

Il cambio prospettico richiesto oggi alla scuola, coinvolge anche il sistema di valutazione. L'insegnamento, come afferma Bruner, dovrebbe avere l'obiettivo di condurre lo studente a scoprire per se stesso. Parlare agli studenti e dopo valutarli su cosa è stato detto, inevitabilmente ha l'effetto di produrre studenti dipendenti, la cui totale motivazione per l'apprendimento sarà probabilmente estrinseca. Nella scuola italiana l'introduzione del portfolio ha, in parte, disorientato rispetto al senso del valutare e ad un uso appropriato dello strumento stesso. Sommersi dal "come fare" si sono perse di vista le argomentazioni circa la natura del contesto pedagogico e culturale dello strumento, sulle quali i documenti della riforma si sono scarsamente soffermati.

Il significato del valutare. Le radici nella cultura della scuola italiana.

Una *mission* di una scuola che educa al pensiero plurale e complesso, è quella di assicurare "centralità" all'allievo. Entrambi i due ultimi progetti di riforma della scuola dichiarano, a più riprese di perseguire l'equazione in educazione uguale sviluppo integrale del soggetto-persona (Frabboni F., 2003). Parallelamente è alle strategie per migliorare la qualità dell'istruzione che dobbiamo guardare se si intende elevare realmente il livello dei risultati formativi e garantire a tutti il diritto all'apprendimento. Centrale in questa prospettiva è il principio della scuola a misura di alunno, ovvero come la scuola mette ognuno degli studenti nelle condizioni di apprendere e di formarsi in maniera soddisfacente (Baldacci M., 2002).

I risultati in termini di profitto dell'attività educativa non possono essere affidati al caso, ma devono essere progettati e coerentemente perseguiti. Gli approcci didattici non possono essere indifferenziati, ma bisogna che si adattino duttilmente alle reali necessità che si presentano nel corso delle procedure di insegnamento-apprendimento. Il ruolo che la valutazione deve svolgere in questo diverso contesto è impegnativo, e non può esaurirsi nella registrazione di un risultato terminale. Al contrario la funzione valutativa deve accompagnare in ogni sua fase la procedura didattica, fornendo tutti quegli elementi di informazione che sono necessari alla sua conduzione (Vertecchi B., 1993).

Conseguentemente, la visione di una scuola in termini di qualità, affida alla valutazione un ruolo molto più impegnativo e non più riduttivo, quale quello di un risultato terminale (Elia G., 2003), ovvero considera l'atto del valutare come una vera e propria operazione di attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire (Domenici G., 2003). Rilevante, e di non poco conto, è la riorganizzazione del sistema scolastico in chiave autonomistica, con l'attuazione della cosiddetta Legge Bassanini (L. 59/97), al fine di assegnare una piena responsabilità alle singole scuole circa le misure sulle quali vorrà costruire le condizioni della sua identità pedagogica per il XXI secolo. Essa è principalmente quella di presidiare e difendere le cifre della "singolarità" (simbolo dell'irripetibilità, irriducibilità, inviolabilità e diversità) proprie del soggetto-persona al centro della casa della scuola. Solo in questa prospettiva l'allievo-persona può contrapporsi a quel soggetto-massa manipolabile e omologabile dai dispositivi della globalizzazione delle conoscenze che ha, nello stesso totem, quel generatore dell'onda lunga della standardizzazione dei modelli di vita sociale, esistenziale e valoriale (Frabboni F., 2003).

Il ruolo della valutazione in questo nuovo contesto è quello di assicurare il costante controllo del sistema, e di consentire ad esso di autoregolarsi. Oltre alla distinzione tra una funzione formativa e una sommativa, si tratta di introdurre il principio di *feedback* (o retroazione) nella valutazione, attraverso il quale le informazioni relative a un processo in corso ne consentono l'immediata ristrutturazione ai fini del raggiungimento degli obiettivi del processo stesso (Vertecchi B., 1993).

L'idea di valutazione è interpretare perché contribuisca a conoscere nello studente l'ampiezza e la profondità delle proprie competenze, con la scoperta e valorizzazione delle capacità personali, ancora non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale (Indicazioni Nazionali, 2003).

