

## The authentic assessment of educational actions: backward design and promotion of life skills

### La valutazione autentica delle azioni educative: progettazione a ritroso e promozione delle competenze per la vita

---

Vincenzo Nunzio Scalcione<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi della Basilicata*, [vincenzo.scalcione@unibas.it](mailto:vincenzo.scalcione@unibas.it)

#### Abstract

---

The processes of change that affect today's training system require a planning commitment aimed at finding flexible and, at the same time, effective answers. A training approach, oriented towards design models capable of proceeding with the assessment of performance, appears to be the element that defines authentic assessment. According to the methods of intervention estimated by Grant Wiggins and Jay McTighe, a methodology is proposed that starts from some assessment choices, intervening on the definition of the same methods of didactic planning, according to the tool of understanding by Design. The aim is to promote a lasting understanding, acquire skills for life, achieve the so-called promotion of an authentic assessment, a perspective within which the assessment aims to involve the student through real-life tasks. In the present discussion we have therefore proceeded to define the intervention framework of such an approach, proposing the examination of the theoretical references and design models, within a design intervention carried out in the school.

**Keywords:** authentic evaluation; life skills; backward design; performance task.

#### Sintesi

---

I processi di cambiamento che investono il sistema formativo odierno necessitano di un impegno progettuale finalizzato alla ricerca di risposte flessibili ed, al contempo, efficaci. Un approccio formativo, orientato verso modelli progettuali in grado di procedere all'accertamento delle prestazioni risulta essere l'elemento che definisce la valutazione autentica. Secondo le modalità di intervento preventivate da Grant Wiggins e Jay McTighe, viene proposta una metodologia che muove da alcune scelte valutative, intervenendo sulla definizione delle stesse modalità della progettazione didattica, secondo lo strumento dell'*understanding by Design*. Il fine risulta quello di promuovere una comprensione durevole, acquisire competenze per la vita, conseguire la cosiddetta promozione di un *authentic assessment*, una prospettiva, all'interno della quale, la valutazione mira a coinvolgere l'alunno attraverso compiti di realtà. Nella presente trattazione si è quindi proceduto a definire il quadro di intervento di un simile approccio, proponendo la disamina dei riferimenti teorici e dei modelli progettuali, all'interno di una attività didattica realizzata nella scuola.

**Parole chiave:** valutazione autentica; competenze per la vita; progettazione a ritroso; compito di prestazione.

## 1. Introduzione

Nessuna esperienza è educativa se non tende alla conoscenza di un maggior numero di fatti e al prendere in considerazione maggiori idee, e anche a una migliore e più metodica organizzazione delle medesime. Questa condizione è soddisfatta solo quando l'educatore considera l'insegnamento e l'apprendimento come un processo continuo di ricostruzione dell'esperienza (Dewey, 2014), durante tutto l'arco della vita. Muovendo da simili considerazioni, e con l'intento di implementare forme innovative di insegnamento/apprendimento (Comoglio & Cardoso, 1996), la proposta progettuale elaborata da Grant Wiggins e Jay McTighe<sup>1</sup>, con riferimento alla metodologia denominata *Understanding by Design*, focalizza lo sguardo sull'apprendimento, inteso come comprensione profonda<sup>2</sup> dei diversi contenuti curricolari. Il concetto sembrerebbe richiamare la necessità che "l'intenzionalità progettuale dell'insegnante debba essere consapevolmente orientata verso lo sviluppo di una comprensione durevole, *enduring understanding* da parte dell'allievo" (Wiggins & McTighe, 2008, p. 36).

Una simile prospettiva si muove lungo un quadro di riferimento fondato su di una logica progettuale a ritroso (*backward design*), proponendo una sorta di inversione logica tra il momento progettuale ed il momento valutativo. Essa prende le mosse da interrogativi, che è possibile sintetizzare a partire dalla domanda "qual è l'apprendimento che voglio contribuire a sviluppare con il mio percorso?" oppure, "in termini operativi, quali *evidenze*<sup>3</sup> del proprio apprendimento mi aspetto che gli allievi siano in grado di manifestare a conclusione del percorso?" (Castoldi, 2018, p. 104), e tratta elementi che attengono ad una conoscenza che gli studenti potrebbero esprimere, ma che in realtà utilizzano poco (Whitehead, 1999), a seguito del carattere frammentato del curriculum ed alla mancanza di una applicazione attiva: elementi che conducono alla ricezione passiva di idee non correlate fra loro (Wiggins & McTighe, 2004b). Ebbene, partendo dalla constatazione che il fatto non è inerte nella costruzione degli apprendimenti, si procede alla strutturazione di "una valutazione che deve partire da e riferirsi a prestazioni autentiche, cioè a compiti contestualizzati in situazioni reali, che richiedono tipicamente la presenza di un insieme di elementi caratteristici, quali: obiettivi chiari, ruoli, situazioni contestuale, prodotto di

---

<sup>1</sup> Si tratta della proposta progettuale elaborata da Grant Wiggins e Jay McTighe, per conto della Association for Supervision and Curriculum Development *for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), autorevole comunità di professionisti dell'educazione (insegnanti, dirigenti, consulenti ed esperti) presente in oltre cento paesi.

