle altre...*").

Come costruire proprie rubriche di valutazione

Come si procede per la creazione di una rubrica? Arter (1996) consiglia queste diverse fasi:

Fase I: Raccogliere esempi di prestazione dello studente

L'insegnante può raccogliere dal suo archivio o dall'archivio di colleghi lavori o compiti di anni precedenti che possono rappresentare o esprimere la prestazione che si vuole valutare. Sceglie quei compiti che sembrano illustrare la migliore esecuzione e poi si chiede:

- Questa è una prestazione di (soluzione di problema, di composizione scritta, di saggio ecc.). Perché ho scelto questa esecuzione?
- In che cosa è migliorata questa prestazione rispetto a una analoga dell'anno precedente?
- In che cosa potrà ancora migliorare?

Quando si raccolgono esempi, è importante rappresentare un arco di livelli di abilità.

Fase II: Fare un brainstorming di un elenco di caratteristiche

Raccolto un certo numero di prestazioni, l'insegnante le divide in tre gruppi: eccellenti, medie e scarse; poi si chiede:

- Quali sono le ragioni di questa divisione?
- Che cosa manifestano queste prestazioni? (criteri/dimensioni)

Si tenti di creare un elenco ampio e ricco il più possibile. Una strategia utile è l'uso del brainstorming. Ci si preoccupi di sviluppare un vocabolario molto ricco di sfumature come, ad esempio: dettagliato, comprensivo di molte cose, perspicace, fornisce esempi, motivazione, osserva più di una cosa, considera il contenuto come anche il processo, è accurato, la discussione si relaziona ai criteri, crescita sostenuta da esempi, ben organizzata, sentimenti condivisi, bada ai punti forti e a quelli deboli, profondo nell'analisi, buone ragioni e spiegazioni, aperto, espressivo, facile da leggere, bada al miglioramento dell'abilità, padronanza, reazione personale, specifico, guarda in avanti, completo, sintetizza idee, leggibile, chiaro ecc.

Fase III: Categorizzare

L'insegnante raggruppa gli indicatori rispetto ai tratti o alle dimensioni.

Fase IV: Scrivere una definizione con valore neutrale di ciascun tratto

L'insegnante da una definizione di ciascun tratto: la definizione dovrebbe avere un valore neutrale, cioè non dovrebbe esprimere un giudizio di valutazione.

Fase V: Descrivere una prestazione Buona, Media e Debole per ciascun tratto/dimensione

L'insegnante prepara ora descrizioni di prestazione eccellente, media e appena sufficiente per ciascun tratto.

Si usino aggettivi e frasi descrittive. Ci si riferisca all'elenco dei commenti che si sono fatti quando si sono scelti i lavori. I criteri di prestazione esigono che si descriva la prestazione così bene da poter confrontare quello che si osserva nel lavoro dello studente con le descrizioni fornite.

Fase VI: Reperire lavori che servano da riferimento

L'insegnante ricerca lavori di studenti che siano esempi di "eccellenza", di "accettabilità", di "appena sufficienza" di abilità. Ci si assicuri di averne diversi affinché forniscano una gamma tipica di prestazione a vari livelli di valutazione che può essere utilizzata, in seguito, per illustrare agli studenti che cosa fare.

Fase VII: Migliorare quello che si è fatto

I criteri evolvono con l'uso. Probabilmente applicandoli alla pratica si scoprirà che alcuni pezzi dei criteri funzionano bene e altri no. L'insegnante aggiunge e modifica le descrizioni in modo che esse comunichino meglio. Si scelgano (benchmark) lavori di riferimento e saggi che facciano da esempi più adeguati. Se fosse necessario, si rivedano i tratti. Ci si faccia aiutare dagli studenti - questo è un espediente per apprendere.