La valutazione autentica: perché?

Bianca Varisco ha evidenziato come i cambiamenti nei costrutti cognitivi (intelligenze, abilità, apprendimenti, competenze) presuppongono che l'apprendimento debba essere valutato con nuovi strumenti, non statici, pluridimensionali, non culturalmente neutri, mettendo in discussione i test di

profitto tradizionali. Riferendosi ad un uso ecologico della valutazione, Gardner la considera un'azione integrante del processo di apprendimento-insegnamento, con una funzione specifica di miglioramento dell'apprendimento.

Stimolati dal pionieristico lavoro nel *Spectrum Project* di Gardner, alcuni ricercatori hanno formulato alcune innovative ipotesi circa finalità e strumenti della valutazione. Tra i più attivi Grant Wiggins, per il quale l'obiettivo di un sistema di valutazione è primariamente quello di educare verso e di migliorare le prestazioni degli studenti, non solamente di verificarle attraverso dei controlli sequenziali sull'ultima cosa affrontata. Spesso sacrificiamo i nostri obiettivi e i bisogni intellettuali dei nostri allievi, quando mettiamo alla prova quanto è più facile da mettere alla prova, piuttosto che i compiti ricchi e complessi a cui diamo valore nella nostra classe e che sono al centro del nostro progetto curricolare. Inoltre, si è riscontrato un cambio significativo nel tipo di strategie didattiche che sono state usate nell'educazione in generale. Infatti, sebbene la lettura e la discussione siano ancora metodi dominanti nell'istruzione, si è affacciato il paradigma costruttivista dell'apprendimento, il quale diviene attivamente costruito dai bambini, che a loro volta, non sono più recipienti passivi della conoscenza. Se l'istruzione è sempre più centrata sull'apprendimento, anche la valutazione dovrebbe essere condotta in questa direzione. La prospettiva è quella dell'autenticità.

Cosa significa allora, affermare che la valutazione è autentica?

È autentica perché è basata sulle attività degli alunni, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede. Lo sfondo pedagogico è di verificare quanto si è deliberatamente progettato di insegnare e di migliorare, non solo misurare. Per questo una valutazione è autentica in quanto è anche valutazione educativa. Due pilastri sui quali essa si fonda sono il compito autentico (*authentic task*) e l'amichevole *feedback* del compito. La valutazione è autentica poiché è una vera valutazione attraverso i compiti, permettendo all'insegnante di imparare se gli studenti possono intelligentemente usare cosa hanno appreso, in situazioni diverse, nuove o sempre più vicine a quelle della vita.

Wiggins propone che la valutazione autentica risponda a sei specifiche caratteristiche:

1. è realistica; riflette il modo nel quale l'informazione o l'abilità dovrebbero essere usati nel mondo reale;
2. richiede giudizio e innovazione; è basata sulla soluzione di problemi non strutturati che potrebbero avere più di una risposta giusta e, quindi, richiedono all'apprendente di fare delle scelte consapevoli;
3. chiede allo studente di "fare" la disciplina, costruendola; essi dovranno incontrare, attraversare e possedere le procedure che sono all'interno delle discipline, che le formano nei significati e nei processi;
4. replica o simula contesti diversi (lavoro, vita civile, vita personale) nei quali solitamente gli adulti sono "controllati" e valutati; chiede quindi di realizzarsi in contesti o situazioni specifiche che hanno particolari restrizioni, proposte o spettatori (compiti complessi);
5. accerta le abilità di usare in modo efficace e reale un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare compiti complessi; gli alunni e gli studenti devono dimostrare un'ampia gamma di abilità collegate tra loro a problemi complessi, al "giudicare" un giudizio, al giustificare un processo o alcune conseguenze;
6. permette appropriate opportunità di ripetere, praticare, consultare risorse, avere *feedback* su e perfezionare la prestazione, i prodotti e gli apprendimenti; permette quindi di focalizzare l'apprendimento attraverso il ciclo di *performance-feedback-revisione-performance*.

