



La valutazione autentica¹

Giorgio Ostinelli, esperto cantonale dell'insegnamento per la Divisione della formazione professionale

Modalità della valutazione

La valutazione in ambito scolastico può essere praticata mediante approcci sommativi, diagnostici e formativi. La prima tipologia è molto nota, anzi, in certi casi viene tout court identificata con il concetto stesso di valutazione e ha come scopo quello di fornire all'insegnante un certo numero di informazioni sulla prestazione dell'allievo, in base a determinati criteri. L'informazione interessa evidentemente, anche se in minor misura, altri soggetti (allievo, famiglia, direzione, altri docenti). La valutazione sommativa conclude in genere un certo processo: ad esempio, un insegnante svolge un ciclo di lezioni e poi realizza una verifica come momento finale, prima di passare ad altri argomenti. La valutazione diagnostica è invece meno utilizzata, ed ha come scopo la raccolta di informazioni sul livello "in entrata" delle conoscenze ed abilità in possesso dell'allievo. Essa gioca un ruolo importante nella pratica della differenziazione pedagogica, in quanto permette all'insegnante di farsi un quadro sufficientemente chiaro rispetto alla situazione di partenza dei vari allievi. La valutazione formativa, come dice il termine, ha lo scopo di fornire un feedback principalmente all'allievo e all'insegnante, finalizzato al miglioramento della prestazione di entrambi. Essa può avere un carattere formale e/o informale ed assumere la forma di domande orali, osservazioni, sviluppo di brogliacci, riflessioni condivise, mappe concettuali costruite dagli allievi, giochi di ruolo, lavoro tematico in gruppi, uso di rubriche e analisi di portfolio. Anche se, come detto, la valutazione sommativa è la più diffusa delle tre, recenti ricerche hanno mostrato come l'uso regolare di forme diagnostiche e formative produca evidenti benefici per gli allievi (Black & Williams, 1998). Seppur gli insegnanti frequentemente propendano per l'uno o per l'altro tipo per motivi di vario genere – che vanno dall'abitudine, alla semplicità, alla visione dell'insegnamento – non si può ragionevolmente affermare che esistano docenti che praticino *solo* una delle tre tipologie. Quello che è realmente importante è usare gli strumenti a disposizione in modo opportuno, e di conseguenza la questione è come far sì che le motivazioni che spingono ad usare una piuttosto che l'altra si basino su concetti quali l'appropriatezza e l'efficacia e non ad esempio la pura e semplice abitudine.

In base a queste considerazioni, vale la pena di cercare di rispondere a qualche domanda. Si tratta di interro-

gativi che praticamente ogni insegnante si pone: quali evidenze ci segnalano che un'allieva/un allievo ha appreso? E quali che ha sviluppato una comprensione reale e non solo una riproduzione superficiale degli argomenti proposti? Come dovrebbe essere organizzata la valutazione per promuovere l'apprendimento e non solo misurarlo?

Secondo Tomlinson e McTighe (2006), tre principi-chiave dovrebbero stare alla base dell'atto del valutare in ambito scolastico:

1. la valutazione dovrebbe essere, per quanto possibile, multidimensionale, ossia essere simile ad un album fotografico piuttosto che ad un'istantanea;
2. le procedure di misurazione dovrebbero essere pianificate e realizzate in funzione degli obiettivi che si vogliono raggiungere;
3. la forma della valutazione deve essere una conseguenza della sua funzione.

