

## Il portfolio dello studente

Probabilmente molti si sono chiesti: "Perché il portfolio? Non andava bene quello che si faceva prima? Perché questa novità? Che vantaggi presenta rispetto ad altre forme di valutazione?" L'idea di utilizzare il portfolio dello studente si è diffusa negli anni '80, quando negli Stati Uniti da più parti si sono manifestate critiche e scontentezze per l'uso diffuso delle prove oggettive come strumento di valutazione e per il tipo di apprendimento tradizionale richiesto e valutato a scuola. Riferiamo brevemente alcune di queste critiche per vedere come il portfolio sia uno dei vari tentativi messi in atto per superare l'impasse nella quale si è trovata la scuola.

Nell'esaminare il contenuto di questo capitolo, occorre tener presente il contesto nel quale sono state formulate le critiche alla valutazione tradizionale, caratterizzato da un marcato uso delle prove oggettive, e il fatto che le problematiche sono riferite al sistema scolastico complessivo e a tutti gli ordini e gradi di scuola. Gli insegnanti delle Scuole Primarie italiane potranno effettuare gli opportuni confronti con le proprie specifiche modalità di azione didattica e di valutazione. Le argomentazioni e le riflessioni che seguono sono comunque fondamentali per comprendere le ragioni per le quali si è sviluppato l'uso del portfolio in diversi Paesi.

### Le critiche alla valutazione tradizionale

*La valutazione, invece di essere un momento di controllo dell'apprendimento, diventa lo scopo e la modalità per cui si apprende. In altre parole, la valutazione condiziona come, quanto e quello che si apprende.*

Un limite risaputo e rilevato dagli insegnanti, dai genitori e dagli studenti è che l'apprendimento scolastico è finalizzato al, o fortemente condizionato dal, tipo di valutazione che conclude il processo di apprendimento. Gli studenti prima di accingersi ad apprendere vogliono sapere come si sarà interrogati e studiano in funzione della modalità di valutazione. Se questo atteggiamento può sembrare "realismo" da parte dello studente, dal punto di vista educativo si deve ammettere che certamente così non si educa all'apprendimento, ma alla capacità di adattarsi a come l'insegnante vuole che si conosca la sua disciplina. Col passare degli anni, un sistema così strutturato educa a sapersi sottomettere al potere di chi esamina, ma non certo a sviluppare una vera capacità di autovalutazione del proprio apprendere.

In riferimento, poi, a certe modalità concrete di valutare che vanno sotto il nome di "oggettive", la critica è ancora più spietata. Gli insegnanti insegnano in funzione delle prove oggettive, gli studenti studiano in funzione di esse, i genitori si tranquillizzano se i figli le superano, ma tali prove non dimostrano un possesso globale della conoscenza che intendono verificare, non sono in grado di predire quale uso sappia fare lo studente di detta conoscenza e non colgono la qualità e i livelli degli apprendimenti che il mondo richiede. In altre parole, tali prove sostengono un concetto di apprendimento lontanissimo da quello a cui la valutazione dovrebbe ispirarsi. Shepard (1989, p. 6), riportando il pensiero espresso in una conferenza da Robert Glaser nel 1988, sottolinea come le caratteristiche del sapere degli esperti abbiano suggerito diversi indicatori della loro competenza. La valutazione nel processo di apprendimento dovrebbe riuscire a verificare: 1) l'abilità di fare

collegamenti fra concetti posseduti e altri generi di contenuti (coerenza delle conoscenze); 2) nella soluzione di un problema, la capacità di concentrarsi sui principi sottostanti e sui percorsi necessari per risolverlo più che sugli aspetti superficiali (capacità di problem solving); 3) il possesso della conoscenza ha una profondità che giunge fino all'uso della conoscenza stessa (capacità d'uso della conoscenza); 4) l'integrazione in una prestazione complessa di abilità di base automatizzate (compiti complessi); 5) la capacità di monitorare i propri processi di comprensione, di usare strategie per rendere i problemi comprensibili, di valutare la rilevanza delle informazioni disponibili, di verificare la validità delle soluzioni trovate (capacità metacognitiva). Ma tutto ciò è assai lontano dalle possibilità strumentali possedute dalle prove oggettive, qualunque esse siano.

