

I COMPITI autentici

Mario Castoldi

Le prove per rilevare le competenze.

Nel secondo dei contributi di questa serie abbiamo sostenuto che la valutazione delle competenze richiede uno sguardo trifocale, capace di considerare in modo integrato la prospettiva intersoggettiva, come riflesso di un'istanza sociale, quella oggettiva, come riflesso di un'istanza empirica, e quella soggettiva, come riflesso di un'istanza autovalutativa. Nell'articolo su *Le rubriche valutative* abbiamo proposto la loro costruzione come dispositivo attraverso cui esplorare la dimensione intersoggettiva, in particolare mediante l'esplicitazione dei criteri e degli standard di accettabilità delle prestazioni e dei comportamenti dei soggetti. In questo articolo ci occuperemo della dimensione oggettiva nella valutazione delle competenze, ovvero dell'insieme di evidenze empiriche che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede.

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: quali presta-

zioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? Di quali dati osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? In quale misura i dati raccolti segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale? Si tratta di interrogativi che possono trovare risposta attraverso la raccolta di evidenze documentali sulle prestazioni del soggetto: prove di verifica, più o meno strutturate, compiti autentici, realizzazione di manufatti o prodotti, selezione di lavori che testimoniano il percorso del soggetto e i risultati raggiunti. In particolare centeremo la nostra attenzione sull'impiego di compiti autentici, in quanto modalità di verifica che si prefiggono di non limitare l'attenzione alle conoscenze o abilità raggiunte, ma di esplorare la padronanza del soggetto all'interno di un determinato dominio di competenza.

■ I COMPITI RELATIVI ALLE PRESTAZIONI AUTENTICHE

Riprendendo la definizione di Glatthorn, possiamo definire i compiti di prestazione "problemi complessi, aperti, posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza di qualcosa"¹; si tratta di una definizione sintetica, ma in grado di illuminare gli attributi più qualificanti di una valutazione centrata sulle competenze. Innanzitutto ci riferiamo a *problemi*, ovvero a situazioni che richiedono allo studente di mobilitare le proprie risorse per trovare delle soluzioni; evidentemente la natura problematica

dei compiti proposti richiede di essere connessa alla loro significatività per lo studente: compiti, cioè, che risultino agganciati al contesto di vita del soggetto, di cui sia riconoscibile il contenuto di realtà e il senso per lo studente.

Si parla poi di *problemi complessi e aperti*, ovvero di situazioni impegnative per lo studente, che contengano una dimensione di sfida in rapporto alle conoscenze ed esperienze possedute, sollecitino l'attivazione delle sue risorse e si prestino a differenti modalità di soluzione. Resnick definisce in questo modo gli attributi di un "pensiero complesso", non puramente riproduttivo o meccanico²:

- è non-algoritmico, cioè il percorso d'azione non è specificato del tutto a priori;
 - è complesso, cioè il percorso d'azione non è riducibile alle singole parti;
 - genera molteplici soluzioni, ognuna dotata di costi e benefici;
 - implica giudizi sfumati e interpretazioni soggettive;
 - comporta l'applicazione di diversi criteri, che a volte risultano in conflitto tra loro;
 - spesso comporta incertezza perché non si conosce tutto ciò che la prova richiede;
 - comporta processi di autoregolazione del pensiero piuttosto che processi di pensiero che vengono supportati in ogni fase;
 - implica l'attribuzione di significati poiché occorre individuare l'organizzazione strutturale in un contesto di apparente disordine;
 - è faticoso a causa del considerevole lavoro mentale che implica.
- Infine ci si riferisce a *problemi posti agli studenti come mezzo per dimostra-*

Sul tema della "Valutazione degli alunni" abbiamo già pubblicato i seguenti articoli di Mario Castoldi: *La valutazione delle competenze come problema complesso* ne "L'educatore" n. 3 a pagina 6, *Lo sguardo trifocale* nel n. 4 a pagina 9 e *Le rubriche valutative* nel n. 5 a pagina 6.

re la padronanza di qualcosa, ovvero a situazioni che richiedono agli studenti di utilizzare il loro sapere attraverso la rievocazione e l'impiego del loro potenziale di apprendimento. Secondo Costa e Liebmann si possono individuare tre dimensioni dell'apprendimento da sottoporre a valutazione: i contenuti, ovvero le conoscenze dichiarative a disposizione del soggetto sugli oggetti culturali che si intendono valutare; i processi e le abilità, ovvero le conoscenze procedurali connesse sia ai contenuti culturali affrontati, sia a modalità più generali di trattamento della conoscenza (riflessione, creatività, collaborazione con gli altri, assunzione di decisioni eccetera); le disposizioni o abitudini mentali, ovvero i processi metacognitivi, motivazionali e attribuzionali che influenzano le modalità con cui il soggetto si pone verso l'esperienza di apprendimento³. Una caratteristica cruciale dei compiti di prestazione consiste nel mobilitare le diverse dimensioni di apprendimento, sollecitando una loro integrazione per affrontare e risolvere i problemi posti.