Una valutazione in itinere

Se l'obiettivo quindi è di migliorare le prestazioni generali di chi è impegnato nel processo di insegnamento-apprendimento, le tecniche di misurazione devono essere accompagnate da un *feedback* di qualità fornito agli alunni durante tutto l'arco del processo di apprendimento. Per una valutazione intesa non come "istantanea" ma piuttosto come "album", è necessario che il *feedback* – continuo – sia di due tipi. In aggiunta a quello dato nel migliore dei modi *dopo* la prestazione, occorre aggiungere anche quello *durante* le attività di valutazione. Il *feedback in itinere* permette di individuare non solo il risultato ma il processo, il come. Dobbiamo quindi vedere l'autovalutazione come un risultato intenzionale ed efficace di un processo educativo vitale, risultando così centrale a come ed a che cosa intendiamo accertare.

Quanto sin qui presentato, tenta di offrire una prospettiva altra, alle finalità e all'utilizzo del portfolio.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2002) *Una scuola a misura di alunno*, Torino: UTET.
Brooks, J. G. Brooks M., (1999) *The case for constructivist classrooms*, Alexandria: ASCD.
Bruner, J. (1971) *The relevance of education*, New York: Norton.
Elia, G. (2003) *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano: Guerini&Associati.
Domenici, G., (1993) *Manuale della valutazione scolastica*, Bari: Laterza.
Frabboni, F. (2003) *Emergenza educazione*, Torino: UTET.
Gardner, H. (1989) *Arts Propel project*, Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research,
Gardner, H. (1993) *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività*, Milano: ANABASI.
Vertecchi, B., (1993) *Decisione didattica e valutazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Wiggins G. (1998) *Educative assessment*, San Francisco: JosseyBass

Alcuni principi della valutazione autentica

a cura di **PIERGIUSEPPE ELLERANI**

Il cambio prospettico della scuola comunità di apprendimento, coinvolge anche il sistema di valutazione. L'insegnamento come afferma Bruner, 'dovrebbe avere l'obiettivo di condurre lo studente a scoprire per se stesso. Parlare agli studenti e dopo valutarli su cosa è stato detto, inevitabilmente ha l'effetto di produrre studenti dipendenti, la cui totale motivazione per l'apprendimento sarà probabilmente estrinseca' (Bruner 1971, p. 123).

I test, allora, particolarmente quelli a scelta multipla, sono strutturati per determinare se gli studenti conoscono informazioni relative a un particolare corpo di conoscenza. Il *focus* è esterno, sui materiali, non interno e non una costruzione personale. (Brooks 1999, p. 96) In questa chiave di lettura un sistema di valutazione assume significato quando (Johnson D., Johnson R., 1996, p.1:9):

- a) porta al successo delle proposte significative;
- b) fornisce informazioni chiare e utilizzabili ai destinatari;
- c) fornisce direzioni chiare per aumentare la qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Delle proposte significative comprendono:

- a) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi usati per apprendere e sulla qualità e quantità dei loro apprendimenti;
- b) dare agli studenti accurati e dettagliati feedback sui processi in grado di aumentare l'apprendimento.

La **valutazione è significativa** quando:

- a) gli studenti comprendono le procedure della valutazione;
- b) gli studenti investono tempo ed energie per valutare i loro processi di lavoro;
- c) gli studenti si appropriano della valutazione di qualità e quantità dei propri lavori;
- d) gli studenti vogliono mostrare i loro lavori e parlare di essi con altri.

La valutazione fornisce direzione all'apprendimento quando:

- a) permette di comprendere e correggere l'errore;
- b) permette di colmare le distanze che vengono rilevate negli apprendimenti;
- c) permette di avanzare al livello successivo di conoscenza e abilità.

Per McTighe (1996) l'esecuzione di un compito permette agli studenti di dimostrare la loro conoscenza e abilità in un modo che si avvicina a quello che dovrebbero fare quando sono fuori dalla classe. Quando per esempio agli studenti viene chiesto di convincere un destinatario specifico, scrivendo in modo deciso le proprie argomentazioni, devono saper usare la loro conoscenza sull'argomento, le loro abilità di scrittura nel modo di più adeguato per raggiungere l'obiettivo dato.