*L'apprendimento scolastico è per lo più accumulazione di conoscenza che rimane inerte e la valutazione è diventata un sistema autoreferenziale (in giustificazione di se stessa).*

La scuola, trasformatasi in una istituzione autonoma e indipendente rispetto al mondo reale, ha costruito un sistema di conoscenze che insegna e delle quali controlla l'apprendimento, senza a sua volta verificare se rispetto al mondo reale, se rispetto a ciò a cui essa dovrebbe educare, è ancora adeguata. D'altra parte il mondo reale in questi anni è notevolmente cambiato, richiedendo sempre meno memorizzazioni di conoscenze e sempre più capacità di pensiero critico, di soluzione di problemi complessi, di metacognizione, di apprendimento continuo, di ragionamento e di flessibilità, di lavoro collaborativo, di transfer, di creatività, e di altro ancora. Come vari ricercatori hanno osservato, spesso la valutazione scolastica con i mezzi e le forme in cui si attua è solo "controllo di ciò che è stato insegnato", e senza una giustificazione che quanto è stato insegnato e appreso "debba" essere tale e che quanto è controllato abiliti realmente rispetto alle esigenze del mondo reale. Per lo più, molte conoscenze rimangono "incapsulate" nel contesto di classe in cui vengono apprese in funzione del rito dell'esame (Bereiter & Scardamalia, 1985; Perkins, 1999; Whitehead, 1929).

*Storicamente, la valutazione è percepita con scopi selettivi e terminali dell'apprendimento e non come un indicatore a partire dal quale sviluppare ulteriore apprendimento.*

Molti studenti temono l'esame o l'interrogazione nel timore di non riuscire a "passare" al successivo anno di studi. I genitori, nei colloqui con gli insegnanti, sono interessati non tanto ai progressi conseguiti dai loro ragazzi, alle aree nelle quali dimostrano ancora carenze e sulle quali di conseguenza devono concentrare i loro sforzi, quanto invece alle possibilità che hanno di passare alla classe superiore. Anche gli stessi insegnanti talvolta sollecitano l'apprendimento dietro minaccia di non promuovere. In questo modo, il valore vero della valutazione, che è quello di descrivere "dove" lo studente è per capire quale strada debba intraprendere e "dove" debba arrivare, non mostra più il significato del suo "esserci".

*La valutazione non è predittiva di ciò che lo studente sa/are o realmente è grazie alle conoscenze apprese.*

Qualche volta si sente dire: "Era bravo a scuola, ma nella vita è un fallimento". Per quanto popolare, questo modo di dire rivela una indiscutibile verità: la valutazione scolastica "tradizionale" non riesce a essere predittiva di quanto viene richiesto nella vita reale, nel lavoro o nella ordinaria quotidianità. Spesso gli studenti molto intelligenti sono persone isolate, individualiste o competitive; eppure le crescenti difficoltà nel mondo in cui viviamo sembrerebbero richiedere soprattutto persone dotate di abilità sociali e collaborative. Inoltre, anche gli studenti che sviluppano un notevole livello di conoscenze non esprimono un pari livello di abilità nel pensiero critico, nel transfer o nel pensiero creativo. Un diffuso tipo di valutazione tradizionale premia chi ha buona memoria, buona capacità di lettura e di comprensione del testo scritto, chi riesce a "riprodurre molto bene" la conoscenza o le abilità insegnate in classe, ma non è in grado di valutare chi rielabora le conoscenze in modo personale oppure sviluppa altre conoscenze che non siano quelle stabilite in anticipo.

È risaputo che la valutazione fornisce informazioni soprattutto su ciò che lo studente sa (conoscenza dichiarativa) o sa fare (conoscenza procedurale), ma tali informazioni possono rimanere prive di significato se non sono accompagnate da informazioni altrettanto importanti circa il possesso di "disposizioni" ovvero di inclinazioni e di prontezza a mettersi in azione ogni qualvolta una situazione richieda quelle particolari abilità insegnate. Costa (2001) e altri autori hanno

sottolineato che, per quanto gli "abiti" della mente (ad esempio, persistenza, gestione dell'impulsività, pensare in modo flessibile, tendenza a porsi domande e problemi, pensare in modo interdipendente, ecc.) siano più importanti del possesso di conoscenze e di abilità, di solito nella valutazione scolastica tradizionale non vengono quasi mai esaminati.