Multidimensionalità

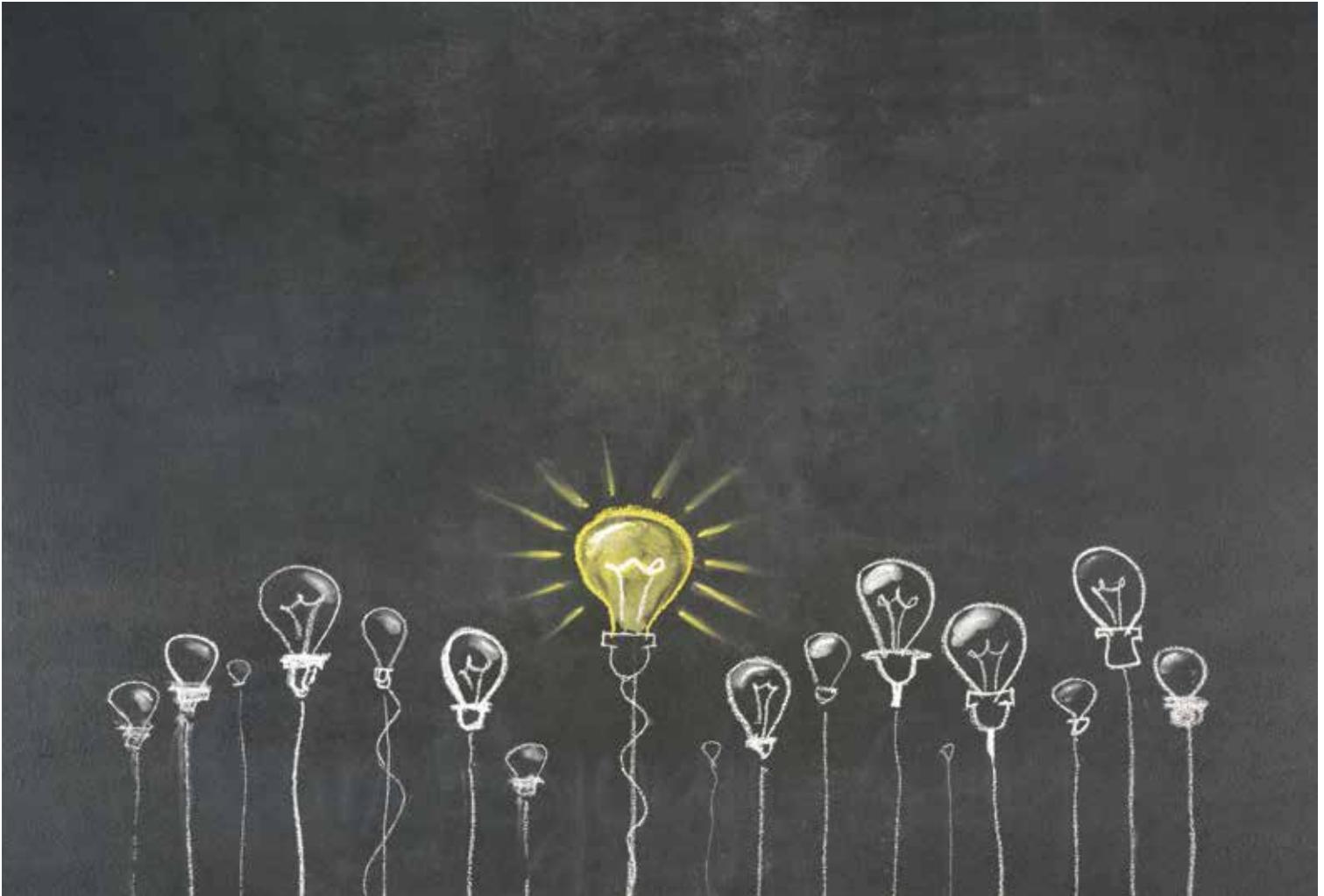
Mediante la valutazione, gli insegnanti formulano delle inferenze rispetto a quello che gli studenti fanno. È molto importante che tali inferenze siano, per quanto possibile, valide ed affidabili: dal momento che sappiamo che ogni modalità di valutazione comporta un errore di misurazione, risulta evidente come un numero di misurazioni più ampio ci aiuti a ridurre questo errore. Tale ampiezza implica non solo una certa frequenza, ma anche una diversificazione. I seguenti sono alcuni tra gli strumenti che possono essere usati, combinandoli reciprocamente in modo opportuno:

