



Ministero dell'Istruzione e del Merito  
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

# STUDI E DOCUMENTI

Gennaio 2023

n.37

---

## Un'euristica per costruire *general rubric* per le competenze

di

**Enzo Zecchi**

Fisico teorico, ideatore del metodo  
PBL-Zecchi e PBL LepidaScuola  
[enzo.zecchi@yahoo.it](mailto:enzo.zecchi@yahoo.it)  
[www.enzozecchi.com](http://www.enzozecchi.com)

### Parole chiave:

Jonassen, significato delle competenze,  
elementi importanti, descrittori.

### Keywords:

Jonassen, meaning of competencies,  
important elements, descriptors.

In questo contributo si propone un'euristica per la costruzione di *general rubric* per la valutazione delle competenze. Nel precedente contributo di questo monografico, si è affrontato il problema della valutazione delle competenze e dopo approfondita analisi si è proposto, quale possibile soluzione, la costruzione di una *general rubric* adatta alla valutazione delle competenze; si sono evidenziate inoltre le condizioni necessarie perché la *rubric* risulti significativa ed efficace. L'euristica qui descritta ne consente l'implementazione concreta e permette ai docenti di arrivare a *rubric* scientificamente fondate e non costruite sulla base di approcci "fai da te". È stata sperimentata con successo per la competenza "digitale", "imprenditorialità" e "imparare a imparare" e i docenti coinvolti chiedono di poterne estendere l'applicazione alle altre competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L'euristica proposta permette di costruire le *rubric* che sono lo strumento prevalente della valutazione autentica, in particolare le *general rubric*, nel caso della valutazione delle

competenze. Tuttavia, la stessa *euristica* può essere efficacemente utilizzata per costruire gli altri dispositivi della valutazione autentica, in particolare le *checklist* e le *performance-list*<sup>1</sup>.

Le *rubric* realizzate possono essere ovviamente utilizzate in tutti quei contesti in cui è possibile lo sviluppo e la valutazione delle competenze. Il contesto non è necessariamente riferito ad un modulo di *Project Based Learning*<sup>2</sup>, e nel caso di un modulo di PBL non ci si riferisce necessariamente al PBL, secondo il *pbl-zecchi*. In ogni contesto in cui si sviluppa una didattica attiva, la valutazione delle competenze può essere efficacemente attuata con le *rubric* realizzate tramite l'*euristica* proposta in questa sede.

È importante sottolineare come l'*euristica* che prospettiamo non vada a sostituire l'*euristica* di Jonassen, ma la integri. Questo perché propone un approccio scientifico all'individuazione degli elementi importanti e dei relativi descrittori, affrontando in particolare i due problemi principe, ossia quello del superamento della soggettività dell'elemento da valutare (nel nostro caso la competenza) e quello della corrispondenza tra i descrittori individuati e le possibili evidenze (fenomeni) rilevabili. L'*euristica* di Jonassen parte da lì: offre le avvertenze e le tecnicità per costruire al meglio la *rubric* finale. A seguire i quattro passi in cui si sviluppa l'*euristica*.

Fig.1- Euristica di E. Zecchi per lo sviluppo di una *rubric* per la valutazione di una competenza



<sup>1</sup> Zecchi, Le *Rubric*: per una Valutazione Autentica in classe, 2004: [https://enzozecchi.files.wordpress.com/2014/02/2004\\_zecchi\\_rubric1.pdf](https://enzozecchi.files.wordpress.com/2014/02/2004_zecchi_rubric1.pdf).

<sup>2</sup> Utilizziamo, d'ora in avanti, per semplicità l'acronimo PBL per indicare *Project Based Learning*, non *Problem Based Learning* come talora viene utilizzato.