Questo è un compito congruente con le richieste della vita reale, attraverso l'esecuzione di un compito tangibile e reale (p.8-9)

Questo modo di valutare le conoscenze e le abilità degli studenti, è la prospettiva della valutazione autentica, la quale si avvicina in modo significativo al potenziamento della motivazione intrinseca. Valutando infatti le abilità e le conoscenze degli studenti in un contesto di 'mondo reale', gli studenti apprendono ulteriormente il 'come' applicare le loro conoscenze e abilità in compiti e contesti diversi. La valutazione autentica non incoraggia l'apprendimento meccanico, l'apprendere passivamente in vista del compito in classe. Si focalizza sulle competenze di analisi degli studenti; sull'abilità di integrare ciò che apprendono; sulla creatività; sull'abilità di lavorare collaborativamente; sullo scrivere e parlare in modo competente.

Valuta i processi di apprendimento tanto quanto i prodotti finiti. Per misurare conoscenze profonde e abilità, in un contesto autentico, occorrono strumenti altrettanto autentici: le rubriche ed il portfolio sono tra questi.

Il dibattito sulla valutazione negli USA: Valutazione tradizionale o autentica?

di LUISA BENIGNI

Il movimento di pensiero *Authentic Assessment* (valutazione autentica) ha messo a fuoco la necessità di fare uso di forme di valutazione degli apprendimenti più vicine alla realtà rispetto ai test tradizionali e più efficaci nell'incidere nella sfera della autoformazione dello studente.

La *valutazione autentica* o *alternativa* si contrappone alla valutazione tradizionale, in particolare, alla valutazione misurata attraverso prove oggettive di verifica. Secondo i sostenitori della valutazione autentica 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.

La valutazione autentica, di cui si discute dagli anni Novanta, ha lo scopo di verificare le abilità degli studenti in contesti operativi reali, in compiti o progetti autentici, mettendo realmente a prova le competenze cognitive, metacognitive che hanno acquisito.

La prospettiva di una "valutazione alternativa" in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Grant Wiggins¹ 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.

Wiggins afferma: «*La valutazione è autentica quando analizziamo la prestazione di uno studente in compiti intellettuali significativi e reali. La valutazione di tipo tradizionale invece si basa su prove sostitutive dalle quali pensiamo di poter trarre informazioni valide sulle prestazioni degli studenti in relazione a compiti impegnativi*»².

Può capitare che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla ma, quando viene chiesto 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.

Secondo i sostenitori della valutazione autentica quella di tipo tradizionale (**TA- Traditional Assessment**) si basa sui seguenti presupposti teorici:

1. la *mission* della scuola è di preparare cittadini "produttivi";
2. per essere tali devono possedere un certo bagaglio di conoscenze e abilità;
3. pertanto le scuole devono far acquisire tali conoscenze e abilità;
4. la scuola poi deve verificare tramite i test oggettivi se gli studenti hanno acquisito tali conoscenze e abilità.

In questo modello il *curriculum* fa da guida alla valutazione. La conoscenza è costituita dal *curriculum*, sulla base del quale si procede a sviluppare e somministrare gli strumenti di valutazione.

¹ G. Wiggins, *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA, Jossey Bass, 1998.

² «Assessment is authentic when we directly examine student performance on worthy intellectual tasks. Traditional assessment, by contract, relies on indirect or proxy 'items'--efficient, simplistic substitutes from which we think valid inferences can be made about the student's performance at those valued challenges» (cfr. G. Wiggins, *The case for authentic assessment*, «Practical Assessment, Research & Evaluation», 1990).

La valutazione autentica (**AA - *Authentic Assessment***) deriva, invece, dai seguenti presupposti teorici:

1. la *mission* della scuola è di preparare cittadini “produttivi”;
2. per essere tali devono essere capaci di svolgere compiti significativi in contesti reali;
3. pertanto le scuole devono aiutare gli studenti ad acquisire le competenze necessarie allo svolgimento di compiti autentici;
4. la scuola poi deve verificare se gli studenti sono in grado di svolgere i compiti richiesti dal mondo reale.

