

## **La valutazione autentica**

Il movimento della cosiddetta *valutazione autentica* o *alternativa* è sorto negli Stati Uniti nei primi anni '90 come contrapposizione critica alla forma di valutazione diffusa di orientamento comportamentista. Questa si basava soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla.

Dobbiamo subito sottolineare che questa contrapposizione non ha gli stessi riferimenti per quanto riguarda il contesto italiano.

La valutazione tradizionale italiana, pur essendo molto variegata e diversificata, va qui intesa *non nel senso degli strumenti, ma nel senso delle intenzioni e degli scopi: verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante* (Comoglio, 2002a).

Valutare resta un problema sentito. Spesso motivo di scontro tra insegnanti, allievi e famiglie che chiedono, e pretendono, elementi di trasparenza nell'espressione dei giudizi che ricevono dalla scuola. E' difficile anche che nella stessa scuola, nello stesso istituto scolastico e negli stessi dipartimenti esista una omogeneità di parametri di giudizio.

Nasce quindi l'esigenza di poter avere ed usare strumenti e criteri che permettano di esprimere giudizi "più fondati". Uno di questi strumenti è il portfolio.

Nel corso di questa digressione sulla valutazione è stato più volte sottolineato come il confronto tra risultati ottenuti e risultati attesi sia alla base della valutazione. Il grado di apprendimento sarà proporzionato alla vicinanza dell'uno all'altro. Questo tipo di valutazione tende a comunicare quello che l'alunno conosce, ha appreso e non il processo del suo apprendimento, lo sviluppo delle sue abilità. Secondo Comoglio una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond, 1996).

Sempre Comoglio riporta la prospettiva di una "valutazione alternativa" in sostituzione di quella tradizionale, riproponendo il pensiero di *Grant Wiggins* (1993) dove si indica che una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" è fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento.

Si richiede, cioè, una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test: una prospettiva nuova e diversa. Ci sono studenti che possono riuscire molto bene in un test a scelta multipla ma che "crollano" quando si chiede loro di dimostrare quello che sanno fare in una prestazione concreta.

Riportiamo due definizioni di *valutazione* autentica:

- Secondo *Wiggins* (1998) c'è valutazione autentica «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della *prestazione* perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni».
- La definizione di *Winograd & Perkins* (1996) cita «la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale... L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della “valutazione autentica” è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La “valutazione autentica” scoraggia le prove “carta-e-penna” sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella “valutazione autentica”, c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante».

Uno degli obiettivi finali di questo tipo di valutazione è, chiaramente, l'inserimento degli studenti nella vita reale dove non devono portare cumuli di nozioni bensì competenze ed abilità definite e finalizzate.

## LA “VALUTAZIONE AUTENTICA”

di Mario Comoglio

### INTRODUZIONE<sup>1</sup>

Non è raro imbattersi in articoli e in interventi ministeriali che affrontano la questione di come valutare l'apprendimento degli studenti. La valutazione, è noto, è un tema “spinoso” che non trova in genere d'accordo gli insegnanti, le famiglie degli studenti e gli studenti stessi. I motivi di insoddisfazione sono numerosi, ma comune e diffusa in tutti è la difficoltà a trovare giustificazioni e elementi di trasparenza nell'espressione dei propri giudizi. Molti insegnanti, poi si chiedono anche quale valore reale abbia la valutazione scolastica. C'è una ricerca intensa per individuare non solo i criteri ma anche gli strumenti che permettano di esprimere giudizi maggiormente fondati. Uno di questi strumenti è il portfolio. Mentre alcuni tendono a sottolineare del portfolio gli elementi di piena novità rispetto agli strumenti tradizionali, altri ne evidenziano le caratteristiche di relativa innovazione in quanto già presente e utilizzato in vari contesti professionali e comunque già oggetto di ricerca nell'ambito dello studio sulla valutazione.

I problemi evidenziati e incontrati nella valutazione dell'apprendimento sono stati a lungo e ampiamente discussi negli ultimi anni da una riflessione che per il numero dei contributi e per gli sviluppi pratici che ha avuto ha assunto le dimensioni di un vero e proprio “movimento di pensiero”: la *valutazione autentica o alternativa* che può essere considerata come contrapposta alla valutazione tradizionale<sup>2</sup> o, in modo più preciso, alla valutazione misurata attraverso forme standardizzate. Vi accenniamo qui non per sintetizzarne tutti i suoi sviluppi e radici teoriche, ma per cogliere alcuni aspetti che possono contribuire a chiarire alcuni aspetti problematici e precisare alcuni termini per migliorare a molti insegnanti questo compito così importante dell'attività scolastica.

### LA VALUTAZIONE AUTENTICA

In genere la valutazione del profitto scolastico è stabilita dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi (obiettivi). È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul grado di apprendimento. Quando è emersa l'esigenza di una misura che fosse il più possibilmente precisa, si è fatto soprattutto ricorso a prove standardizzate.

Questo sistema, il cui scopo iniziale è stato quello di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo. Il limite maggiore della valutazione tradizionale sembra collocarsi “in ciò che” essa intende e riesce a valutare. Valutando ciò che un ragazzo “sa”, si controlla e si verifica la “riproduzione” ma non la “costruzione” e lo “sviluppo” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

Una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond, 1996, p. 1).<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Tratto da: M. Comoglio (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93-112.