### Passo 1: ricerca/studio di letteratura a garanzia di un consenso su base scientifica

Il primo passo affronta il problema della soggettività nella descrizione della competenza. È stato proposto ad alcuni docenti un *test* che chiedeva che cosa intendessero per competenza imprenditoriale (traduzione di *entrepreneurship*). In particolare, era richiesto loro di scrivere cinque attributi (elementi importanti) con cui descrivere l'imprenditorialità. I risultati sono stati alquanto diversi e lo stesso *test* riproposto su altre competenze ha ottenuto gli stessi esiti. Questo non mi ha stupito, perché dietro a un nome ognuno di noi cela un insieme di significati e convinzioni costruiti nel tempo. *Per superare questa soggettività, verso la ricerca di una condivisione, la prima proposta è di individuare in letteratura studi di ampio respiro, anche internazionali, che affrontino il problema della definizione della competenza su cui ci stiamo cimentando.* Privilegiamo, quando possibile, quelli della Unione Europea (UE). Ad esempio, per l'imprenditorialità un ottimo riferimento è *EntreComp, Entrepreneurship Competence Framework*, ossia il Quadro Europeo di questa competenza sviluppato dall'UE e pubblicato nel giugno del 2016<sup>3</sup>. *EntreComp* offre una definizione e descrizione delle competenze per l'imprenditorialità e lo spirito di iniziativa e si propone come riferimento per le iniziative che mirano a promuovere e sostenere lo sviluppo dell'imprenditorialità. Un altro esempio è *DigComp 2.1*: il Quadro Europeo della *competenza digitale* per tutti i cittadini<sup>4</sup>, e altri studi si possono trovare per altre competenze<sup>5</sup>. *Lo scopo di questo passo 1 è dunque quello di individuare uno studio di riferimento significativo.*

### Passo 2: Sintesi dello studio, verso un elenco di elementi importanti

Generalmente questi studi richiedono un importante lavoro di analisi e di "traduzione/specificazione" per identificare gli aspetti che possono essere utili in applicazioni pratiche, quali la costruzione di una *rubric* di valutazione, uno strumento di auto-valutazione, un percorso formativo, ecc. E questo non sempre è

---

<sup>3</sup> Bacigalupo, Kampylis, Punie, & Van den Brande, *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, 2016, in: <http://adiscuola.it/assets/uploads/2015/11/ENTRECOMP.pdf>.

<sup>4</sup> Commission, European DIGICOMP 2.1 AGID - Agenzia per l'Italia Digitale European Commission; Joint Research Centre; Publications Repository, in: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf\\_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf).

<sup>5</sup> Consapevole dell'esigenza di chiarire su basi scientifiche e condivise la definizione delle diverse competenze chiave promosse a livello comunitario, la Commissione Europea ha commissionato al suo Centro Comune di Ricerca di Siviglia la produzione dei cosiddetti "quadri di riferimento" via via su ciascuna di esse. Oltre al preesistente Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, dal 2013 ad oggi sono stati sviluppati i *framework DigComp, EntreComp e LifeComp*, l'ultima per le competenze personali, sociali e saper imparare.

coerente con il tempo che gli insegnanti hanno a disposizione. Auspichiamo la delega di questa operazione ad un gruppo di ricerca/progettazione mirato.

È molto utile cercare di apprestare una sintesi di questi quadri di riferimento, organizzata in una serie di indicatori propedeutici all'individuazione degli elementi importanti di una prima *rubric*. Gli indicatori dovranno, possibilmente, essere corredati da descrizioni articolate per la redazione ulteriore dei descrittori. Questo passo va fatto con molta attenzione. La sintesi rischia di vanificare il lavoro dello studio di riferimento se gli indicatori e le loro descrizioni vengono individuati senza mettere tra parentesi (*epochè*) i nostri pregiudizi e nel rispetto del pensiero di chi ha fatto lo studio. La sintesi, in questa fase, deve essere quanto più possibile neutra ed evitare qualsiasi distorsione (che uso definire "curvatura"): il momento della curvatura è previsto intenzionalmente nei passi tre e quattro. Un buon accorgimento è cercare di individuare gli indicatori e le relative descrizioni all'interno del documento di riferimento. Negli studi europei *EntreComp* e *DigComp* è possibile trovare, con un'attenta lettura, sia gli indicatori sia le loro descrizioni. Quando possibile, lo studio deve essere scelto tenendo presente anche questa importante caratteristica.