<sup>2</sup> L'espressione *comprensione profonda* o significativa, utilizzata nella proposta di Wiggins e McTighe, si sovrappone pienamente al concetto di competenza tradizionalmente intesa, e pone al centro dell'attenzione "la capacità del soggetto di utilizzare il proprio sapere nelle più diverse situazioni di vita che si trova ad affrontare, che presuppone una consapevolezza del significato e delle potenzialità d'uso di questo sapere e una padronanza nel metterlo in gioco nei più diversi contesti di esercizio (formali, informali, professionali, sociali, pro-sociali)" (Castoldi, 2018, p. 103).

<sup>3</sup> Nella prospettiva di Wiggins e McTighe il termine *evidenze* è impiegato con un significato estensivo per intendere tutte le informazioni e i dati quantitativi e qualitativi di cui l'insegnamento può disporre per valutare l'apprendimento dei propri allievi. Da qui la proposta di un continuum di strumenti di accertamento che spazia dai controlli informali ai compiti autentici, intesi come occasioni per manifestare il proprio livello di comprensione in rapporto a situazioni complesse e articolate. Si veda Wiggins (1993a).

prestazione e standard di successo” (Wiggins & McTighe, 2004a, pp. 10-11), per poter affrontare il compito rappresentato dalla promozione delle competenze per la vita<sup>4</sup>.

## **2. New assessment e sviluppo delle competenze per la vita**

L’insegnamento si presenta come un costrutto dinamico, non lineare e multidimensionale (Daly, Milton, & Langdon, 2020; Strom & Viesca, 2020), che necessita di essere inquadrato all’interno di un paradigma teorico complesso (Margolis & Strom, 2020), capace di interpretare la natura multiforme dell’apprendimento e di interconnettere le pratiche didattiche<sup>5</sup> con le questioni che sottendono i fenomeni educativi (Prasetyo, 2017), come, ad esempio, il concetto di partecipazione degli studenti (Strom, Mills, & Abrams, 2021).

All’interno di un simile ampio costrutto, l’attenzione allo sviluppo delle competenze, per loro natura agentive (Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2012), comporta la strutturazione di nuovi percorsi formativi, la revisione del curriculum scolastico (EC, 2018), la definizione di modalità valutative alternative attraverso il *new assessment* (Maeroff, 1991, p. 272) e la progettazione di compiti autentici, in grado di attivare percorsi di indagine sia individuali che di gruppo (Black, 2006; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2012).

Il soggetto competente, secondo un lungo filone di ricerche, dovrà, difatti, usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi; nella competenza è difatti presente sia un aspetto esterno, la prestazione adeguata, sia uno interno, la padronanza mentale dei processi esecutivi<sup>6</sup>. Confrontando gli elementi attinenti l’apprendimento ed i modelli teorici che spiegano il funzionamento della mente umana, in grado di orientare le interazioni nella realtà del quotidiano, è possibile individuare concezioni che si differenziano in base a: interpretazione della internalizzazione-

---

<sup>4</sup> Nel 2020 è stato approntato l’European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, LifeComp, sviluppato in seguito alla Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente del 2018 e del 2006 (Consiglio dell’Unione Europea, 2018; Parlamento Europeo e Consiglio, 2006). Le Raccomandazioni sono precedute dal *programma d’intenti* espresso dal Consiglio Europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) Consiglio Europeo (2000). *Conclusioni della Presidenza*. Lisbona). Con il LifeComp sono state individuate competenze applicabili a tutte le sfere della vita che possono essere acquisite attraverso l’istruzione formale, informale e non formale e possono aiutare i cittadini a prosperare nel Ventunesimo secolo. Viene così definito un quadro concettuale di tre competenze “Personal, sociali e imparare ad imparare” ciascuna ripartita, a sua volta, in tre competenze, come di seguito: 1) personali: autoregolazione; flessibilità; benessere. 2) sociali: empatia; comunicazione collaborazione; 3) imparare ad imparare: mentalità di crescita; pensiero critico; gestione dell’apprendimento. Si veda (Consiglio europeo, 2018; Parlamento Europeo e Consiglio, 2006; Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020).

<sup>5</sup> Si consideri come in una *comunità di pratiche* il sapere e l’*expertise* non sono proprietà delle menti individuali e non si manifestano o sono collocate in menti individuali, ma sono distribuite tra le persone e tra gli artefatti (Lea & Nicoll, 2022).

<sup>6</sup> Studi di diversa natura hanno evidenziato un’alta correlazione tra competenze linguistiche e sviluppo della teoria della mente (TOM); a tal proposito si fa riferimento alle sperimentazioni condotte con bambini prescolari (Jenkins & Astington, 1996) e scolarizzati (Astington & Pelletier, 2005).

esternalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento; intersoggettività-oggettività della relazione tra conoscenza e soggetto (Bruner, 1997).

Una competenza si definisce, quindi, sia sul piano della *performance* osservabile (come volevano i comportamentisti), sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che si compiono “nella testa dell’alunno” (Baldacci, 2006, p. 1), facendo “emergere ciò che è *in nuce* già nella mente” del discente (Antonietti & Cantoia, 2010, p. 66).