- schede con risposte a scelta multipla o alternativa
- risposte rapide a domande durante le lezioni
- attività rispetto alle quali si valuta la prestazione:
 - elaborati scritti
 - presentazioni, cartelloni
 - relazioni orali, dialoghi in lingua straniera
 - dimostrazioni
 - progetti "autentici" a medio/lungo termine
 - portfolio
 - diari di riflessione ed autovalutazione o descrizioni dell'apprendimento
 - modalità informali (note prese dall'insegnante, domande mirate, feedback a fine lezione)
 - osservazioni formali di allievi usando una lista di criteri
 - autovalutazione degli studenti
 - valutazioni da parte di pari e gruppi di pari

Note

1

Le considerazioni espresse in questo articolo si basano e fanno riferimento sotto vari aspetti al volume "Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design" (Tomlinson & McTighe, 2006).



©iStock.com/Lisa-Blue

Procedure in funzione degli obiettivi

I procedimenti di valutazione dovrebbero essere realizzati a partire da un'accurata considerazione degli obiettivi di apprendimento. Può essere utile suddividere questi ultimi in tre categorie:

- conoscenze dichiarative (contenuti)
- conoscenze procedurali (abilità)
- disposizioni (attitudini)

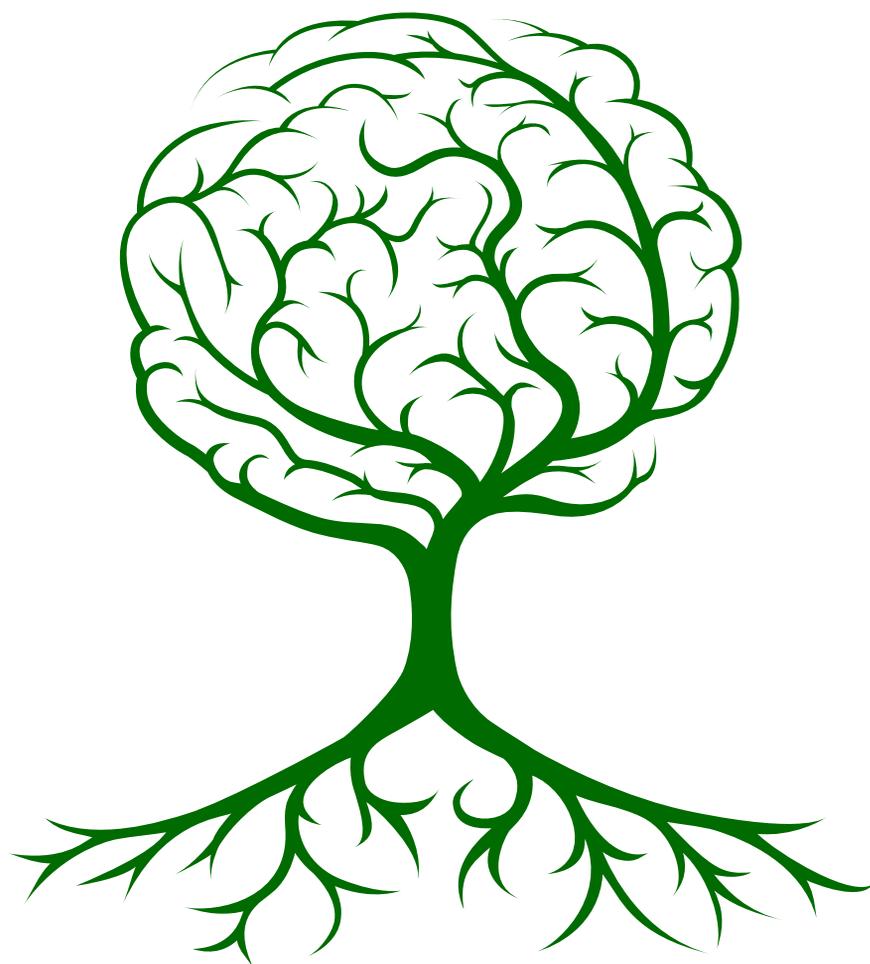
Ad esempio, se vogliamo valutare la conoscenza che gli allievi hanno della moltiplicazione o della tavola periodica degli elementi – *conoscenze dichiarative* – possiamo farlo mediante verifiche scritte, schede a scelta multipla, domande durante le lezioni, ecc. Per valutare un'abilità, quale ad esempio disegnare, scrivere, ossia conoscenze di tipo *procedurale*, occorrerà qualche tipo di valutazione della prestazione, mentre per *disposizioni* come ad esempio “presenza di senso estetico”, oppure “persistenza”, occorrono delle evidenze raccolte sull'arco del tempo, quali osservazioni, esempi, portfolio ed autovalutazioni. Queste categorie possono essere utili anche in un contesto di differenziazione pedagogica, in quanto, a dipendenza dei punti forti e deboli dell'allievo, permettono di favorire e sostenere in modo adeguato l'apprendimento.