*La valutazione è un processo esterno deresponsabilizzante che non promuove un processo di autovalutazione.*

Autovalutarsi nel proprio apprendimento sembrerebbe la naturale conclusione del processo di apprendimento. La valutazione scolastica ha invece separato i compiti. Lo studente apprende ma chi valuta il suo apprendimento è l'insegnante. Questa scissione induce gli studenti a non sapersi valutare o a valutarsi sulla base dei giudizi espressi dagli insegnanti o dei criteri che si suppone essi posseggano. Se deve avere fra i suoi principali fini educativi quello di portare gli studenti ad apprendere per tutta la vita, la scuola verrà meno a tale scopo se fuori di essa lo studente non saprà autovalutarsi nel suo continuo processo di apprendimento/riapprendimento.

### **La "valutazione autentica"**

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

Questo sistema, nato con lo scopo di constatare soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di recupero o di aiuto, per molti è diventato anche un sistema di giudizio selettivo, il suo limite maggiore sembra consistere "in ciò" che intende e riesce a valutare. Valutando ciò che uno studente "sa", controlla e verifica la capacità di "riprodurre" la conoscenza, non di "costruirla" e/o di "svilupparla" e neppure di "applicarla" al mondo reale. Un sistema di valutazione che voglia essere più autentico dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso sull'apprendimento e cioè sulla capacità di "pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente" (Arter & Bond, 1996, p. 1).

La prospettiva di una "valutazione alternativa" in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Wiggins (1993) e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa", fondata su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento.

Perché una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test? A volte capita che alcuni studenti riescano bene nei test a scelta multipla, ma quando viene 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. Il comportamento di questi studenti è paragonabile a quello di persone che conoscono alla perfezione come funzioni una macchina, ma poi non sono in grado di guidarla nel traffico della città.

Questi esempi indicano 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 capace di prestazioni in contesti reali, che gli consentono di conseguire certi obiettivi, dice molto di più sul suo apprendimento del fatto che superi prove di vario tipo o che abbia un rendimento superiore 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 quando devono apprendere in situazioni decontestualizzate. 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.

Si parla quindi di "valutazione autentica" *"quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da accertare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che li avvicinano molto a situazioni di adulti e se possono rinnovare lo stesso comportamento in nuove situazioni"* (Wiggins, 1998, p. 21).

Si può anche definire la "valutazione autentica" come *"la vantazione 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 'vantazione autentica' è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La 'valutazione autentica' scoraggia le prove 'carta-e-penna' sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella 'valutazione autentica', c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante"* (Winograd & Perkins, 1996, 1-8: 2).

La "vantazione autentica", detta anche "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, trasferire la conoscenza acquisita e utilizzarla in contesti reali. Per questo nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti processi di pensiero più complessi, più impegnativi e più elevati.

Verificando con maggiore autenticità l'apprendimento è possibile promuovere livelli superiori di prestazione e preparare meglio gli studenti a un inserimento di successo nella vita reale. Non avendo prioritariamente lo scopo di classificazione o di selezione, la "valutazione autentica" cerca di sostenere e di rafforzare tutti, dando l'opportunità di compiere prestazioni di qualità. Essa offre la possibilità sia agli insegnanti che agli studenti di vedere a che punto stanno, di autovalutarsi e, in conformità a ciò, di migliorare il processo di insegnamento o di apprendimento: gli uni (gli insegnanti) per sviluppare la propria professionalità e gli altri (gli studenti) per diventare autoriflessivi e assumersi il controllo del proprio apprendimento. In questo modo, gli uni (gli insegnanti) scoprono il loro ruolo come "mediatori" dell'apprendimento, gli altri (gli studenti) si scoprono esaminatori di se stessi.