### **Passo 3: Rubric Docente Esperto**

A partire dalla sintesi del passo due, riferita ad una particolare competenza, viene chiesto ad uno o più docenti esperti di produrre una *rubric* che per semplicità chiamiamo *Rubric Docente Esperto*. Sotto questa denominazione generica si possono trovare sia una *rubric* unica, sia un pacchetto di *rubric*, sia un pacchetto di *performance list* o altro.

Questi strumenti di valutazione, prodotti nel passo tre e che per questo definiamo di terzo livello, sono progettati per consentire ad un docente non esperto di partire da essi per creare "abbastanza agevolmente" gli strumenti necessari e adatti al proprio ambiente di apprendimento; strumenti che verranno prodotti nel passo quattro e che per questo definiremo di quarto livello. I docenti esperti, solitamente, non hanno grosse difficoltà a preparare a dovere un terreno ricco di indicatori e descrizioni che possa essere una base di partenza molto efficace per i colleghi. Idealmente, la *rubric* di terzo livello dovrebbe essere il punto di partenza ottimale per la creazione di qualunque *rubric* di quarto livello. Poiché questa *rubric* risentirà dell'ambiente di apprendimento da cui proviene, è necessario che vengano create più *rubric* di terzo livello per i diversi ambienti di provenienza e destinazione (ordine di scuole, ambito culturale e altro). Un buon pacchetto di *Rubric Docente Esperto* potrebbe prevedere *rubric* per: Infanzia, Primaria (meglio distinguere il I anno, primo biennio /II e III e secondo biennio /IV e V), Secondaria di I grado, Secondaria di II grado, Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionali.

Un insieme di *Rubric Docente Esperto* elaborato per ogni competenza e a copertura dei diversi ambienti di apprendimento rappresenta un buon punto di partenza, e una ricchezza concreta, per la valutazione delle competenze in classe.

In tutta questa complessità è bene evidenziare un elemento di semplicità. Quando si deve valutare un prodotto o servizio le *rubric* dipendono dal tipo di prodotto o servizio ed è quindi molto difficile, se non impossibile, progettare *rubric standard* a fronte dell'enorme varietà di prodotti possibili. Nel caso delle competenze, il numero è limitato alle competenze stesse ed eventualmente agli ambienti di apprendimento in cui vengono sviluppate. Quindi un pacchetto completo di *rubric* diventa immediatamente spendibile e chi vorrà cimentarsi nella valutazione delle competenze potrà servirsene in modo molto proficuo da subito, cimentandosi eventualmente nel quarto passo/livello dell'euristica.

Il compito del docente esperto per la creazione di questa *rubric* non è banale. Infatti, deve contemperare due grandi esigenze. La *rubric* deve avere un numero limitato di elementi importanti. La regola d'oro secondo Jonassen è che questi non devono essere più di 6/7. Questo talora induce nel docente esperto la tentazione di accorpare alcune caratteristiche in un solo elemento importante, il che contraddice all'indicazione che gli elementi importanti devono essere atomici. Il bravo docente esperto dovrà mettere in piedi un'abile riduzione e/o un efficace compromesso. In ogni caso la *Rubric Docente Esperto* sarà in gran parte espressione della cultura e dell'ambiente in cui il docente esperto stesso esercita la propria didattica. La costruzione degli strumenti di passo 3 si presenta, dunque, particolarmente impegnativa soprattutto quando la sintesi del passo 2 produce un elevato numero di elementi da cui partire. Un esempio tipico è quello di *DIGICOMP*. L'insegnante del passo tre dovrà, per forza, fare delle scelte. Eventualmente potrà creare più strumenti (es. rubriche) di passo tre con destinazioni diverse (esempio: usare il digitale, vivere il digitale, ecc.). In qualche scuola abbiamo visto che a questo livello opera non un docente singolo, ma un gruppo di docenti: l'operazione può richiedere tempi più lunghi ma è auspicabile.