Valutare conoscenze, valutare comprensioni

Qual è la differenza fra conoscere e comprendere? Come può fare un insegnante ad essere sicuro che gli allievi abbiano realmente compreso le idee-chiave alla base delle lezioni proposte? Come si può far sì che gli studenti dimostrino la comprensione rispettando gli standard di apprendimento previsti nei piani di studio?

Nei fatti, la conoscenza di tipo dichiarativo è valutabile ad esempio mediante verifiche scritte oppure schede a scelta multipla. In fin dei conti, in genere, una nozione si sa o non si sa. La comprensione è invece qualcosa di più complesso e graduale, in quanto consiste nella capacità mentale di mettere in relazione reciproca conoscenze dichiarative, procedurali e disposizioni. In effetti, a volte ci capita di osservare qualcuno che dà prova di una visione brillante e approfondita, oppure qualcun altro che invece esprime una concezione piuttosto ingenua o addirittura inadeguata. Come si può notare, in casi analoghi la valutazione è relativa a qualcosa di complesso, per il quale un sistema sì/no, bianco/nero non è sufficiente.

Tomlinson e McTighe propongono quattro enunciati contenenti il termine “comprendere” che possono aiutarci a mettere meglio a fuoco la questione:



©iStock.com/ChrisGorgio

Note

2

Understanding by Design è una metodologia che si pone quale scopo la promozione della comprensione nell'apprendimento da parte degli allievi e che è stata sperimentata in un certo numero di istituti scolastici del nostro cantone.

- Essi comprendono bene lo spagnolo.
- Lei ha compreso che cosa io stia vivendo.
- Conosce i fatti storici, ma non ne comprende il significato in un'ottica contemporanea.
- Ora comprendo che non ho mai visto davvero l'immagine globale.

La prima frase si riferisce all'*uso*. In questo caso, la comprensione permette di comunicare con chi parla spagnolo. La seconda, invece, esprime l'*empatia* mostrata da una certa persona nei confronti di un'altra. La terza sottolinea l'incapacità da parte di un soggetto di mettere in atto un procedimento di *transfer*, mentre la quarta esprime il raggiungimento di una *meta-cognizione*.

Appare evidente il carattere polisemico del termine comprensione: valutare comprensioni non è quindi la stessa cosa che valutare conoscenze, e richiede forme di valutazione relativamente complesse. Secondo il modello che sta alla base della metodologia Understanding by Design², Wiggins e McTighe (2005) propongono sei dimensioni per valutare il grado di comprensione sviluppato da un soggetto rispetto ad una certa situazione:

- *Capacità di spiegare*, mediante generalizzazioni o principi, oppure tramite resoconti rigorosi e sistematici di certi fenomeni, fatti e dati, mettendo in luce connessioni dotate di senso.
- *Capacità di interpretare*, attraverso la messa in evidenza di dimensioni personali e/o storiche rispetto agli eventi esaminati, mediante ad esempio immagini, aneddoti, analogie, modelli.
- *Capacità di applicare*, ossia saper utilizzare ed adattare le proprie conoscenze a contesti diversi e reali.
- *Capacità di porre in prospettiva*, prendendo in esame vari punti di vista in modo critico, cercando di vedere le cose in modo globale.
- *Capacità empatiche*, vale a dire sapersi porre nei panni dell'altro, attribuendo valore ad aspetti che in un contesto generale possono anche essere considerati poco importanti.
- *Capacità di conoscere sé stessi*, mediante l'espressione di coscienza a livello metacognitivo, attraverso la percezione dei pregiudizi, delle proiezioni e delle abitudini che allo stesso tempo danno forma e limitano le nostre modalità di apprendimento, tramite l'uso appropriato e costante della riflessione.

Queste sei dimensioni devono essere intese come indicatori della comprensione, in un'ottica multidimensionale. Il primo ed il terzo ci possono dare un'idea della comprensione ad un livello di base, mentre gli altri ci permettono di completare il quadro. È importante tener presente che la comprensione non può essere osservata direttamente e deve quindi essere *inferita*. I sei indicatori della comprensione possono offrire informazioni nel corso delle attività svolte durante le lezioni, ma, per inferire che un allievo o un gruppo di allievi abbiano sviluppato una comprensione di un certo livello rispetto ad un argomento proposto, è necessaria una forma di valutazione autentica (in genere una situazione-problema). Tale modalità di valutazione è necessaria proprio perché questo tipo di eventi presenta in genere un grado di complessità, tipico della realtà, che non è ottenibile mediante forme tradizionali di valutazione, quali ad esempio le prove scritte di verifica.

Tomlinson e McTighe (2006) propongono uno schema che mette in luce le differenze tra attività autentiche e non autentiche:

Attività non autentiche	Attività autentiche
Riempire un foglio bianco	Condurre ricerche usando fonti primarie
Scegliere una risposta tra varie	Dibattere temi e questioni controversi
Rispondere a domande di ricapitolazione alla fine dei capitoli	Condurre delle indagini con metodologie rigorose
Risolvere problemi determinati	Risolvere problemi connessi con il mondo reale
Praticare abilità in ambiti decontestualizzati	Interpretare la letteratura
Analisi grammaticale, logica, del periodo	Praticare la scrittura espressiva rivolta ad un pubblico

In effetti, il punto non è di affermare che le attività autentiche siano migliori di quelle non autentiche, e praticare solo le prime, quanto piuttosto, come già segnalato in precedenza, utilizzare ciascuna tipologia in modo appropriato: le forme di valutazione autentica fanno infatti solitamente parte di un processo globale di valutazione dal carattere multidimensionale orientato allo sviluppo della comprensione da parte del maggior numero possibile di allievi. Risulta infatti evidente che, se da un lato è vero che gli alunni hanno bisogno di disporre di solide conoscenze e abilità di base – per le quali le attività non autentiche hanno

spesso l'atout della semplicità e della praticità, e sono quindi la migliore soluzione – dall'altro è altrettanto innegabile come ciò non possa oggi essere considerato sufficiente. Infatti, è estremamente importante che in una società nella quale le macchine stanno diventando sempre più intelligenti gli individui sappiano usare in modo efficace ed appropriato le loro conoscenze, abilità e disposizioni, in particolare in presenza di situazioni "nuove". Questa capacità di transfer contraddistingue il possesso di reali competenze, rispetto alle quali la comprensione gioca un ruolo fondamentale (Doll, 2012). Senza di essa, possiamo infatti parlare solo di abilità. In tale contesto, quando l'allievo è in grado di spiegare il come e il perché di determinate scelte ed azioni, possiamo essere abbastanza certi del fatto che, dietro l'espressione di tutto ciò vi sia una reale comprensione della situazione. Una valutazione multidimensionale della comprensione, delle conoscenze dichiarative e processuali e delle disposizioni permette all'insegnante e all'allievo di rendersi conto dell'acquisizione da parte del secondo delle componenti principali di una certa competenza.