Spesso le rubriche sono più essenziali. Ad esempio, un insegnante della Scuola Primaria ha costruito per la lettura-comprensione degli studenti una rubrica come la seguente:

Tabella 3

Scala	Ottimo	Buono	Sufficiente
Dimensioni			
<i>Lettura</i>	Legge anticipando con gli occhi le parole successive a quelle che pronuncia. Legge senza errori. Legge articolando bene la pronuncia delle parole	Legge con scorrevolezza, ma è incerto quando trova qualche parola che non si aspetta. Qualche volta si autocorregge per aver letto scorrettamente qualche parola. Non pronuncia chiaramente le parole.	ha una lettura stentata, incerta, sillabata. Legge parole in modo non corretto e non si autocorregge. Spesso la pronuncia delle parole non è completa.
<i>Espressione</i>	Legge con pause che manifestano la comprensione di ciò che legge. Usa il volume o il rallentamento della pronuncia per	Legge in forma piatta, senza accentuazioni o pause più lunghe o più brevi che dimostrano comprensione della lettura.	Legge con la preoccupazione di essere corretto nella pronuncia. Per questo non può prestare attenzione al significato di ciò che legge.

	sottolineare l'importanza delle parole.		
<i>Informazioni</i>	Sa ridire in forma sintetica e con parole proprie qual è la sostanza dell'argomento letto	Coglie informazioni importanti insieme ad altre che lo hanno colpito o impressionato, ma che sono secondarie. Ha una comprensione frammentaria.	Dopo aver letto, ha bisogno di rivedere il testo per dare informazioni su ciò che letto. Il recupero del significato è frammentario.
<i>Trama del racconto</i>	Individua chiaramente gli episodi in cui si suddivide il racconto, i personaggi importanti e le loro caratteristiche nello sviluppo del racconto.	Individua gli episodi di cui è costituito il racconto, il nome dei personaggi e il loro ruolo, ma è piuttosto povero nell'indicare le loro caratteristiche.	Individua il nome dei personaggi, ma non chiaramente il loro ruolo. La trama risulta un tutto indistinto e nebuloso.

Ciò che è importante rilevare è la scala (in questo caso qualitativa): *Eccellente*, *Buono*, *Insufficiente*. Le prestazioni (in particolare quelle complesse riferite a più "abilità", descritte da *più* abilità) non sono quasi mai eseguite dicotomicamente, bene o male.

Poiché richiedono l'integrazione di molte dimensioni o tratti o abilità, sono soggette a un apprendimento più o meno lungo, richiedono più o meno difficoltà per essere messe in atto. In ogni caso, nel momento in cui ciò avviene, presentano variazioni individuali o richiedono uno sviluppo da un livello di "non presenza" (assenza di competenza) fino a un livello di competenza (livello di eccellenza). Quando è distribuito in modo da rappresentare un "continuum" di sviluppo, da un livello minimale a un livello di perfezione, un "insieme" di criteri eterogenei costituisce una *scala*.

Le scale possono essere numeriche o qualitative oppure numerico-qualitative. Le scale numeriche sono scale che utilizzano numeri su un continuum.



Non vi è una indicazione precisa circa quando applicare l'uno o l'altro tipo. Si deve invece tenere conto dei vantaggi e degli svantaggi nell'uso dell'uno o dell'altro. In altre parole, si deve considerare che quanto più ampia è la scala tanto più è difficile stabilire una differenza tra punto e punto della scala stessa. In una valutazione di 10 o di 30 punti qual è la differenza tra 1 e 2 o tra 9 e 10 oppure tra 29 e 30? Qualora però si riuscissero a stabilire le differenze con chiarezza, è evidente che una scala più ampia permetterebbe di esprimere un giudizio più preciso. In genere gli autori consigliano di avere le scale non molto ampie (da tre a cinque livelli al massimo), poiché un numero maggiore rende molto difficile la giustificazione dei criteri.

Le scale *qualitative* utilizzano invece aggettivi, e non punti, per descrivere diversi livelli di prestazione. Usano espressioni come: "Ha dimostrato un *buon* livello di competenza dimostra una (*eccellente*) abilità nel...", "Pur non avendo ancora raggiunto il livello richiesto si può dire che sia ormai a un livello (avanzato)...", "È (in via di sviluppo) nel...", "Può essere definito (agli inizi), non ancora sufficiente..." ecc. Una scala qualitativa, riferita alla "lettura-comprensione" vista prima, può diventare *qualitativo-numerica* se accanto a essa si colloca un numero.