<sup>2</sup> Il movimento della *valutazione autentica o alternativa* è sorto negli Stati Uniti agli inizi degli anni '90 come contrapposizione critica alla forma di valutazione diffusa di orientamento comportamentista fondata soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla. Questa contrapposizione non ha gli stessi riferimenti per quanto riguarda il contesto italiano. La valutazione tradizionale italiana, pur essendo molto variegata e diversificata, va qui intesa non nel senso degli strumenti, ma nel senso delle intenzioni e degli scopi: verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante.

<sup>3</sup> J. Arter, & L. Bond (1996). *Why is assessment changing*. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (I-3: 1-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

La prospettiva di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da *Grant Wiggins* (1993)<sup>4</sup> e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell’apprendimento. Perché una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test?

A volte capita che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla ma, quando viene richiesto loro di dimostrare ciò che sanno in una prestazione concreta, sembrano confusi e dimostrano una competenza da principianti e non da esperti come hanno dimostrato nei test.

Si pensi a come sia possibile conoscere molto bene come funziona una macchina, ma poi non si sappia come guidarla nel traffico della città. Questo indica come la valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostri le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. Perciò, sapere che uno studente è in grado di operare in contesti reali con prestazioni in grado di conseguire certi obiettivi dice molto di più sul suo apprendimento che non ciò che egli dimostra in prove di riconoscimento della verità o di affermazioni o il punto in cui si colloca rispetto ai compagni.

Vi sono però anche altri motivi che si rifanno a riflessioni recenti sui processi di insegnamento e di apprendimento che giustificano altre forme più attendibili di valutazione.

Teorie dell’apprendimento autentico, dell’insegnamento inteso come inculturazione, della cognizione situata, del costruttivismo o del costruttivismo sociale dimostrano che gli studenti comprendono e assimilano in misura maggiore quando hanno a che fare con situazioni reali rispetto a quanto devono apprendere in situazioni decontestualizzate.<sup>5</sup>

Perciò, visto che si apprende di più in questo modo, è giusto anche valutare l’apprendimento non in modi astratti e artificiali, ma con prestazioni creative, contestualizzate. Parliamo quindi di valutazione autentica: «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della *prestazione* perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni» (Wiggins, 1998, p. 21).<sup>6</sup>

Oppure possiamo ancora definire la valutazione autentica come: «la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale... L’enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati.

L’intento della “valutazione autentica” è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La “valutazione autentica” scoraggia le prove “carta-e-penna” sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella “valutazione autentica”, c’è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell’insegnante » (Winograd & Perkins, 1996, I-8: 2).<sup>7</sup>

La valutazione autentica o alternativa si fonda quindi anche sulla convinzione che l’apprendimento scolastico non si dimostra con l’accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di

---

<sup>4</sup> G. Wiggins (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

<sup>5</sup> L. B. Resnick (1987). *Learning in school and out. Educational Researcher*, 16, 13-20; J. S. Brown, A. Collins, & P. Duguid (1996). *Situated cognition and the culture of learning*. In H. McLellan (Ed.), *Situated learning perspectives*, (pp. 19-44). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications; A. Collins, & J. S. Brown, & S. E. Newman (1989). *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>6</sup> G. Wiggins (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

<sup>7</sup> P. Winograd, & F. D. Perkins (1996). *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-8: 1-11). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali. Per questo nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complesso, più impegnativo e più elevato.

Verificando con maggior autenticità l'apprendimento si possono far raggiungere livelli più elevati di prestazione e preparare meglio gli studenti a un inserimento di successo nella vita reale. Non avendo prioritariamente lo scopo della classificazione o della selezione, la valutazione autentica cerca di promuovere e di rafforzare tutti, dando opportunità a tutti di compiere prestazioni di qualità. Essa offre la possibilità sia agli insegnanti che agli studenti di vedere a che punto stanno, di autovalutarsi e, in conformità a ciò, migliorare il processo di insegnamento o di apprendimento: gli uni (gli insegnanti) per sviluppare la propria professionalità e gli altri (gli studenti) per diventare autoriflessivi e assumersi il controllo del proprio apprendimento. In questo modo, gli uni (gli insegnanti) scoprono il loro ruolo come “mediatori” dell'apprendimento, gli altri (gli studenti) si scoprono esaminatori di se stessi. Wiggins (1998, pp. 22.24) indica queste come le *caratteristiche* della valutazione autentica:

«1) *È realistica*

Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono “controllate” in situazioni di mondo reale

2) *Richiede giudizio e innovazione*

Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente e in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, ad esempio progettare un piano, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l'inserimento di una conoscenza

3) *Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina*

Invece di ridire, di riaffermare o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce, lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora “dentro” la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina

4) *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale*

I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro e in altri contesti di vita reale che tendono ad essere disordinati e poco chiari: in altre parole i compiti veri richiedono un buon giudizio. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio che alla fine sono dannosi e quell'assenza di risorse e di feedback che segnano il testing tradizionale

5) *Accerta l'abilità dello studente a usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso*

La maggior parte degli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione – simile agli esercizi pre-atletici svolti dagli atleti prima di entrare in gara piuttosto che l'uso integrato di abilità che una gara richiede. Anche qui è richiesto un buon giudizio. Sebbene ci sia uno spazio per gli esercizi pre-gara, la prestazione è sempre più della somma di questi esercizi.

6) *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback su e di perfezionare la prestazione e i prodotti.*

Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Il classico test convenzionale manca di questa prerogativa in quanto mantiene le domande segrete e i materiali di risorsa lontani dagli studenti fino a che dura la prova. Se dobbiamo focalizzarci

sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di *prestazione-feedback-revisione-prestazione*, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i testi convenzionali non sono utili allo scopo».