Nel la Tabella 1 si offre un quadro sintetico comparativo delle caratteristiche della valutazione tradizionale e della "valutazione autentica".

<b>Valutazione tradizionale</b>	<b>Valutazione autentica</b>
È gestita solo dall'insegnante.	È gestita anche dallo studente.
I criteri di valutazione, non pubblici, sono utilizzati a discrezione dell'insegnante con forte impossibilità di ingiustizia.	I criteri di valutazione sono pubblici, ordinati in rubriche consegnate allo studente prima di una prestazione
Accerta solo la correttezza delle risposte. In altre parole, certifica se lo studente sa riportare la conoscenza che era da apprendere.	Accerta se lo studente può spiegare, applicare, giustificare le risposte. In altre parole, verifica se lo studente ha una comprensione profonda di ciò che ha appreso così da essere capace di applicarlo a situazioni nuove.
È vissuta e percepita da tutti coloro che sono coinvolti con fini di "selezione".	Sottolinea il miglioramento e lo sviluppo compiuti.
Dimostra se lo studente ha appreso quello che gli è stato insegnato.	È predittiva di ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa" qualora si trovasse in situazioni reali.
Si applica a compiti o prestazioni estranei a contesti di vita reale.	Si applica a situazioni simili o analoghe a quelle reali e per questo diventa "predittiva" di ciò che lo studente è in grado di fare fuori dal contesto scolastico
Si svolge su compiti semplici e precisi (per lo più	Si svolge su compiti complessi che richiedono

oggettive) per controllare con esattezza la conoscenza appresa.	l'integrazione di numerose abilità e conoscenze
È un giudizio espresso su risposte a domande chiuse.	È un giudizio espresso su risposte a domande aperte
Informa lo studente del punteggio conseguito. Se il risultato è positivo, pone termine al processo di apprendimento.	La prova è programmata non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare prestazioni successive. Lo studente è informato del risultato conseguito e del progresso compiuto.

## Come restituire valore alla valutazione scolastica

Le critiche dirette alla valutazione si sono riflesse anche sul processo stesso di istruzione e di apprendimento. Ogni modifica apportata ai sistemi di valutazione ha richiesto di interrogarsi sul modo in cui i contenuti si insegnano e sul modo in cui si apprendono.

Non è possibile qui esaminare questa serie concatenata di eventi. Possiamo dire però che è avvenuto un profondo rinnovamento del modo di concepire la scuola relativamente alle aree dell'istruzione (contenuto, metodi, obiettivi), dell'apprendimento (responsabilizzazione e attivazione dello studente) e della valutazione (strumenti e significato). Per quanto riguarda quest'ultima area era chiaro che essa doveva rinnovarsi per superare i limiti nella quale si trovava.

Per divenire "autentica", la valutazione doveva preoccuparsi di essere *educativa, autovalutativa predittiva, centrata sullo studente, estesa alle disposizioni, continua e profondamente connessa al mondo reale, ai processi richiesti dalle nuove condizioni stanche, non ripetitiva, non terminale, non selettiva*. In altre parole, come l'istruzione doveva coinvolgere gli studenti in prestazioni significative che fossero al cuore di apprendimenti essenziali, che si realizzassero in contesti analoghi a quelli esterni alla scuola, che guidassero a obiettivi di livello elevato (problemi complessi, pensiero critico creativo) con i quali essi avessero la possibilità di misurarsi dall'inizio su criteri orientanti, sfidanti, richiedenti l'integrazione di conoscenze e di abilità, rispettosi del loro stile cognitivo e del loro background per realizzare prodotti complessi, esaminabili, così la valutazione doveva controllare gli studenti in compiti che non richiedessero soltanto di riprodurre una conoscenza, ma di applicarla a problemi mal strutturati, in contesti reali simili a quelli in cui lavorano gli adulti, nell'integrazione di più routine in abilità complesse (Wiggins, 1998). Questa nuova prospettiva della valutazione tende a cambiare profondamente i ruoli degli studenti, dell'insegnante e dei genitori.