Nella Tavola 1 si propone un elenco esemplificativo di compiti di prestazione relativo alle diverse discipline, elaborato dai docenti di un Istituto comprensivo in rapporto al passaggio scuola primaria-scuela secondaria di primo grado.

LE CARATTERISTICHE DEI COMPITI AUTENTICI

A partire dagli esempi proposti possiamo cercare di riconoscere quali sono i principali criteri distintivi che caratterizzano l'elaborazione di un compito autentico e in base ai quali valutare le proposte di lavoro. In primo luogo si tratta di prove che mirano a richiamare contesti di realtà, diretti o simulati, nei quali utilizzare il proprio sapere per affrontare i problemi posti; evidentemente nel lavoro scolastico non

TAVOLA 1 – ESEMPI DI COMPITI DI PRESTAZIONE

"UN PAESE SICURO: INTERVISTA AL SINDACO"

- Formulare una serie di domande per un'intervista al sindaco relativa alla viabilità e alla sicurezza sulle strade del paese con particolare riferimento a via Roma e all'uscita dell'edificio scolastico.
- Elaborare un articolo relativo all'intervista da pubblicare sul giornalino della scuola e su quello comunale.
- Scrivere una lettera a un amico per raccontare l'esperienza vissuta.

"WELCOME: ACCOGLIENZA IN INGLESE"

- A settembre conoscerai nuovi compagni di scuola. Scrivi una lettera a uno di loro parlando di te (segui lo schema dato dall'insegnante).
- Riceverai a tua volta una lettera da uno di loro. La leggerai e inserirai le informazioni in una griglia. Con le informazioni raccolte disegnerai il ritratto del compagno da cui hai ricevuto la lettera.
- Uno dei primi giorni di scuola avrai il compito di cercare il tuo *pen-friend* per consegnargli il tuo disegno.

"PROGETTARE UN VIAGGIO"

I fase di lavoro

- Raccolta del materiale sulla regione da visitare (carte geografiche, orari dei mezzi di trasporto, guida turistica...).
- Raccolta di informazioni sui mezzi di trasporto disponibili per raggiungere la meta stabilita (per esempio: *Se utilizzi l'aereo da quale aeroporto della Lombardia parti e dove arrivi?...).*
- Individuazione dei luoghi più interessanti da visitare usando la guida turistica.

II fase di lavoro

- Partendo da un documento (vaso, anfora, tempio) identificare la civiltà di riferimento e spiegare le cause della sua presenza in quella regione.

III fase di lavoro

- Attraverso la lettura di grafici e tabelle (tabelle climatiche) individuare il tipo di abbigliamento da utilizzare.
- Individuare, dopo aver osservato le caratteristiche climatiche e territoriali, coltivazioni e attività economiche.

"CREARE IL JINGLE DELLA CLASSE"

- Su una base musicale data: inventare il testo, creare un accompagnamento musicale ritmico e trovare dei movimenti.

sempre è possibile riferirsi a situazioni reali, spesso occorre predisporre ambienti simulati, che mirano a riprodurre condizioni di realtà in forma semplificata e artificiosa, esercitando quella mediazione didattica che è propria dell'azione di insegnamento ed è pertanto rintracciabile anche nel momento della valutazione. D'altro canto il riferimento a contesti di realtà aiuta a rendere significativo il compito proposto, a dare un senso alla prestazione richiesta: da qui l'attributo "autentico", a denotare il superamento di un sapere puramente autoreferenziale, inerte, in direzione di un impiego del proprio sapere per affrontare situazioni prossime alla vita reale.

In secondo luogo si tratta di stimoli che sollecitano l'impiego di processi cognitivi complessi – quali il pensiero critico, la ricerca di solu-

zioni originali, la rielaborazione di contenuti e/o procedure – e l'integrazione degli apprendimenti acquisiti in funzione della soluzione di un problema; per tale ragione tendono spesso a superare i confini delle singole discipline e a richiedere di mobilitare diverse componenti del proprio sapere pregresso in relazione al compito da affrontare. Da qui il carattere tendenzialmente aperto dei compiti autentici, in modo da superare un sapere meramente riproduttivo e lasciare l'opportunità al soggetto di utilizzare molteplici percorsi risolutivi, in relazione alle proprie attitudini, alle strategie e agli stili cognitivi che caratterizzano il suo processo di apprendimento.