In questo modello la valutazione fa da guida al curriculum. I docenti stabiliscono le prestazioni che gli studenti dovranno effettuare per dimostrare le loro abilità e sulla base di queste viene definito il curriculum, che diventa mezzo per lo sviluppo delle competenze richiesta allo svolgimento di un determinato compito (*planning backwards*).

La valutazione autentica

di **MARIO COMOGLIO**

Tra tutte le forme quella che forse ha avuto maggiore diffusione e che in questi anni ha inglobato varie espressioni di altre, è il movimento che si è proposto come “valutazione autentica” e “valutazione della prestazione”. Molto è stato scritto sull’argomento con molte definizioni. Ne scegliamo qualcuna tra le varie a disposizione:

«Molti insegnanti usano strategie di controllo che non si concentrano interamente sul ricordo di fatti ma chiedono agli studenti di dare dimostrazione di abilità e di concetti appresi. Questa strategia è chiamata *valutazione autentica*. La valutazione autentica mira a valutare le abilità degli studenti in contesti di ‘mondo reale’. In altre parole, gli studenti apprendono come applicare le loro abilità in compiti e progetti autentici. La valutazione autentica non incoraggia l’apprendimento mnemonico e passivo presente nello svolgimento di un test. Al contrario, si concentra su abilità analitiche degli studenti; abilità ad integrare ciò che apprendono; creatività; abilità a lavorare in collaborazione; e abilità di espressione orale e scritta. Valuta il processo di apprendimento quanto il prodotto finito.

La valutazione autentica fa riferimento a compiti di valutazione che rendono simili il leggere e lo scrivere che si verificano nel mondo reale e nella scuola. Il suo scopo è valutare molti tipi diversi di abilità in contesti che assomigliano strettamente a situazioni reali nelle quali queste abilità sono utilizzate. Per esempio, le valutazioni autentiche chiedono agli studenti di leggere testi reali, di scrivere per fini autentici su argomenti significativi e di partecipare a compiti di crescita autentici come discutere libri, gestire i giornali, scrivere lettere e rivedere un pezzo scritto fino a che è adatto ad un lettore. Sia i compiti che i materiali di valutazione sembrano tanto naturali quanto è più possibile. Inoltre la valutazione autentica valuta la riflessione che sta dietro al lavoro, il processo quanto il prodotto finito.

Una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona dimostra di sapere, ma anche su ciò che è riuscita a fare in compiti che, se da una parte richiedono quella conoscenza, da un’altra richiedono anche di utilizzare processi elevati come pensare criticamente, risolvere problemi, essere metacognitivi, efficienti nelle prove, lavorare in gruppo, ragionare e apprendere in modo permanente» (Arter & Bond, 1996, p. 1)3.

In altre parole la prospettiva di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale proposta da Wiggins (1993)⁴ suggerisce una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” sulla base di una *prestazione reale e adeguata* di 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

³ 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.

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

non da esperti come hanno dimostrato nei test. Riprendendo un esempio già citato in precedenza, 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 il risultato che ha ottenuto 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 forme più attendibili di valutazione. Le 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 decontestualizzate⁵. 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 a domande 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 essi sono in grado di introdurlo in nuove situazioni» (Wiggins, 1998, p. 21)⁶.

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-epenna" 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)⁷.

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 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 maggiore autenticità l'apprendimento si possono promuovere livelli più elevati di prestazione e preparare meglio gli studenti a un inserimento di successo nella vita reale. Non avendo prioritariamente scopi di classificazione o di selezione, la valutazione autentica mira a rafforzare tutti, insegnanti e studenti, dando opportunità a tutti di vedere da che punto sono partiti a che punto sono arrivati, di autovalutarsi e, in conformità a ciò, migliorarsi: gli uni, gli insegnanti, avranno la possibilità di sviluppare la propria professionalità e di scoprire il ruolo di "mediatori" dell'apprendimento, gli altri, gli studenti, avranno la possibilità di diventare autoriflessivi e assumersi il controllo del proprio apprendimento e scoprirsi esaminatori di se stessi.

Wiggins (1998, pp. 22.24) indica quelle che seguono come le *caratteristiche* della valutazione autentica:

⁵ 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 honour of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

⁶ G. WIGGINS (1998). Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco, CA: Jossey Bass.