Lo *studente* diventa più attivo e responsabile rispetto al suo apprendimento. Discute con l'insegnante i suoi obiettivi di apprendimento. Progetta attività che tendono a evidenziare i suoi punti di forza ma anche i suoi punti deboli. Riprogetta il suo lavoro a partire dalla percezione degli aspetti che gli risultano facili e da quelli che sono per lui una sfida da superare tramite un percorso che documenti la crescita e quindi alimenti la sua autostima.

L'apprendimento, più che riproduttivo di conoscenze memorizzate, è una sfida a cercare e a utilizzare informazioni per risposte a domande e a interrogativi, per valutazioni e transfer a nuovi contesti. Lo studente si impegna ed è valutato su problemi aperti per i quali deve trovare una o più soluzioni ragionevoli.

L'*insegnante*, più che rivestire il ruolo di colui che controlla, che usa strumenti apparentemente oggettivi per verificare se lo studente ha "appreso" quello che gli è stato insegnato, o se e in grado di "proseguire", progetta obiettivi significativi da conseguire in ambienti di apprendimento simili a quelli reali, propone prestazioni sfidanti assiste e guida lo studente nel cammino per conseguire i risultati previsti, riflette con lo studente sulle prestazioni realizzate per comprendere i risultati conseguiti e quelli ancora da raggiungere, lo aiuta a procedere partendo da quello che è capace di fare verso quello che può realizzare e che deve apprendere, confrontandosi costantemente con le richieste del mondo nel quale è chiamato a vivere ora, ma soprattutto in futuro.

I *genitori* contribuiscono e partecipano a questo progetto educativo, sono invitati a fornire valutazioni che aiutano a considerare meglio il "progresso" generale dello studente. Sono anche

loro invitati a verificare le richieste educative e il percorso di apprendimento. Valutando essi stessi quello che il figlio sta facendo, concordano piani di intervento e di collaborazione, controllano il progresso, verificano i punti di forza e di debolezza discutono con l'insegnante propensioni, disposizioni e collaborazioni per superare le difficoltà.

## Conclusione

Salutazione autentica" e portfolio stanno fra loro come filosofia e prassi come sfondo e figura, scopo e strumento, apprendimento e metodologia. Introducendo nella scuola questo strumento di valutazione innovativo, è importante che non si perdano di vista il contesto generale, le riflessioni critiche e i motivi che stanno dietro l'invenzione del portfolio. Concludiamo con due citazioni.

La prima è di Linda Darling-Hammond (1996), una ricercatrice molto impegnata in questi anni, nel rinnovamento della scuola:

*"Una delle ragioni degli sforzi per sviluppare forme alternative di valutazione è il crescente consenso, tra gli educatori, tra i ricercatori e tra coloro che si occupano di politiche scolastiche, nel reputare le attuali forme di test incapaci di raggiungere molte delle abilità e capacità che gli studenti hanno bisogno di sviluppare per avere successo più avanti nella vita e nella scuola. Queste preoccupazioni sono in parte dovute ai limiti dei metodi ampiamente utilizzati delle prove oggettive (...). Le preoccupazioni sono anche relative alle crescenti esigenze per un tipo di educazione che incoraggi gli studenti a fare di più che memorizzare informazioni e usarle per problemi precisi - una educazione che prepari gli studenti a inquadrare i problemi, trovare informazioni, valutare alternative, creare idee e prodotti e inventare nuove soluzioni per problemi mal definiti"* (pp. 6-7).

Il portfolio, oltre che promuovere un profondo rinnovamento dell'istruzione e dell'apprendimento, si è rivelato uno strumento straordinariamente potente per sviluppare e rinforzare la fiducia in sé negli studenti. Come dice Brenda Engel (1996), esso è efficace *"per catturare e per rivelare aspetti significativi di valore personale. Quando si raccolgono portfolio cumulativi dalla scuola materna in poi, la raccolta aiuta i ragazzi sia a conservare un senso di fiducia in chi essi sono e un senso di identità - requisiti per diventare studenti efficaci a scuola. Quando si rivedono i portfolio con i ragazzi, gli insegnanti trovano che essi davvero 'usano strumenti nuovi e vedono luoghi nuovi': Gli strumenti nuovi sono i portfolio stessi. I luoghi nuovi sono i prodotti della mente attiva, creativa, vivace, immaginativa, costruttiva e significativa dei ragazzi"* (p. 25).