#### Passo 4: *Rubric* contestualizzata

In questo passo, a partire da una *Rubric Docente Esperto*, il docente sviluppa la *rubric* specifica da utilizzare nella propria situazione, sostanzialmente contestualizzandola. Anche questo è un passaggio complesso da affrontare con molta attenzione. Il docente, infatti, deve avere chiaro cosa vuole valutare, le situazioni in cui farlo e soprattutto le evidenze che pensa di avere a disposizione per farlo. Per adattare la *Rubric Docente Esperto* prescelta è necessaria quindi una riflessione profonda<sup>6</sup>. Gli elementi importanti, ma soprattutto i descrittori non

---

<sup>6</sup> Schön, Donald A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1984.

potranno rimanere gli stessi: dovranno essere, come si è detto, "curvati" sulle evidenze a disposizione o che il docente ritiene di poter raccogliere. Altrimenti si rischia nel momento della compilazione, in cui per ogni elemento importante il docente deve identificare quale livello di prestazione atteso è stato raggiunto, di non trovare corrispondenza tra evidenza e descrittore e quindi operare una compilazione vana e forse anche dannosa. Questa corrispondenza tra descrittore ed evidenza è cruciale per ottenere valutazioni che abbiamo chiamato "*scarsamente soggettive*". Un descrittore totalmente sconnesso dalle evidenze possibili è un descrittore inutile e parzialmente inutile risulterà la *rubric* relativa.

A questo punto è indispensabile chiedersi quali siano le fonti delle evidenze<sup>7</sup> che un docente può utilizzare e come le può raccogliere, mentre un alunno è impegnato in una prestazione autentica, un compito di realtà o un progetto multidisciplinare. Diversi i dispositivi possibili.

*In primis*, gli **artefatti** di processo o di prodotto creati dallo stesso studente o dal gruppo cui appartiene. Gli artefatti di processo vengono valutati tramite *rubric* opportunamente predisposte che possono essere applicate direttamente oppure adattate. Gli artefatti di prodotto, ossia i prodotti finali o intermedi realizzati, vengono pure valutati con gli strumenti della valutazione autentica, ma questi dovranno essere costruiti sulla base del prodotto che si sta realizzando.

In secondo luogo, l'**osservazione diretta e possibilmente sistematica** dello studente in opera: lavora da solo o in gruppo con altri? Risponde ad eventuali domande stimolo? Pone quesiti? Come si pone di fronte alla risoluzione di problemi ed altro ancora. L'osservazione diretta è fondamentale ed apre a mille possibili considerazioni in proposito. Ci limitiamo a suggerire quello che ci ricorda Jonassen: *l'osservazione meno soggettiva è quella riferita alle azioni e ai comportamenti dello studente*.

In terzo luogo, l'esame del **documento di narrazione** che raccoglie le osservazioni dello studente su come sta andando la propria esperienza di progetto.

Il quarto dispositivo è il **colloquio** con lo studente, che sarebbe auspicabile estendere a tutti gli studenti, di difficile applicazione tenuto conto dei tempi molto ristretti da dedicare sia alla didattica che alla valutazione. Non ci si riferisce in questo caso al colloquio/interrogazione cui normalmente i docenti sono abituati. Il colloquio deve essere di tutt'altra natura: un momento in cui il docente cerca di scoprire il mondo dello studente e di partire da questo. Sugeriamo quindi di fare un breve colloquio tutte le volte che consegniamo una *rubric* o comunque uno strumento di valutazione, e un colloquio vero e proprio solo con gli studenti problematici o quelli che comunque palesano un bisogno concreto. Insomma,