⁷ 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.

1) È realistica

Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza e le abilità della persona 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 di 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, di avere feedback 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 creazione di prodotti e di standard riconosciuti 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.

Nella prospettiva di una valutazione autentica, si raccoglie documentazione su come gli studenti affrontano, elaborano e completano compiti contestualizzati nella vita reale. La documentazione può includere una gamma di attività: registrazioni aneddotiche, annotazioni e osservazioni da parte dell’insegnante, portfolio del lavoro dello studente. Per esempio, a livello di scuola elementare e media, nel campo delle materie letterarie, la valutazione autentica di classe potrebbe essere estesa a includere registrazioni di letture orali, protocolli di riflessione ad alta voce dello studente, racconto di storie, diari di letture volontarie dello studente, rivista dello studente. Nel campo delle scienze, potrebbe includere resoconti di laboratorio, giornali di scienze o diari, progetti e presentazioni orali.

Gli insegnanti che utilizzano la valutazione autentica di classe tendono a mettere in evidenza la documentazione della crescita nel tempo dei singoli studenti invece di confrontare la loro prestazione con quella di altri studenti o di gruppi. Essi, in genere, registrano le loro informazioni in un formato narrativo o descrittivo e li condividono con gli studenti e i genitori. A motivo della gamma di attività che possono essere incluse e a motivo dell’attenzione sul progresso individuale, la valutazione autentica di classe ha la potenzialità di fornire agli insegnanti molteplici lenti tramite le quali osservare la prestazione dello studente. Il portfolio, o la collezione del lavoro dello studente, rappresenta una delle attività più comunemente utilizzate nella valutazione autentica.

COMPITO DI PRESTAZIONE

Unità su _____

Obiettivo (*Goal*)

- il tuo compito è _____
- l'obiettivo è _____
- il problema/la sfida è _____
- l'ostacolo da superare è _____

Ruolo (*Role*)

- tu sei _____
- ti è stato chiesto di _____
- il tuo lavoro è _____

Destinatari (*Audience*)

- il tuo cliente è _____
- i destinatari sono _____
- hai bisogno di convincere _____

Situazione (*Situation*)

- il contesto in cui ti trovi è _____
- la sfida implica avere a che fare con _____

Prodotto o prestazione (*Product or Performance*)

- creerai un _____ a _____
- hai bisogno di sviluppare/progettare un _____
cosicché _____

Standard di successo

- la tua prestazione ha bisogno di _____
- il tuo lavoro sarà giudicato da _____
- il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard _____

- un risultato efficace sarà _____

Possibili ruoli degli studenti per compiti di prestazione

Utente della pubblicità
 Artista o illustratore
 Autore
 Biografo
 Boy Scout o ragazza scout
 Candidato
 Personaggio dei fumetti
 Ristoratore
 Presidente (uomo o donna)
 Capo
 Allenatore
 Compositore
 Investigatore
 Editore
 Pubblico ufficiale
 Ingegnere
 Esperto di _____
 Testimone oculare
 Produttore cinematografico
 Vigile del fuoco
 Storico
 Medico interno
 Intervistatore
 Inventore
 Avvocato
 Critico letterario
 Direttore o curatore di un museo
 Annunciatore/trice radiofonico/a o televisivo
 Romanziere
 Dietologo
 Partecipante a una tavola rotonda
 Partecipante a un gioco a premi
 Guardia forestale
 Fotografo
 Pilota
 Drammaturgo
 Poeta
 Poliziotto
 Grafico
 Cronista
 Ricercatore
 Scienziato
 Capitano di una nave
 Antropologo sociale
 Tassista
 Insegnante
 Guida turistica
 Titolare d'agenzia di viaggi
 Personaggio televisivo o del cinema
 Tutore
 Guardiano dello zoo
 Altro _____