Posizioni fattorialiste, rispetto alla struttura dell’intelligenza, ci consentono di evidenziare come essa sarebbe costituita da una serie di abilità specifiche e parzialmente autonome, incidenti nella definizione del comportamento intelligente (Gardner, 1983/1991; Sternberg, 1985).

Agire in maniera competente quindi significherà saper orchestrare un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operativi che permettono l’identificazione di un compito-problema e la sua risoluzione attraverso un’azione efficace (Brown, 2014) di un soggetto a cui è richiesto un coinvolgimento attivo (Hilgard & Bower, 1986), dove anche gli elementi di natura emozionale risultano utili ai fini della comprensione di azioni, memorie delle esperienze, convinzioni relative alla realtà (Lecce & Pagnin, 2007).

Ciò richiede la capacità di processare le informazioni di cui il soggetto è già in possesso, richiamare esperienze pregresse, operare scelte per intervenire in contesti noti o nuovi (Wiggins, 1993a)<sup>7</sup>.

Le competenze per la vita (con i ventisette descrittori, così come individuati nel documento europeo) (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020) offrono indicatori aderenti alla realtà; si muovono all’interno del paradigma *Lifelong Learning* (Caena & Stringher, 2020), richiedendo un processo interpretativo strutturato sul confronto sistematico delle diverse prospettive (Sala et al., 2020).

Per sviluppare competenze trasversali così complesse (Rey & Frega, 2003) si provvederà ad individuare strategie didattiche attive capaci di: a) prevedere un coinvolgimento diretto degli studenti funzionali a sviluppare saperi trasferibile dalla classe a contesti d’azione reali e virtuali; b) stimolare la riflessione sia in itinere che a posteriori sui processi e sui prodotti dell’apprendimento; c) produrre azioni direttamente o indirettamente applicabili a contesti situati (Ferguson-Patrick, Reynolds, & Macqueen, 2018).

Ed, infine, insegnare a mobilitare tutte o una parte delle risorse cognitive o affettive a disposizione del soggetto (Perrenoud, 2003), per far fronte a situazioni complesse, richiederà, al contempo, di sperimentare nuove modalità di intendere e praticare la didattica, facendo emergere approcci che soddisfino la necessità di privilegiare la pratica rispetto alla teoria (Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, & Cain, 2019).

Tali elementi vanno contemperati con alcuni elementi di possibile criticità che pur emergono: si tratta di considerare infatti come una prova autentica richieda tempi e spazi per la performance in situazione che non sempre sono conciliabili con i tempi dell’apprendimento scolastico; è possibile anche evidenziare come il docente possa correre il rischio di assumere un atteggiamento più impositivo che propositivo, o che non riesca a

---

<sup>7</sup> Va evidenziato come una simile prospettiva, coerente con una visione *incrementale* dell’intelligenza, consenta di perseguire occasioni di apprendimento anche sfidanti, intesa ad aumentare le capacità di realizzazione di una *performance* (Dweck, 1999).

tenere sotto controllo in tutte le sue fasi la situazione formativa; rispetto allo studente si può verificare una potenziale dispersione di tempo ed energie rispetto a compiti per i quali il soggetto non risulta aver maturato la consapevolezza necessaria rispetto per la strutturazione della *performance*.

In conseguenza di ciò, l'analisi, la valutazione ed il monitoraggio delle pratiche di insegnamento promosse dal *new assessment* prevedono il conseguimento di una comprensione profonda delle ragioni e dei processi che generano le singole *performance* (Cho & MacArthur, 2010; Nicol, Thomson, & Breslin, 2014; Price, Carrol, & O'Donovan, 2011). Fondamentali diventano gli aspetti della longitudinalità, dell'autenticità, della dinamicità, dell'interattività e della multidimensionalità (Henderson, Ryan, & Phillipset, 2019).

Si tratta di modalità di valutazione che fanno riferimento all'esame diretto della *performance* dello studente realizzata nei compiti significativi e che considerano la conoscenza come una funzione del contesto in cui essa viene appresa e può essere utilizzata (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2012).

Si tratta dell'*authentic assessment*, finalizzato a promuovere un migliore inserimento degli alunni nella *real life* (Wiggins, 1993b), incentivando positivamente la qualità delle prestazioni e l'elevazione dei livelli (Comoglio, 2002), di cui il *backward design* si presenta come strumento di attuazione.

### 3. Progettare a ritroso

Gli insegnanti, intesi quali progettisti dell'educazione scolastica, nella definizione della propria azione, risultano vincolati da una serie di standard (Hawe & Dixon, 2016). Tuttavia particolare efficacia la si rinviene nell'idea di "iniziare con in mente la fine. Questo significa sapere dove si sta andando, così da meglio comprendere dove ci si trova ora, in modo che i passi che si fanno vadano sempre nella giusta direzione" (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 29). È necessario evidenziare come la logica progettuale proposta si orienti verso un approccio globale ed integrato dell'apprendimento, "centrato su di una comprensione profonda e significativa dei contenuti del sapere" (Castoldi, 2018, p. 105).