Le attività autentiche dovrebbero in genere includere i seguenti aspetti:

- obiettivi inerenti al mondo reale
- svolgimento di un ruolo significativo ed attivo da parte dell'allievo
- presenza di un pubblico di riferimento
- situazioni-problema contestualizzate che richiedano interventi reali
- realizzazione di prestazioni e/o prodotti finali da parte dell'allievo
- presenza di criteri condivisi per giudicare il grado di successo

Per la valutazione di questo genere di attività si usano spesso le rubriche (*rubrics*, in inglese), sulle quali vale la pena di spendere qualche parola. Una rubrica è uno strumento che permette di descrivere vari livelli di qualità relativi ad una certa attività e si pone come obiettivo quello di fornire delle informazioni agli allievi in merito. La valutazione fa riferimento ad un certo numero di criteri, per ognuno dei quali vi è una scala di qualità. Nella Tabella 1 se ne trova un esempio, relativo ad una relazione presentata da un allievo su di un'invenzione, adattato da Heidi Goodrich Andrade (1997). L'allievo deve esprimere un'autovalutazione per ogni criterio (segnando una delle due caselle presenti in ogni riquadro, ad esempio quella di destra), che poi

confronterà con il giudizio dell'insegnante (riportato invece nella casella di sinistra): tramite una negoziazione argomentata, le parti dovranno poi esprimere un giudizio finale condiviso. È evidente che questo strumento permette di esprimere giudizi più articolati e puntuali, e proprio per questo motivo risulta ideale per la valutazione di prestazioni autentiche.

Le rubriche possono essere utilizzate per svolgere valutazioni di tipo sommativo, ma non solo: se opportunamente strutturate si prestano anche a valutazioni di tipo formativo. In fin dei conti, che determina il carattere della valutazione non è mai lo strumento, quanto piuttosto le finalità della raccolta di informazioni e la pertinenza di queste ultime.

Tabella 1

Rubrica di valutazione: relazione su una invenzione

Criteria	Qualità			
Scopi	La relazione riferisce gli scopi fondamentali dell'invenzione e precisa anche quelli meno evidenti.	La relazione riferisce tutti gli scopi fondamentali dell'invenzione.	La relazione riferisce alcuni degli scopi dell'invenzione, ma omette quelli chiave.	La relazione non riferisce gli scopi dell'invenzione.
Caratteristiche	La relazione espone nei dettagli le caratteristiche nascoste e quelle chiave dell'invenzione e spiega come servano a diversi scopi.	La relazione espone nei dettagli le caratteristiche chiave dell'invenzione e spiega come servano a diversi scopi.	La relazione trascura alcune caratteristiche dell'invenzione o gli scopi ai quali servono.	La relazione non espone nei dettagli le caratteristiche dell'invenzione o gli scopi ai quali servono.
Analisi critica	La relazione discute i punti di forza e di debolezza dell'invenzione e suggerisce modi in cui può essere migliorata.	La relazione discute i punti di forza e di debolezza dell'invenzione.	La relazione discute o i punti di forza o di debolezza dell'invenzione ma non entrambi.	La relazione non menziona i punti di forza e di debolezza dell'invenzione.
Collegamenti	La relazione fa collegamenti appropriati tra gli scopi e le caratteristiche dell'invenzione e molti e diversi tipi di fenomeni.	La relazione fa collegamenti appropriati fra gli scopi e le caratteristiche dell'invenzione e uno o due fenomeni.	La relazione fa collegamenti poco chiari o inadeguati fra l'invenzione ed altri fenomeni.	La relazione non propone collegamenti fra l'invenzione ed altre cose.

Bibliografia

Black, P., Williams, D. (1998). Inside the black box. Raising standards for classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 2, 139-148.

Doll, W. (2012). *Pragmatism, post-modernism and complexity theory*. New York: Routledge.

Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 4, 14-17.

Tomlinson, C., McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria: ASCD.

Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: ASCD.