Ad esempio, accanto a *Eccellente* si colloca "3", a *Buono* "2" e a *Insufficiente* "1". Poiché è possibile che gli studenti manifestino qualche fluttuazione interna, la scala numerica potrebbe essere: *Eccellente* (10-8), *Buono* (7-5), *Insufficiente* (4-2). Naturalmente tutto ciò nel caso in cui si volesse esprimere il giudizio di valutazione su scala numerica.

Le scale potrebbero anche essere *ponderate*. Sempre riferendoci alla stessa rubrica sulla lettura-comprensione", l'insegnante o lo studente possono focalizzarsi più su una dimensione che su un'altra, e pertanto dare un valore maggiore (ponderato) alla dimensione "lettura" rispetto all'"estrarre informazioni", o all'espressività e dare a queste ultime un valore maggiore solo quando la prima fosse conseguita (vedi tabella 4).

Tabella 4

Scala	Eccellente (3)	Buono (2)	Sufficiente (1)
Dimensioni			
<i>Lettura 50%</i>	$.50 \times 3 = 1.50$	$.50 \times 2 = 1.00$	$.50 \times 1 = .50$
<i>Espressione 10%</i>	$.10 \times 3 = .30$	$.10 \times 2 = .20$	$.10 \times 1 = .10$
<i>Estrarre informazioni</i>	$.20 \times 3 = .60$	$.20 \times 2 = .40$	$.20 \times 1 = .20$
<i>Trama del racconto</i>	$.20 \times 3 = .60$	$.20 \times 2 = .40$	$.20 \times 1 = .20$
<i>Somma</i>	3	2	1

Una rubrica *ponderata* concentra l'attenzione su aspetti specifici. Il motivo di tale scelta è da riferirsi al fatto che quando si apprende qualcosa di nuovo, è difficile assimilare tutti gli aspetti necessari per una prestazione finale eccellente. Similmente, è difficile apprendere cose nuove isolatamente o fuori del contesto di una prestazione complessiva. Una rubrica *ponderata* consente di concentrarsi su ciò che si sta insegnando, mentre viene fornito un contesto significativo a sostegno dell'intera esperienza.

Rubriche analitiche e olistiche

Nella ricca tipologia di rubriche si distinguono due grandi tipologie: le rubriche *analitiche* e le rubriche *olistiche* (espressione, derivata dal greco, che vuoi dire "tutto", "globale").

Le rubriche *analitiche* servono per individuare il livello della prestazione rispetto a due o più elementi di un'unica dimensione presa in considerazione. Se ne può vedere un esempio nella Tabella 5

Tabella 5

Rubrica analitica per la lettura al primo anno di Scuola Primaria

4 Sviluppo pieno nella lettura

- Si autocorregge in modo automatico.
- Legge in modo automatico, così da avere risorse di attenzione per la comprensione

3 Sviluppo avanzato nella lettura

- Comincia a leggere a voce alta con espressività e con pause appropriate.
- Conosce il valore di quasi tutti i segni grafici che aiutano la lettura espressiva (punti, due punti, virgole). Non riconosce la fine del periodo e non conosce il significato del segno esclamativo.

2 Sviluppo buono

- Comincia a fare le pause nei momenti appropriati quando legge oralmente.
- Conosce i segni grafici essenziali che aiutano la lettura (punto, virgola, inizio della frase con la maiuscola).

1 Sviluppo solo ai suoi inizi minimi e insufficiente

- Riconosce che le lettere veicolano suoni.
- Comprende i concetti riguardo i caratteri di stampa, ad esempio, direzionalità, frase, parola, lettera, spazio, inizio, fine.
- Comprende "come" funzionano i libri, ad esempio dall'alto al basso, dal fronte al retro.

Le rubriche *olistiche* sono pensate per fornire un'idea generale degli elementi di qualità e dei livelli di competenza nelle prestazioni di uno studente.

