

I compiti autentici come ambiente di apprendimento per la competenza

Giovanni Marconato

Psicologo e formatore

La **competenza**, quando analizzata dal punto di vista pedagogico, rappresenta la sintesi di numerose acquisizioni della ricerca contemporanea sull'apprendimento e sulla cognizione: la conoscenza è situata, si costruisce in un contesto sociale e di collaborazione, è finalizzata al suo uso, è significato personale negoziato socialmente; l'apprendimento che conta (quello che si ricorda a lungo, che si usa, che si trasferisce) è significativo, è comprensione profonda.

L'*apprendimento* è un'attività mentale individuale, ma è, anche, conoscenza condivisa, che va costruita attraverso la conversazione, che si sviluppa svolgendo delle attività in contesti reali ed avendo la possibilità di affrontare una tematica da più punti di vista, meglio se a partire da un problema.

Lavorare per le competenze a scuola implica che si assuma la finalità dell'appropriazione della conoscenza, della comprensione, che si vada oltre l'apprendimento meccanico e si persegua l'apprendimento significativo, che si abbandoni, ove presente, lo scolasticume, cioè quelle pratiche didattiche deteriori che vengono applicate in modo meccanico e inconsapevole, per abitudine, per tradizione educativa (le attività di apprendimento in forma di ripetizioni meccaniche di piccoli segmenti di conoscenza compartimentata, la valutazione in forma di esercizietti brevi, l'approccio astratto alla conoscenza, la stigmatizzazione dell'errore e della copiatura...).

La competenza implica una ristrutturazione concettuale e operativa della

didattica (ovviamente ove la didattica per la memorizzazione e la ripetizione la stia facendo da padrona) includendovi attività di apprendimento complesse, autentiche, reali perché è in questo tipo di attività che si possono attivare processi cognitivi di ordine elevato, che i fatti possono essere considerati nelle loro interconnessioni, che si può lavorare per risolvere problemi aperti, che si possono manipolare numerose risorse, che si sviluppa l'autonomia e si attiva la responsabilità.

Due sono a mio avviso i riferimenti coerenti con questo scenario, i costrutti di "ambiente di apprendimento" e di "compito autentico". Di più, il **compito autentico** può essere considerato un vero e proprio **ambiente di apprendimento** per lo sviluppo e la valutazione delle competenze.

■ Ambiente di apprendimento

L'ambiente di apprendimento è una metafora didattica che raffigura, per le sue caratteristiche di apertura dei processi e di ricchezza di risorse, un contesto didattico antitetico a quella del "corso".

Esso rappresenta un costrutto pedagogico e didattico secondo il quale si impara in un contesto **ricco di risorse** e **aperto agli eventi** che si presentano mentre il processo si sviluppa, dove il percorso è tracciato nel suo itinerario di massima per conseguire una finalità, ma si può snodare dove le circo-



stanze lo suggeriscono per consentire lo sviluppo di obiettivi di apprendimento rilevanti per l'allievo anche se non programmati.

Una gamma di obiettivi ampia, che non riguardano solo gli apprendimenti disciplinari ma anche i processi cognitivi che sono parte integrante dell'apprendimento del significato, dove le risorse didattiche sono numerose e presentate in formati diversi offrendo a chi impara la possibilità di scegliere quelle a lui più confacenti, dove lo studente è sollecitato a un pensiero divergente e all'assunzione di responsabilità per il suo apprendimento.

Un "ambiente di apprendimento" per la sua bassa strutturazione e direttività si può presentare a un osservatore esterno come caotico e generare una certa incertezza per l'insegnante ma essere sorprendente ed entusiasmante per l'allievo pur richiedendo un considerevole impegno cognitivo e affettivo.

■ Il compito autentico

Il compito autentico è la dimensione didattica "naturale" per lo sviluppo e per la valutazione della competenza perché attraverso di esso si sviluppa apprendimento significativo, cioè comprensione profonda, conoscenza integrata, "concettuale", si promuove l'utilizzo situato di conoscenza, il transfer di conoscenze e abilità.

Il compito autentico è anche un costrutto pedagogico e didattico ampiamente investigato nei suoi presupposti concettuali e nella sua efficacia per un apprendimento di qualità nella comunità scientifica ed estesamente utilizzato nella comunità professionale internazionale.

Il suo ambito di utilizzo è quello dell'apprendimento significativo (costrutto formulato una cinquantina di anni fa da Ausubel e perfezionato successivamente da studiosi come Novak, Jonassen...) e numerose ricerche hanno consentito di identificare le caratteristiche delle attività che portano all'apprendimento significativo.

Un'analisi di queste ricerche è stata fatta una quindicina di anni fa da Reeves, Herrington e Oliver e questa ha consentito di identificare le dimensioni su cui si può lavorare per sviluppare **apprendimento significativo**: I compiti autentici:

1. Hanno rilevanza nel mondo reale: le attività dovrebbero avvicinarsi il più possibile a compiti che le persone svolgono nelle loro pratiche quotidiane piuttosto che a compiti decontestualizzati o di tipo scolastico tradizionale.
2. Non sono completamente definiti: richiedono, pertanto, allo studente di definire i compiti e i sotto-compiti necessari a completare l'attività; i problemi da risolvere e insiti in queste attività è preferibile siano ampi e aperti a differenti interpretazioni anziché richiedere l'applicazione di algoritmi di soluzioni già previsti. Gli alunni dovrebbero poter identificare le attività e le sotto-attività necessarie a completare il compito.
3. Comprendono compiti complessi che devono essere esplorati dagli alunni in un periodo di tempo significativo: un lavoro di giorni, settimane o mesi richiede un investimento di tempo e risorse mentali ben maggiori di attività che durano minuti oppure ore ma sono molto più ricche di opportunità per l'apprendimento.
4. Consentono agli studenti di esaminare il compito da più prospettive teoriche e pratiche anziché da una sola. La possibilità di avere accesso a un'ampia gamma di risorse e non solamente a risorse preselezionate, offre all'alunno l'opportunità di valutare e scegliere separando le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti.
5. Offrono la possibilità di collaborare: la collaborazione può avvenire tra alunni e con soggetti del mondo extrascolastico e deve essere necessaria per completare il lavoro.
6. Offrono la possibilità di riflettere: gli alunni devono poter valutare alter-

native e riflettere sul proprio lavoro e devono poterlo fare individualmente o all'interno del gruppo di lavoro.