Nel modello di progettazione a ritroso viene proposto il superamento della prassi didattica che identifica la programmazione con il programma, richiedendo di orientare l'intervento didattico su due criteri fondamentali, ovvero intenzionalità e metodicità.

Si assiste così ad una *task analysis*<sup>8</sup> finalizzata ad uno scopo ben preciso, oppure alla definizione di un percorso di *coaching* pianificato. L'obiettivo risulta essere quello di comprendere per agire più efficacemente (Hadji, 2017, p. 134). Così, operando su standard intesi quali termini di verifica (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 30), durante la programmazione ci si dovrà porre le seguenti domande: "dove vogliamo arrivare? E come? Come facciamo a verificare se sono stati raggiunti gli obiettivi?" (Castoldi, 2018, p. 106).

---

<sup>8</sup> La *task analysis* (analisi del compito) è la riflessione su di un compito, una attività o una prestazione compiuta o da compiersi attraverso l'introspezione o l'osservazione allo scopo di individuare tutti i processi di pensiero e tutte le conoscenze necessarie per eseguire un compito a livello di padronanza o di semplice apprendista.

Per agevolare il lavoro del docente, gli autori individuano una serie di sezioni che chiedono al progettista di specificare cosa gli studenti dovranno conoscere (fatti, concetti, principi generali) ed essere in grado di fare (abilità, processi e strategie) per dimostrare la loro comprensione attraverso la effettuazione di una prestazione (McTighe & Ferrara, 1998).

Il modello è accompagnato da un insieme di *standard* corrispondenti a ciascuna fase dello sviluppo della progettazione a ritroso. Vengono individuati criteri da adoperare durante lo sviluppo della progettazione, espressi sotto forma di domande e categorizzati nelle tre fasi della progettazione a ritroso. Si tratta di elementi “al servizio dei progettisti del curricolo nello stesso modo in cui una griglia di valutazione è al servizio degli studenti. Se presentata agli studenti prima che inizino il lavoro, la griglia fornisce loro un obiettivo di prestazione identificando le qualità importanti verso le quali dovrebbero impegnarsi” (Castoldi, 2018, p. 106).

#### 4. La valutazione autentica

La progettazione a ritroso si presenta come una sequenza articolata in tre fasi chiave, logicamente interconnesse tra loro. Si tratta di un modello progettuale in cui agli studenti viene chiesto di svolgere compiti significativi, dimostrando l'applicazione delle conoscenze e delle abilità essenziali di cui si dispone, promuovendo così una forma di valutazione denominata *authentic assessment* (Wiggins, 2011).

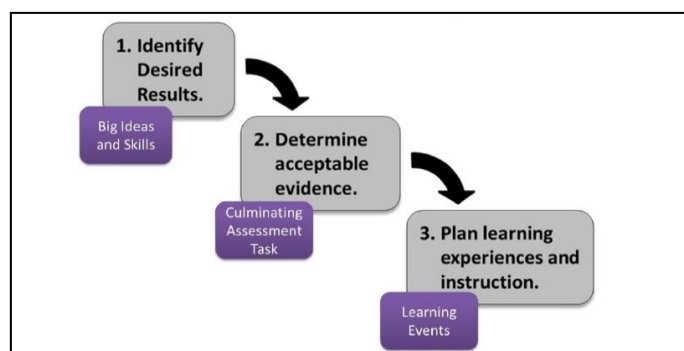


Figura 1. Backward design (Wiggins & McTighe, 2005).

L'accentuazione della prospettiva valutativa è riconoscibile in particolar modo nelle prime due fasi presenti nella rappresentazione del *backward design* (Figura 1), dove trova formalizzazione strutturate attraverso domande essenzialmente focalizzate sul momento valutativo del lavoro formativo.

##### 4.1 Strumenti didattici di *authentic assessment*

Nello specifico: la prima fase consiste nell'identificare i risultati di apprendimento desiderati; considerare gli scopi; esaminare il contenuto degli standard identificando risultati ed obiettivi da raggiungere. Nel costruire un percorso formativo (Figura 2) si parte dall'apprendimento, interrogandosi su di esso e sul suo significato: si tratta di conseguire una comprensione raffinata (*sophisticated*)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Due termini inglesi che vengono utilizzati dagli autori sono *insight* (intuizione) e *wisdom* (saggezza, discernimento): entrambi aiutano a mettere in evidenza il campo semantico sotteso all'espressione *comprensione profonda*.