Così le definiscono Taggart e Wood (1998, p. 62):

"[le rubriche] mostrano come uno studente conosce, comprende o è in grado di fare in relazione agli obiettivi specifici di prestazione del programma di istruzione. Forniscono un'impressione globale e sono intese come una valutazione sommativa del compito. I vantaggi delle rubriche olistiche risiedono nella velocità di analizzarle e nel fatto che offrono una visione generale del successo dello studente..."

Le rubriche viste finora sulla "lettura-comprensione" di un racconto (e anche quella relativa alla gelateria) prendevano in considerazione elementi eterogenei e consentivano una valutazione complessiva dell'abilità di uno studente di leggere e comprendere.

Le rubriche per il portfolio

A questo punto ci si può chiedere: come si utilizzano queste rubriche nel portfolio?

Sinteticamente la risposta è: poiché sono strumenti flessibili a disposizione, è possibile sviluppare tipi diversi di rubriche a seconda dei diversi obiettivi che devono essere valutati. Ci saranno pertanto:

1. *Rubriche di valutazione per una singola prestazione.* Ad esempio, si possono fare rubriche per una ricerca, per un compito di gruppo, per un'attività interdisciplinare ecc.
2. *Rubriche di valutazione per obiettivi di percorso disciplinare.* Di questo tipo sono le rubriche di valutazione di fine anno. Esse intendono valutare il livello di conseguimento degli obiettivi di apprendimento in una disciplina.
3. *Rubriche olistiche di valutazione* di fine anno, di biennio o di fine ciclo.

Conduzione

Nel prossimo capitolo si approfondirà il tema della costruzione di un *Portfolio di valutazione*. Nelle pagine precedenti si è voluto fornire solo una descrizione essenziale, ma comunque completa delle rubriche, che probabilmente costituiscono la componente davvero originale dell'intero processo di sviluppo del portfolio. La novità di questo strumento, forse, sorprenderà numerosi insegnanti abituati al sistema di valutazione numerico, ma non si dimentichi quanto detto in precedenza circa la relazione tra portfolio e valutazione autentica.

Lo scopo del portfolio è quello di valutare gli studenti nel loro progresso, di responsabilizzarli nel loro apprendimento, di dare la possibilità di una crescita personalizzata, di focalizzare lo studente sull'apprendimento e non sul voto, di verificare quello che sa veramente fare e non quello che sa ecc.

Attività per la formazione

L'uso del portfolio quale strumento di valutazione autentica dell'apprendimento richiede che l'insegnante sappia costruire rubriche che consentano allo studente di "autovalutarsi", di "automigliorarsi" e di "responsabilizzarsi" rispetto agli obiettivi da conseguire. L'insegnante, però, non può lasciare solo lo studente in questo compito. Un modo efficace ma "ideale" di fornirgli aiuto è quello di costruire con lui (e in casi ottimali con i genitori) il livello di prestazione che dovrà essere conseguito. Un modo forse meno efficace, ma più realistico, consiste nel predisporre in anticipo tale livello.

Domande & Risposte

- **Le rubriche devono valere per la prestazione connessa a un singolo compito o per le prestazioni previste al termine del percorso annuale (o biennale), o di fine ciclo?**
Può essere sia l'uno che l'altro. Un insegnante può preferire consegnare una rubrica sulla misura di ciò che viene richiesto in un particolare compito. Alcuni insegnanti preferiscono consegnare agli studenti rubriche di fine percorso annuale o di fine ciclo (biennale, raramente di fine ciclo). Optando per questa scelta, comunicano fin dall'inizio agli studenti l'obiettivo finale che si aspettano che raggiungano. In questo modo i ragazzi si autocorreggono, discutono con l'insegnante le difficoltà, cercano aiuto o fanno pratica, scoprono altre difficoltà o commettono altri errori, continuano a fare pratica ecc. In più, possono costruire il diario del loro apprendimento, illustrare il cammino del loro sviluppo, inserire nel portfolio la documentazione del progresso compiuto. Così, passo dopo passo, si personalizza il cammino di apprendimento.
- **Le rubriche di fine ciclo le fa l'insegnante?**