## Attività per la Formazione

1. Si esamini attentamente il quadro riassuntivo, riportato in questo capitolo, che mette a confronto la valutazione tradizionale con la "valutazione autentica".
2. Si esprimano nella Scheda 1 Formazione insegnanti le proprie convinzioni riguardo alla valutazione scolastica e si descrivano nella Scheda 2 le principali differenze tra la prospettiva della valutazione tradizionale e la prospettiva della "valutazione autentica".

## Domande & Risposte

- **Si può ancora parlare di valore delle prove oggettive?**

Le prove oggettive sono state costruite allo scopo di correggere gli errori o le distorsioni di giudizio connessi al carattere soggettivo del processo di valutazione. Ad esempio, poiché è molto difficile che due o più insegnanti possano giudicare in maniera simile le stesse

risposte fornite da uno studente, per risolvere questo problema sono state sviluppate le prove oggettive. Esse, tuttavia, consentono di riconoscere la "correttezza" della risposta, non la sua comprensione profonda. In altri termini conoscere "davvero" un argomento è molto di più che fornire risposte su di esso o su parti di esso. Lo studente che si prepara a superare un test su un argomento lo fa per superare il test, non per apprendere l'argomento. Se le prove oggettive hanno un valore, lo hanno solo per scopi ben precisi e circoscritti.

- **Per valutare l'apprendimento di uno studente non basta richiedere che egli sappia esprimere con parole proprie quello che gli viene richiesto?**

Spesso si pensa che una buona parafrasi dia prova di un buon livello di comprensione e anche di apprendimento. In realtà, buona parte delle conoscenze rimane "inerte" o "rituale" (per interrogazioni o per esami o per quiz televisivi) e difficilmente diventa mezzo, strumento, espressione del processo di assimilazione della cultura (o del contesto) che le ha prodotte. Si può aver compreso, ma non appreso in profondità. Per poter parlare di "apprendimento" è necessario usare e far pratica di quella conoscenza in contesti e situazioni reali diversi. Molto spesso la conoscenza appresa a scuola rimane "incapsulata" nella scuola stessa, è richiamata per esigenze legate a tale contesto, ma non diventa affatto attiva fuori di esso.

- **Le prove oggettive forniscono indicazioni utili per controllare negli studenti il grado di conoscenza raggiunto?**

Se il materiale proposto è abbastanza ampio, dal numero di risposte corrette o non corrette è possibile trarre delle indicazioni sul livello di conoscenza acquisito dai singoli studenti su una unità o un certo argomento di studio. Ma anche in questo caso è difficile dire "perché" hanno risposto in un modo piuttosto che in un altro. Accade di scoprire che gli studenti non sono sempre in grado di giustificare le risposte che forniscono: a volte arrivano alla risposta giusta solo per esclusione delle altre. In più, anche quando lo studente dà una risposta corretta, è impossibile capire quale uso egli sappia fare delle conoscenze che mostra di possedere. Né si sa come lo si possa aiutare quando risponde in modo sbagliato. L'uso esclusivo delle prove oggettive comporta soprattutto il rischio di indurre in errore lo studente facendo credere che "conoscere" e "apprendere" coincidono sulla base delle risposte giuste date a un test.

- **Che cosa hanno di sbagliato le prove oggettive? Non sono prove uguali per tutti e valutate in modo uguale per tutti?**

Dal momento che una prova oggettiva è uguale per tutti, è somministrata nello stesso momento ed è facilmente "verificabile", è comune credere che sia "giusta" perché non favorisce di più qualcuno rispetto ad altri. Vari autori hanno dimostrato l'illusorietà di questa convinzione. Esistono sottili condizionamenti che possono favorire alcuni rispetto ad altri, soprattutto in situazioni di variazione di padronanza della lingua verbale. Ma soprattutto permane il dubbio che l'apprendimento vero e proprio possa essere controllato da questo strumento di accertamento. Apprendere in vista di una verifica è molto diverso che apprendere per affrontare un compito complesso.