---

<sup>7</sup> Le evidenze sono manifestazioni, fenomeni che in qualche modo si possono osservare. La difficoltà è arrivare ad inferire. Questo è il passaggio delicato. Nessuno può criticare un fatto, tutti possono criticare inferenze.

quando possibile, è molto importante dedicare del tempo al dialogo con il singolo studente, in quanto ci permette di andare oltre le normali evidenze e conoscerne più a fondo la personalità, il suo "mondo della vita", come direbbe Husserl, riuscendo così a dare senso ai suoi comportamenti, a comprenderne le difficoltà e a progettare o coprogettare un modo per aiutarlo a crescere. Per arrivare a questo, vanno evitati approcci improvvisati e spesso disordinati: il colloquio dev'essere strutturato in una serie di *step* che ce ne garantiscano la validità.

Il primo *step* del colloquio deve mirare ad estrarre, in collaborazione con lo studente, gli elementi necessari alla diagnosi dei suoi comportamenti, ossia ad individuare "dove si trova", qual è stata la sua esperienza, quale il senso che attribuisce ad essa e quali le problematiche emergenti.

Il secondo *step*, molto complesso, è finalizzato a far emergere cosa abbia portato lo studente ad esprimere/produrre le evidenze rilevate. Ciò implica andare oltre ai fenomeni visibili per cercare di enucleare assieme allo studente quello che li ha generati. Poiché stiamo parlando di competenze di vita e altri tratti personali, l'indagine non riguarda le mancanze cognitive/disciplinari sottostanti, bensì gli stati interni emotivi e i valori profondi dello studente, che sono alla base dei comportamenti evidenziati. Questi primi *step* richiedono un'elaborazione profonda da parte del docente che deve arrivare a sintonizzarsi con l'esperienza dello studente, quasi ad appropriarsene, e mettersi al suo livello per potergli spiegare come lui vede la sua esperienza e come interverrebbe per superare gli scogli emersi. Lo *step* successivo, quando possibile, è teso a far comprendere allo studente che quegli scogli non riguardano solo lui ma, seppur in misura diversa, un po' tutti e che la cosa più importante è prenderne coscienza per poterli affrontare quando si dovessero ripresentare in altre situazioni.

Il colloquio con lo studente è un momento che fa crescere anche il docente, il quale si trova immerso in situazioni impreviste e imprevedibili. È il momento in cui il docente si siede accanto allo studente e cambia di ruolo, assume un nuovo paradigma professionale, entra davvero nel suo "mondo della vita" e lo esplora per dare senso ai fenomeni emergenti. È il momento in cui gli studenti con le personalità più difficili e complesse, destinati quasi certamente all'abbandono scolastico, vengono recuperati e rimessi in gioco.

Luigi (nome di fantasia), un mio allievo ritenuto *borderline* con una situazione familiare disastrosa, iniziò con me un dialogo in modo quasi casuale: condividevamo l'hobby della programmazione, e spesso si intratteneva per mostrarmi i suoi progressi. In quelle occasioni, nascevano lunghe conversazioni che mi mostravano tutte le sue difficoltà, gli stati emozionali sottostanti e le potenzialità invisibili in classe. Con l'aiuto del Dirigente, informato di tutto ciò, riuscimmo ad evitarne la bocciatura. Dopo qualche anno, Luigi mi mandò una mail

da un prestigioso politecnico svizzero dove la sua passione si era trasformata con successo in studio e ricerca.

Il colloquio è anche il momento in cui dare senso ed entusiasmo a quei ragazzi che nella didattica quotidiana si annoiano perché hanno bisogno di "andare oltre". Cogliere le loro istanze, capirne le motivazioni profonde, permette di ritagliare per loro ruoli nei progetti che li gratificano e che li rendono risorse e riferimenti importanti per tutto il gruppo.