L'ideale sarebbe che le rubriche fossero concordate e messe a punto insieme ai ragazzi (è il caso di ricordare che in alcuni Paesi questo già avviene e che comunque sono disponibili guide sviluppate a tale scopo). Naturalmente il successo del tentativo dipende innanzitutto dalla preparazione degli insegnanti e poi dalla convinta partecipazione all'apprendimento dei ragazzi. In ogni caso, è fondamentale che siano preparate in anticipo e rese "pubbliche", cioè precedano una prestazione da eseguire o un cammino di apprendimento da intraprendere. Il fatto che siano conosciute in anticipo consente allo studente di sapere su quali criteri sarà valutato, di migliorarsi durante la prestazione, di imparare ad autovalutarsi, di riconoscere che l'insegnante è "giusto" perché utilizza gli stessi criteri e le stesse misure per tutti. La risposta è quindi che le rubriche di fine anno siano preparate dall'insegnante (almeno all'inizio), ma soprattutto siano "pubbliche" e consegnate "prima".

- **Rubrica della prestazione è lo stesso che dire rubrica delle competenze oppure è meglio parlare di "portfolio delle competenze"?**

Come è noto non esiste un accordo tra gli studiosi sul significato da attribuire alla parola "competenza". Di essa si danno infatti definizioni diverse, che non sempre è facile conciliare. In ogni caso, una definizione che sembra trovare concordi numerosi studiosi è: una integrazione personale di sapere e di saper fare. Tale definizione, a prima vista condivisibile, diventa operativamente inefficace e manifesta limiti quando si comincia ad analizzare in concreto la competenza di una persona. A mettere in dubbio il suo valore semantico è l'elaborazione di una rubrica della "competenza".

Come si è visto prima, analizzando le rubriche o apprendendo a costruirle, l'analisi che si può fornire con una rubrica di una (per ora chiamiamola così) "competenza" avviene sviluppando le dimensioni di cui è composta, lungo un continuum immaginario in cui si cerca di fissare dei passaggi di colore. Mentre è sempre facile cogliere i due estremi di questo continuum (il punto più alto coincide con la prestazione di chi "sa fare in modo eccellente" un certo compito, il punto più basso con la prestazione di chi "non sa fare un certo compito"), la stessa cosa non può dirsi quando si tratta di cogliere le fasi intermedie. Su questo esistono diversi studi svolti negli anni '80 sulle differenze tra "apprendista" ed "esperto", ma entrare in questo argomento porterebbe troppo lontano. Si può dire che è possibile scegliere le fasi intermedie purché siano determinati i "criteri" o siano resi "pubblici" o "conosciuti" o siano "concordati" i criteri. L'oggettività di questa valutazione, si dice, non è in se stessa, ma nella "pubblicità" con cui i criteri sono stati stabiliti. Lo stesso si può dire per descrivere le abilità di cui è costituita una "competenza". La persona umana non sviluppa solo abilità semplici, ma abilità complesse, cioè sistemi integrati di abilità. Si prenda un esempio molto semplice come il "saper scrivere". Quando si può dire che uno studente ha la "competenza" del "saper scrivere"? Quando possiede a livello di "esperto" un numero di abilità che si ritiene concorrano allo scrivere. Sa, ad esempio, adeguare il linguaggio alla comprensione del destinatario, distribuire una quantità molto elevata di informazioni partendo da un certo inizio per arrivare a un altro (fine), sa esprimersi in una forma e in un linguaggio personali, mantenere una coerenza di prospettiva, accorgersi di avvisare quando la cambia, possedere bene le regole ortografiche, sintattiche e testuali, scrivere in modo scorrevole e fluido, essere a conoscenza dell'argomento e altre ancora. Dunque, un'abilità apparentemente molto semplice, in realtà è un'integrazione di molte abilità. La "competenza" si ha quando è conseguito un livello di "integrazione" simile a quella posseduta da colui che definiamo "esperto".