Possibili destinatari di compiti di prestazione

Pubblicitari
 Membri di commissioni (scolastiche, fondazioni, della comunità civile)
 Capo
 Aziende o società di capitali (locali, regionali, nazionali)
 Celebrità
 Membri della comunità o assistenti
 Clienti o consumatori
 Esperti (individuali o commissioni)
 Personale di ambasciate straniere
 Amici
 Governanti o funzionari pubblici (locali, statali, federali)
 Figure storiche
 Giudice
 Giuria
 Utenti abituali di biblioteche
 Vicini di casa
 Visitatori di musei
 Parenti
 Amici di penna
 Ascoltatori radiofonici
 Lettori (di giornali o di riviste)
 Personale scolastico
 Studenti di qualsiasi età
 Titolare di agenzia di viaggio
 Turisti
 Telespettatori
 Visitatori o ospiti (presso la scuola, la comunità civile, la regione, il paese)
 Altro _____

Possibili prodotti e prestazioni

Scritto	Orale	Visivo (esposto)
Pubblicità Biografia Relazione o recensione Dépliant Cruciverba Editoriale Saggio Registrazione di un esperimento Gioco Giornale Diario Relazione di laboratorio Lettera Articolo per una rivista Appunti o promemoria Articolo di giornale Poesia Carta di posizione Proposta Questionario Relazione su una ricerca Sceneggiatura, copione Storia Test Altro _____	Nastro di registrazione Dibattito Discussione Drammatizzazione Intervista Giornale radio o notiziario Rappresentazione teatrale Recitazione di poesie Presentazione Gruppo di discussione Relazione Scenetta o parodia Canzone Discorso Insegnare una lezione Altro _____	Pubblicità Striscioni Cartoni animati Collage Raccolta Grafico al computer Esposizione di dati Progettazione Diagramma Diorama Mostra Disegno Filmina Grafico Mappa Modello Pittura Fotografia Cartellone Album Scultura Esposizione di diapositive Videoregistrazione Racconto di una storia a immagini Altro _____

COMPITO DI PRESTAZIONE

Unità su Ludovico Ariosto

Obiettivo (*Goal*)

- il tuo compito è dare una risposta a una delle lettere pervenute alla redazione di *Cuori allo specchio*
- il problema/la sfida è rispondere alla lettera usando le idee di Ludovico Ariosto su come va il mondo e come funziona il cuore di donne e uomini
- l'ostacolo da superare è attribuire ad Ariosto idee che, in realtà, sono tue, cioè essere sicuro che le cose che scrivi le potrebbe davvero aver scritte anche lui.

Ruolo (*Role*)

- tu sei **Massimo Gramellini**
- ti è stato chiesto di rispondere alle lettere dei lettori che ritieni più significative
- il tuo lavoro è **giornalista**

Destinatari (*Audience*)

- i destinatari sono i lettori di *Cuori allo specchio*
- hai bisogno di convincere sia chi ti ha scritto la lettera sia i lettori di *Specchio*

Situazione (*Situation*)

- il contesto in cui ti trovi è il mondo di oggi
- la sfida implica avere a che fare con problemi per certi aspetti molto diversi rispetto alla realtà dell'inizio del XVI sec.

Prodotto o prestazione (*Product or Performance*)

- scriverai una risposta al lettore che hai prescelto
- hai bisogno di sviluppare un testo cosicché il tuo lettore possa trarre qualche spunto per riflettere e, magari, superare, il problema che l'affligge.

Standard di successo

- la tua prestazione ha bisogno di incisività e persuasività, idee semplici ma non banali, possibilmente controintuitive
- il tuo lavoro sarà giudicato dall'insegnante (nelle vesti di un comune lettore)
- il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard: i) non essere troppo lungo (max 4000 battute); ii) rispettare tutte le convenzioni della lingua scritta; iii) avere una sintassi molto "scattante"; iv) usare un lessico ordinario; v) rifuggire le banalità, ma non per forza i luoghi comuni; vi) utilizzare le idee di Ludovico Ariosto quali si possono enucleare dai brani dell'*Orlando furioso* in antologia
- un risultato efficace sarà una risposta capace di arrivare dritto al nocciolo del problema, di individuare l'essenziale, che mira ad aiutare il lettore senza però avere la pretesa dargli una "lezioncina", facendo ricorso all'ironia e alle idee di Ariosto più che alle proprie.