| Domanda chiave della progettazione  | Fattori da considerare   | Filtri  | Ciò che la progettazione finale realizza   |
|---|--|---|--|
| Prima fase: cosa merita e richiede comprensione?  | Standard nazionali<br>Opportunità locali<br>Competenze degli insegnanti  | Idee durevoli<br>Opportunità di lavori autentici<br>Coinvolgimento<br>Chiarificazioni elementi essenziali                 | Unità di apprendimento strutturata intorno a comprensioni durevoli   |
| Seconda fase: quali sono le evidenze della comprensione profonda?                           | I sei aspetti della comprensione <sup>10</sup><br>Il continuum degli strumenti di accertamento                                   | Valido<br>Attendibile<br>Sufficiente<br>Lavoro autentico<br>Realizzabile<br>Favorevole agli studenti                      | Unità di apprendimento fissata a evidenze credibili ed educative   |
| Terza fase: quali esperienze di apprendimento e di insegnamento promuovono la comprensione? | Repertori fondati sulla ricerca di strategie di insegnamento<br>Conoscenze e abilità che conferiscono il potere di fare qualcosa | WHERE<br>In quale direzione si va?<br>Agganciare gli studenti<br>Esplorare<br>Ripensare e rivedere<br>Mostrare e valutare | Esperienze coerenti di apprendimento e insegnamento che suscitano e sviluppano le comprensioni desiderate e smuovono l'interesse |

Figura 2. Schema: il processo di progettazione a ritroso ampliato (Wiggins & McTighe, 2004b).



Figura 3. Apprendimento significativo comprensione profonda (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 33.).

I contenuti possibili sono chiaramente troppi, per cui occorre compiere delle scelte facendosi guidare dall'adagio *less than more*. Per aiutare gli insegnanti a stabilire le priorità curriculari viene proposto di utilizzare uno schema (Figura 3), formato da tre cerchi concentrici.

Nell'anello più grande si identificano le conoscenze con cui gli studenti dovrebbero avere *familiarità*. Nell'anello mediano si affinano le nostre scelte, specificando le conoscenze (fatti, concetti e principi) e le abilità (processi, strategie e metodi) importanti. L'ultimo

<sup>10</sup> I sei aspetti della comprensione sono di seguito così identificati: spiegazione; interpretazione; applicazione; prospettiva; empatia; autoconoscenza.

anello rappresenta la *comprensione durevole/permanente, enduring*<sup>11</sup>; vengono così delineati i principi di validità ed affidabilità (*reliability*)<sup>12</sup>: le conoscenze importanti che vogliamo che gli studenti conservino dopo aver dimenticato molti dettagli, e che rispondono implicitamente alla domanda: Perché merita di essere studiato?

In questa prima fase, per determinare ciò che merita di essere compreso significativamente, Wiggins e McTighe suggeriscono di usare dei filtri<sup>13</sup>, ossia delle griglie di analisi, “adatte ad individuare la rilevanza che un dato argomento riveste rispetto alla realizzazione di un obiettivo” (Wiggins & McTighe, 2004a, pp. 32-33).

La seconda fase della progettazione a ritroso consiste nel determinare evidenze di accettabilità. Si tratta di stabilire se gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati e soddisfatto gli standard, attraverso una sequenza o *continuum* dei metodi di accertamento (domande, osservazioni e dialoghi informali, compiti di prestazione, progetti).

|  |
|--|
| <p>Obiettivo (Goal):<br/> il tuo compito è _____<br/> l'obiettivo è _____<br/> il problema/la sfida è _____</p>  |
| <p>Ruolo (Role):<br/> tu sei _____<br/> ti è stato chiesto di _____<br/> il tuo lavoro è _____</p>   |
| <p>Destinatari (Audience):<br/> il tuo cliente è _____<br/> il tuo destinatario è _____<br/> hai bisogno di convincere _____</p>   |
| <p>Situazione (Situation):<br/> il contesto in cui ti trovi è _____<br/> la sfida implica di avere a che fare con _____</p>  |
| <p>Prodotto o prestazione (Product or performance):<br/> creerai un _____<br/> hai bisogno di sviluppare/progettare un _____</p>   |
| <p>Standard di successo:<br/> la tua prestazione ha bisogno di _____<br/> il tuo lavoro sarà giudicato da _____<br/> il tuo lavoro deve realizzare i seguenti standard _____<br/> un risultato efficace sarà _____</p> |

Figura 4. Tabella-guida per la costruzione di un compito di prestazione, secondo l'acronimo GRASPS (Wiggins & McTighe, 2004b, p. 167).

È bene precisare che si tratta di un momento valutativo visto in chiave formativa, più che strettamente rendicontativa, trattandosi di uno *step* in grado di attivare risorse in vista di

<sup>11</sup> Comprensione solida e durevole.

<sup>12</sup> Indica il grado in cui i risultati di una valutazione sono dipendenti tra loro e manifestano risultati coerenti. L'affidabilità è una indicazione della coerenza dei punteggi, in relazione ai diversi compiti, per misurare la medesima cosa. Una valutazione, infatti, è considerata affidabile quando le stesse risposte ricevono lo stesso risultato.

<sup>13</sup> Il primo filtro serve per definire la rilevanza sociale del contenuto in questione: stabilire, cioè, fino a che punto un argomento rappresenta un possibile legame con il contesto sociale. Il secondo filtro considera fino a che punto il tema o l'idea appartengono al nucleo centrale della materia di studio. Il terzo filtro aiuta a definire quanto un concetto richieda di essere chiarito; il quarto filtro, infine, si può utilizzare per stabilire quanto il concetto risulti coinvolgente per gli allievi.



differenti modalità di soluzione: emerge così un pensiero “complesso, non puramente riproduttivo o meccanico” (Wiggins, 1992, p. 26).