Se ora si ritorna alle premesse precedenti, si può dire che nella abilità di fare qualcosa si deve distinguere tra il livello di integrazione raggiunto tra un certo numero di abilità per definire una "super"-abilità e il numero di abilità in questa incluse. In genere, nel linguaggio specifico della ricerca, si utilizza il termine "competenza" per definire il "livello di possesso sul continuum" di un'abilità mentre l'"abilità" è ciò che si esamina o è oggetto di attenzione. In una rubrica, di solito, le "sub"-abilità vengono indicate come "dimensioni" o "tratti". Non si dimentichi che queste dimensioni o tratti difficilmente possono essere qualificati in un modo universale e oggettivo. Il numero, l'integrazione e il peso delle dimensioni o dei tratti possono essere diversi a seconda delle prestazioni che devono essere eseguite. Per questo alcuni autori preferiscono parlare di "prestazione" più che di "competenza" in astratto.

Un altro problema deriva dal livello di competenza che può essere richiesto a scuola (discussione sugli "standard"). Quando si parla di livello di competenza scolastico, non si può paragonarlo a quello di un "esperto-professionista". Il livello di competenza raggiungibile a scuola non sarà quello che un professionista raggiunge dopo anni di esercizio. Tuttavia sarà un problema decidere quale deve essere questo livello. A questo proposito non va dimenticato uno dei presupposti della valutazione autentica circa la "competenza": seppure "scolastica", deve essere "contestualizzata" o "situata" nella scuola al punto da valere anche per il "mondo reale". La contestualizzazione scolastica non può essere alternativa a quella di "oltre la scuola".

Per questi motivi è preferibile parlare di "portfolio dell'apprendimento" o di "portfolio dello studente" o di "portfolio dell'apprendimento autentico", ma non di "portfolio delle competenze".

- **In che modo le rubriche accertano la competenza?**

Si può dire che l'accertano sulla base delle rubriche che saranno costruite per valutare le prestazioni dello studente. Diversamente si può anche dire che l'accertano sulla base dei lavori che saranno prodotti. Accerteranno il livello raggiunto in base alle scale che utilizzeranno, e non in modo "oggettivo", ma "pubblico" e, in quanto tale, conseguentemente anche "oggettivo". Non la si accerterà con somme di voti, ma attraverso una rubrica che deve essere molto ben definita e precisa, che deve sfidare lo studente a migliorare le proprie competenze.

Quanto più le rubriche sono precise tanto più sarà possibile riuscire a cogliere ciò in cui si è abili e ciò che richiede ancora molti esercizi e pratica.

- **Come si modifica il sistema di valutazione con il portfolio?**

Il portfolio potrebbe modificare profondamente il sistema di valutazione attuale, ma potrebbe anche non introdurre alcun cambiamento. Se sarà accolto considerandolo una raccolta di compiti, di voti, di prove oggettive, di verifiche dell'apprendimento "riproduttivo" dei contenuti del libro o di ciò che è stato spiegato, sarà annullato il valore intrinsecamente trasformativo dello strumento così come la portata di un sistema di valutazione più efficace, corretto e "giusto" di quello attualmente più diffuso.

Se invece sarà accolto come risorsa didattica per sollecitare lo sviluppo e la responsabilità personali dei ragazzi, per educare in loro abiti mentali e disposizioni, per rendere i ragazzi capaci di generare, guidare e valutare in maniera autonoma il proprio percorso di apprendimento, in breve per renderli protagonisti attivi del proprio progresso come persone che apprendono, saranno esaltate le potenzialità dello strumento fino al punto da considerarlo un potenziale agente di trasformazione del sistema attuale, non solo di valutazione, ma di istruzione più in generale.

- **Gli obiettivi dovrebbero essere unici a livello di istituto?**

Gli obiettivi di fine ciclo dovrebbero essere preferibilmente di istituto. Gli obiettivi di percorso (per i quali comunque sono dati suggerimenti nelle *Indicazioni*) possono essere molto diversi perché diverse possono essere da classe a classe le condizioni di partenza, la composizione degli studenti e la programmazione degli insegnanti. Insomma, la scelta degli obiettivi di percorso dovrà sempre fare i conti con la situazione generale nella quale ci si troverà ad operare, e cioè dovrà tener conto di "quel" luogo, di "quei" ragazzi, di "quegli" insegnanti, di "quei" genitori, di "quelle" condizioni socioculturali e di altro ancora.