7. Devono poter essere integrati e utilizzati in differenti aree tematiche e conseguire risultati che non siano riferibili solo a specifici domini di conoscenza. Le attività devono incoraggiare l'assunzione di prospettive interdisciplinari e favorire il coinvolgimento in differenti ruoli ed esperienze.
8. Sono strettamente integrati con la valutazione perché nella realtà si agisce e si valuta, quindi, l'impatto dell'azione; ogni forma di valutazione deve essere coerente con la natura del compito.
9. Portano alla realizzazione di un prodotto finito, valido di per sé, non a prodotti il cui significato sarà percepito in un ipotetico momento futuro.
10. Offrono agli alunni l'opportunità di valutare differenti soluzioni e di pensare a diversi tipi di prodotto, anche originali anziché di limitarsi a generare una risposta corretta frutto dell'applicazione diligente di regole e procedure.

■ Lo sviluppo della competenza

Riconosciamo facilmente in queste caratteristiche dei compiti autentici le dimensioni principali della competenza. Infatti, **sviluppare la competenza** richiede che:

- si sia impegnati in attività complesse e di lunga durata (perché solo queste offrono l'opportunità di mettere in azione un'ampia gamma di conoscenze e abilità e di lavorare in contesti differenti);
- ci si misuri con l'interdisciplinarietà della conoscenza (perché la realtà – e il lavoro sul reale – è interdisciplinare);
- si affrontino i problemi da prospettive differenti (perché è la flessibilità cognitiva che sostiene lo sviluppo della capacità di risolvere problemi aperti);

- si abbia la possibilità di prendere decisioni valutando alternative (perché solo il lavoro autodiretto sviluppa senso di responsabilità, sviluppa abilità metacognitive e potenzia il senso di autoefficacia e con esso la volontà di agire);
- sia possibile sviluppare nuove conoscenze nel contesto del loro utilizzo (perché in questo modo si potenzia la capacità di imparare sempre e si attiva un importante meccanismo dell'apprendimento naturale: imparare per fare, *goal-directed learning*)
- sia possibile integrare apprendimento e valutazione (questo perché l'efficacia nella soluzione di problemi si sviluppa attraverso il riesame delle proprie pratiche dopo averle realizzate (*reflection-on-action*) e mentre si stanno sviluppando (*reflection-in-action*).

Sono contrarie al significato autentico di "competenza" le attività di apprendimento:

- di breve durata;
- semplici, poco articolate;
- tipicamente scolastiche;
- prescrittive;
- che simulano la realtà;
- in cui apprendimento e valutazione sono separati.

Con attività brevi e semplici non si creano le condizioni per sviluppare il ciclo della competenza (mobilitazione, valutazione, selezione, utilizzo contestualizzato, monitoraggio, valutazione...) e non si attiva l'apprendimento significativo. Attività brevi possono sviluppare, forse, qualche risorsa per la competenza, che è altro dalla competenza in senso stretto.

L'azione prescritta, protocollarizzata, già strutturata in una sequenza di operazioni ineludibili richiede comportamenti esecutivi, non offre la possibilità di scelte, crea le condizioni per la deresponsabilizzazione e rende possibile la mobilitazione di un numero limitato di risorse; in breve, crea un'azione povera di competenza.

La simulazione di contesti reali non mette in contatto con la realtà, con la sua complessità, non attiva l'impegno richiesto dalle situazioni reali e dal risolvere problemi reali. Le situazioni simulate offrono contesti semplificati, poco sfidanti, molto scolastici e che inducono pratiche scolastiche, processi di pensiero, procedure operative scolastiche (qui per "scolastico" s'intende ogni forma di didattica che porta all'apprendimento meccanico). La competenza si attiva e si valuta in modo processuale e non attraverso "prove di competenza" isolate.

■ Conclusioni

Quando si parla di didattica ci si muove in un territorio incerto non avendo alcuna certezza che l'adozione di una specifica tecnica porti in tutti i contesti allo stesso buon risultato. Anche il filone di ricerca "*evidence-based*" (risultati suffragati da prove) non restituisce un quadro di dispositivi didattici che funzionano sempre e in modo chiaro: alcuni che funzionano bene in un contesto non vanno altrettanto bene in un altro e il valore medio nulla dice della qualità intrinseca del dispositivo stesso.

Per questa ragione ho cercato, qui, di supportare l'affermazione della particolare efficacia del costruito di "compito autentico" per lo sviluppo e per la valutazione delle competenze correlando le caratteristiche dell'apprendimento significativo, della valutazione autentica che si compendiano nel compito autentico con quelle della competenza, quando questa viene guardata da un punto di vista pedagogico "alto" e senza cercare soluzioni didattiche forse più fattibili all'interno della cultura scolastica attuale e più coerenti con le sue pratiche, ma semplificatrici del senso della competenza quando questa viene agita all'interno di un'istituzione educativa e per gli scopi che essa dovrebbe perseguire.