Sicuramente, tra tutti, il mezzo più appropriato è costituito dal compito inteso quale sfida proposta ai discenti, che dovranno immaginare di ricoprire un determinato ruolo all’interno di una situazione reale, e trovare soluzioni opportune (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 38)

Generalmente viene richiesto allo studente di rivolgersi ad un pubblico ben identificato; tali prove, il cui format si riporta di seguito (Figura 4), si fondano su di una finalità specifica e presentano un contesto reale o simulato che presuppone dei limiti.

La terza fase consiste nel *pianificare esperienze e situazioni*. Una volta individuate le evidenze di accettabilità ed identificati gli strumenti valutativi si tratta di strutturare il percorso formativo. Si propongono quindi una serie di domande, articolate secondo l’acronimo WHERE<sup>14</sup> (Figura 5), atte a definire la prospettiva con cui deve porsi l’insegnante nello strutturare le esperienze di apprendimento da proporre.

Emerge come più che fasi operative, i cinque passaggi sintetizzati nell’acronimo WHERE richiamino una logica didattica costruita intorno a quelle che si qualificano come alcune parole chiave della proposta di Wiggins e McTighe: significatività dell’apprendimento, attivazione dello studente, didattica della ricerca, ruolo formativo della valutazione, rielaborazione del sapere. Si tratta di una progettazione intesa a definire una forma di valutazione autentica come stima delle *performance* (Wiggins, 1993a).

|         |  |
|---------|--|
| Where   | Come aiuterai gli studenti a sapere <i>dove</i> sono diretti e <i>perché</i> (per esempio le consegne fondamentali, i compiti di prestazione e i criteri attraverso i quali sarà valutato il loro lavoro)?<br>1<br>2<br>3  |
| Hook    | Come <i>aggancerai</i> lo studente attraverso esperienze coinvolgenti e intellettualmente stimolanti (questioni, stranezze, problemi, sfide) che orientino verso le domande essenziali e le domande guida dell’unità, le idee fondamentali e i compiti di prestazione?<br>1<br>2<br>3                            |
| Explore | Quali esperienze di apprendimento <i>coinvolgeranno</i> gli studenti nell’approfondimento delle grandi idee e nella ricerca delle risposte alle domande essenziali e guida dell’unità?<br>1<br>2<br>3<br>Quale istruzione è necessaria per <i>preparare</i> (equipaggiare) gli studenti alle prestazioni finali? |

<sup>14</sup> Gli elementi del *WHERE* andrebbero considerati dalla prospettiva dello studente.

W = *where* (dove). Aiuta gli studenti a sapere dove è diretta l’unità.

H = *hook* (agganciare). Coinvolge gli studenti e sostiene il loro interesse.

E = *equip, explore, experience* (equipaggiare, esplorare, sperimentare). Equipaggia gli studenti, esplora le questioni e sperimenta le loro idee.

R = *rethink, recise* (ripensare, rivedere). Offre opportunità per ripensare.

E = *exhibit evaluate* (mostrare, valutare). Consente agli studenti di mostrare la loro comprensione e di valutare il proprio lavoro.

|          |   |
|----------|---|
|          | 1<br>2<br>3   |
| Rethink  | Come indurrai gli studenti a <i>riflettere</i> e a ripensare per approfondire le idee chiave?<br>Come guiderai gli studenti a <i>rivedere</i> e a perfezionare il loro lavoro a partire dai <i>feedback</i> che riceveranno e dall'autovalutazione?<br>1<br>2<br>3                                |
| Evaluate | Come gli studenti <i>esporranno/dimostreranno</i> la loro comprensione attraverso prestazioni e prodotti finali?<br>1<br>2<br>3<br>Come li guiderai nel processo di autovalutazione per identificare i punti di forza e di debolezza del loro lavoro e per darsi obiettivi futuri?<br>1<br>2<br>3 |

Figura 5. Progettazione didattica secondo l'approccio WHERE (Wiggins & McTighe, 2004b).

Del resto “la valutazione è autentica quando analizziamo la prestazione di uno studente in compiti intellettuali significativi e reali (Comoglio, 2002). 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” (Wiggins, 1998, p. 34).

Chiaro risulta il ruolo affidato all'insegnante, che deve aiutare l'allievo a scoprire le risposte alle domande che ci si è posti, non affidandosi a quelle preventivate nei libri di testo, che non offrono agli studenti l'*insight* che ha consentito di produrre informazioni originali (Boyer, 1983).

“Qualsiasi curriculum, finalizzato alla comprensione significativa da parte degli studenti, richiede di svelare, *uncoverage*, il materiale, di investigare i contenuti intorno a essi e a ciò che è sotteso rispetto” (Wiggins & McTighe, 2004a, p. 151)

La funzione di svelamento del sapere avviene attraverso un equilibrio da ricercare tra profondità e ampiezza, dove la prima richiama l'esigenza di andare al di sotto la superficie e domandarsi il come e il perché dei contenuti di conoscenza, mentre l'ampiezza implica estensione, varietà e connessioni tra i diversi contenuti di sapere (Castoldi, 2018).