## Conclusioni

L'euristica qui presentata offre strumenti per costruire *general rubric* capaci di descrizioni articolate e condivise delle competenze e progettate per essere utilizzate anche in tempi, fasi e progetti diversi<sup>8</sup>; in particolare, permette il superamento dei due ostacoli principali che si frappongono alla costruzione delle *rubric*, soprattutto quelle finalizzate alla valutazione delle competenze.

Il primo ostacolo è quello di una non sempre univoca interpretazione delle competenze. Per il superamento di questo ostacolo si è proposto sia il ricorso a consolidati e dirimenti studi di letteratura (passo 1), sia la produzione di una sintesi quanto più possibile neutra, rispettosa dello studio originale e finalizzata a permettere una agevole creazione di *rubric* (passo2).

Il secondo ostacolo è quello della problematica individuazione, per ogni elemento importante, di un gruppo di descrittori coerente con le evidenze possibili in classe. Per il superamento di questo ostacolo è importante monitorare con continuità il *mapping* tra descrittori ed evidenze: fondamentale per non incorrere in *rubric* inadeguate a contestualizzarsi in uno specifico ambiente di apprendimento.

Il primo ostacolo viene generalmente superato: oltre alla definizione condivisa delle competenze, i passi 1 e 2 rendono abbastanza agevole la costruzione di un primo, abbozzato, elenco di elementi importanti con l'indicazione approssimativa di alcuni descrittori.

Per il secondo ostacolo è fondamentale la rilevazione delle evidenze per la quale sono stati suggeriti i seguenti dispositivi:

- gli artefatti di processo e prodotto;
- la narrazione;
- le osservazioni sistematiche;
- il colloquio/intervista con lo studente.

Il problema della raccolta delle evidenze rimane comunque aperto ed è un terreno di ricerca che ci vede attivamente impegnati, soprattutto nel tentativo di

---

<sup>8</sup> Zecchi, Enzo, *RUBRIC DINAMICHE. Per un'estensione del concetto di Rubric nel tempo*, 2011, in: <https://enzozecchi.com/rubric-dinamiche-per-unestensione-del-concetto-di-rubric-nel-tempo/>.

dare vita a qualche forma di *embedded assesment*, indispensabile per affrontare i problemi legati all'impianto emozionale degli alunni. Qualunque forma di indagine risulta infatti capace di alterare, soprattutto in alcuni alunni, i risultati della valutazione. Le tecnologie possono aiutarci, fornendo diagnosi per gli studenti impegnati nello sviluppo di progetti. Il docente può raccogliere continuamente dati importanti e avvalersene anche per fornire *feedback* immediati<sup>9</sup>.

Concludiamo ribadendo un concetto già espresso in precedenza: il percorso per valutare necessita di tempi lunghi e per questo qualunque tentativo di valutare contemporaneamente molte competenze rischia di naufragare. Molti corsi sono stati fatti sulle diverse funzioni della valutazione, ma quasi ovunque l'unica vera funzione che il docente le attribuisce è ancora quella sommativa. Scardinare questa visione non è possibile semplicemente tramite un corso: bisogna creare le condizioni perché il docente avverta il suo superamento come condizione necessaria per sviluppare gli apprendimenti e venga aiutato nel cambiamento.

---

<sup>9</sup> È nostra opinione che in un prossimo futuro saranno disponibili strumenti di AI che permetteranno al docente una rilevazione delle evidenze (fenomeni) molto più efficace e meno invasiva di quanto non sia possibile oggi, con gli strumenti disponibili. Come, in ambito medico, molte diagnosi sono oggi molto più efficaci e oggettive grazie a strumenti quali la TAC, la RNM e la PET. Trattandosi di ricerca non siamo in grado di predire come e quando questo avverrà, ma possiamo prepararci perché siamo convinti, con ragionevole certezza, che questo avverrà.