## 5. Valutare attraverso la performance: una proposta di compito di prestazione nella scuola

Emerge come, nell'ambito della valutazione delle competenze non sia sufficiente fare riferimento ai risultati attesi in termini di apprendimento di contenuti, poiché gli stessi andrebbero interpretati attraverso una concezione olistica, presentandosi quali strumenti che alimentano potere di azione. Principi e strumenti valutativi devono quindi tenere conto della dimensione temporale, contestuale e della dimensione della consapevolezza. Al fine di perseguire simili obiettivi, con riferimento alla promozione delle competenze sociali indicate nel *framework* delle *LifeComp*, ed in particolar modo la terza competenza,

collaborazione, riferita ad impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri, si è provveduto a proporre un compito autentico (Figura 6), strutturato sulla base della tabella guida definita secondo l'acronimo GRASPS, relativo al significato del 25 Aprile 1945, in due classi quinte di Scuola Primaria I.C. Pascoli - Matera.

|   |
|---|
| <p><b>Obiettivo (goal)</b><br/>Il tuo compito è quello di studiare gli avvenimenti storici relativi al secondo conflitto mondiale, e, nello specifico, illustrare quelli che sono stati i più profondi cambiamenti sociali, per quanto concerne l'ambito educativo ed i rapporti interni alla vita familiare.</p>   |
| <p><b>Ruolo (role)</b><br/>Il tuo ruolo sarà quello di essere un intervistatore/giornalista della tua città.</p>  |
| <p><b>Destinatari (audience)</b><br/>I destinatari sono gli alunni di due quinte classi di scuola primaria – Matera.</p>  |
| <p><b>Situazione (situation)</b><br/>Il tema è la giornata della liberazione, il 25 aprile.<br/>La tua insegnante ti ha chiesto di tenere una lezione sui cambiamenti avvenuti nel tempo, partendo dal vissuto dei tuoi nonni. Lo scopo è quello di comprendere l'evoluzione della società attraverso fonti dirette, dare alle nuove generazioni la possibilità di conoscere gli eventi del passato, al fine di creare una memoria condivisa. Gli studenti a cui è rivolta la lezione hanno maturato conoscenze sull'argomento, conoscono le fonti ed hanno riflettuto sul concetto di libertà, durante l'ora di storia.</p>  |
| <p><b>Prodotto o prestazione (product or performance)</b><br/>Si chiede di realizzare una lezione con l'ausilio di attrezzature appropriate e di documenti storiografici, volti a descrivere la storia e gli accadimenti della vita degli individui attraverso interviste a chi, nella propria famiglia, ha vissuto quei giorni.</p>  |
| <p><b>Standard di successo</b><br/>La tua relazione deve includere:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. una breve introduzione sui fatti principali accaduti il 25 aprile; presenza di elementi relativi al significato di questa data per l'Italia;</li> <li>2. spiegazione del concetto di libertà;</li> <li>3. utilizzando le interviste fatte ai nonni, si chiede di procedere ad una comparazione con la vita che conduciamo ai nostri giorni;</li> <li>4. citando documenti storici, mostrando fotografie relative al 25 aprile del 1945, dovrai dimostrare come questa giornata non sia mai stata dimenticata e in che modo essa può essere importante per la promozione della cittadinanza democratica;</li> <li>5. attraverso le interviste, dimostrare il valore del concetto di memoria, facendo esempi e spiegando il proprio punto di vista;</li> <li>6. il risultato sarà giudicato dai compagni della tua classe, che potranno esprimere un giudizio positivo sulle parti che più gli sono piaciute e darti consigli su come migliorare la tua presentazione secondo il loro punto di vista;</li> <li>7. il risultato sarà efficace se i tuoi compagni comprenderanno in profondità il concetto di libertà attraverso una piccola discussione che sarà promossa all'interno della classe.</li> </ol> |

Figura 6. Compito di prestazione somministrato.

## 6. Conclusioni

Come visto, Wiggins e McTighe individuano una serie di domande, per guidare il docente/progettista della formazione nel conseguimento di un apprendimento significativo. All'interno di una simile prospettiva "la verifica della comprensione non implica né la ripetizione delle informazioni apprese né la presentazione delle pratiche padroneggiate; al contrario, richiede l'appropriata applicazione dei concetti e dei principi a domande o a problemi che sono posti in modo nuovo" (Gardner, 1991, pp. 117); ebbene, attraverso la

somministrazione del compito di prestazione sono emerse diverse considerazioni, molte delle quali inerenti l'utilizzo dello strumento, individuato dagli insegnanti come una possibile guida per la promozione di competenze trasversali (Pellerey, 2006).

Ed ancora, la sperimentazione ha consentito un confronto rispetto alle tematiche affrontate, ma soprattutto agli elementi che l'intervento didattico proposto sottintendeva promuovere, ovvero le competenze sociali, nella prospettiva del *lifelong learning*, e di una più generale educazione alla cittadinanza attiva (Aleandri, 2011).

Si tratta di una prospettiva educativa che pone quale suo fulcro l'educazione del cittadino attivo e solidale, esigenza che richiede una nuova articolazione dei saperi, di natura più concreta e pragmatica, in quanto focalizzata sulle grandi questioni contemporanee. Se, infatti, comprendere qualcosa è vederla nelle sue relazioni con altre cose, notare come opera e funziona, quali conseguenze ne conseguono (Dewey, 1963), allora il *backward design* mostra come, partendo dall'individuazione di tematiche afferenti alle grandi idee, si possa giungere, attraverso un'opera di cesellatura didattica, alla delimitazione del campo di intervento progettuale, coniugando elementi di vita comunitaria con aspetti della vita di ogni singolo. Tutto ciò consente di poter considerare la scuola come un sistema di comunicazioni e relazioni in grado di valorizzare, nella teoria e nella prassi, la natura dialogica dell'individuo e della conoscenza (Castoldi, 2012), la sintesi teorico-pratica dell'azione umana verso l'acquisizione di valori e talenti (Spadafora, 1992).

Connettere i valori e le finalità educative con le condizioni di lavoro, i tempi, gli spazi e i processi decisionali in un progetto educativo partecipato dai suoi protagonisti, risulta essere infatti il modo migliore per accogliere e valorizzare i rapporti di interdipendenza, circolarità e scambio che si attivano tra i protagonisti della scuola, impegnati a integrare i loro saperi ed a contestualizzarli, valorizzando così la loro natura interattiva alla base del costruito democratico, e promuovendo quindi una visione sistemica del contesto di apprendimento (Ellerani, 2013).

Ogni istituzione scolastica è tenuta ad individuare, infatti, le modalità più adeguate e coerenti con la propria identità per promuovere aspetti importanti dell'essere cittadino (Perrenoud, 2003): lo sviluppo di un pensiero critico e di attitudini e valori adeguati a partecipare alla vita pubblica in modo responsabile, solidale, pacifico; la promozione e la partecipazione attiva degli alunni attraverso strategie dell'apprendimento caratterizzate da una comune acquisizione (Patera, 2019) di competenze sociali mirate alla costruzione di una cittadinanza generativa (Mortari, 2008).

### **Riferimenti bibliografici**

- Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide*. Milano: Armando.
- Antonietti, A., & Cantoia, M. (2010). *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*. Milano: Mondadori Università.
- Astington, J. W., & Pelletier, J. (2005). Theory of mind, language, and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. In B. D. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 205-230). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.

- Black, P. (2006). Assessment for learning: where is it now? Where is it going? In C. Rust, *Improving Student Learning through Assessment* (pp. 9-20). Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caena, F., & Stringher, C., (2020). Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 49(3), 199-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Castoldi, M. (2018). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328–338.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare a apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93–112.
- Consiglio Europeo (2000). *Conclusioni della Presidenza*. Lisbona
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Daly, C., Milton, E., & Langdon, F. (2020). How do ecological perspectives help understand schools as sites for teacher learning? *Professional Development in Education*, 46(4), 652–663.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1963). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dweck, C.S. (1999). *Self theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis.
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning. Un sistema interdipendente come rete di opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferguson-Patrick K., Reynolds, R., & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187–201.
- Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1991). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (Original work published 1983).
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- Hawe, E., & Dixon, H. (2016). Assessment for learning: a catalyst for student self regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181–1192
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1237–1252.

- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1986). *Le teorie dell'apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70–78. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.70> (ver. 15.11.2022).
- Lea, M. R., & Nicoll, K. (2022). *Distributed learning*. London: Routledge.
- Lecce, S., & Pagnin, A. (2007). *Il lessico psicologico - La teoria della mente nella vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Maeroff, G. (1991) *Assessing alternative assessment*. Arlington, VA: Phi Delta Kappan.
- Margolis, J., & Strom, K. (2020). Assessing the success of teacher leadership: the case for asking new questions. *Professional Development in Education*, 46(4), 607–621.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-Based Assessment in the Classroom: A Planning Framework. In Blum R. E. & Arter J. A. (Eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring* (pp. 1-5). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing learning in the classroom*. Washington, DC: Nea.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10(1), 195–208.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Prasetyo, E. H. (2017). Developing authentic assessment for reading competence. *Proceedings of the Ninth International Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 9)* (pp. 99-103). Atlantis Press.
- Price, M., Carroll, J., O'Donovan, B., & Rust, C. (2011). If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 479–492.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13, 95–116.
- Rey, B., & Frega, R. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.



- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Milton Park: Routledge.
- Spadafora, G. (1992). *L'identità della pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Strom, K., & Viesca, K. M. (2020). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 209–224.
- Strom, K., Mills, T., & Abrams, L. (2021). Illuminating a continuum of complex perspectives in teacher development. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 199–224.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J.M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Whitehead, A. (1992). *I fini dell'educazione e altri saggi*. Firenze. La nuova Italia.
- Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81–93.
- Wiggins, G. (1992). Creating test worth taking. *Educational Leadership*, 49(8), 26–33.
- Wiggins, G. (1993a). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1993b). *Assessment: Authenticity, context and validity*. *Phi Delta Kappan*, 75(3), 200–214.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004a). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004b). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2008). *Put understanding first*. In *Educational Leadership*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.