Infine si tratta di prove che mirano a stimolare l'interesse degli studenti, la loro motivazione a impie-

gare in modo efficace il proprio sapere, a mobilitare le proprie risorse cognitive, sociali, affettive in relazione al compito richiesto. Ciò attraverso la predisposizione di situazioni sfidanti, non scontate, in cui mettersi alla prova individualmente o assieme agli altri per affrontare il problema posto, nelle quali dover dimostrare la propria competenza nei confronti degli altri allievi o di altri soggetti a cui presentare il proprio lavoro.

I tratti peculiari dei compiti autentici mirano a superare lo iato tra l'impiego del sapere nei contesti scolastici e nei contesti reali, mirando a predisporre situazioni valutative prossime alla realtà. Nell'ottica del costruttivismo socio-culturale e situato, Resnick condensa in quattro proposizioni gli elementi di discontinuità che distinguono il sapere scolastico dal sapere impiegato nel mondo reale⁴:

- la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è condiviso socialmente;
- la scuola richiede un pensiero puro, privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o

artefatti che assistono il processo cognitivo;

- la scuola privilegia il pensiero simbolico, fondato su simboli astratti e generali, mentre fuori dalla scuola la mente è impegnata con oggetti e situazioni concrete e specifiche;
- a scuola si insegnano conoscenze e abilità generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.

La sintesi di Resnick ci consente di riconoscere le peculiarità che contraddistinguono il sapere scolastico: rispetto a esse occorre avere maggiore consapevolezza sul tipo di discontinuità che si introduce tra il sapere scolastico e la realtà esterna, in modo da creare i ponti che consentano un effettivo collegamento tra i due mondi. Come afferma sempre Resnick, "La scuola è un luogo dove si svolge un particolare tipo di 'lavoro intellettuale', che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento".

Scopo dei compiti autentici è di sviluppare la connessione tra scuola e mondo reale anche nel momento valutativo del processo didattico.

sione tra scuola e mondo reale anche nel momento valutativo del processo didattico.

■ COME ELABORARE I COMPITI AUTENTICI

Riguardo all'elaborazione dei compiti autentici, Wiggins propone un elenco di otto criteri di riferimento utili alla loro progettazione⁵:

- i compiti di prestazione dovrebbero essere autentici e significativi, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
- l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa le abilità complesse che, in generale, l'individuo è in grado di esprimere;
- i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;
- le modalità di valutazione dovrebbero consentire un'autentica verifica delle prestazioni sottese;
- il contesto nel quale si inseriscono

TAVOLA 2 – COMPITO DI PRESTAZIONE E RUBRICA VALUTATIVA SULLA COMPETENZA COLLABORATIVA

Drammatizzazione di una fiaba da rappresentare nell'attività di accoglienza dei bambini che frequenteranno il prossimo anno scolastico la classe prima elementare:

- discussione sulla scelta della fiaba da drammatizzare in funzione dell'utenza a cui è diretta;
- scelta della modalità di rappresentazione della fiaba in base alle esperienze maturate durante il percorso scolastico;
- definizione e assegnazione dei ruoli da parte dei bambini (attori, scenografi, registi...);
- prove della rappresentazione.

	★ ★ ★	★ ★	★
capacità di comprendere il bisogno degli altri	spontaneamente offre il proprio aiuto	se sollecitato, offre volentieri il proprio aiuto	aiuta il compagno solo se sollecitato dall'insegnante
capacità di accettare serenamente tutti i compagni in diverse situazioni	accetta tutti i compagni spontaneamente	se sollecitato, accetta tutti i compagni	se sollecitato accetta tutti i compagni, ma malvolentieri
capacità di interagire nel gruppo	partecipa apportando il proprio contributo	partecipa se interessato, con un ruolo gregario	assume un atteggiamento passivo, è un elemento di disturbo
capacità di ascoltare le idee degli altri evitando di imporre le proprie	sa ascoltare senza interrompere e senza imporsi	sa ascoltare anche se, a volte, tende a imporre le proprie idee	non ascolta le idee degli altri se diverse dalle proprie
capacità di accettare il ruolo prestabilito e le regole	accetta in modo sereno il proprio ruolo e le regole	non sempre accetta le regole e il ruolo	è polemico nei confronti delle regole e del ruolo
capacità di gestire i conflitti	sa superare il proprio punto di vista e considera quello altrui	cerca e/o accetta la mediazione di un adulto	affronta i conflitti in modo aggressivo

no le prove dovrebbe essere vivido, realistico e piacevole, tenendo presente la necessità di ridurre al minimo le limitazioni di tempo, di accesso alle risorse e quelle dovute alla conoscenza previa dei compiti e degli standard;

– i compiti dovrebbero essere validati, ovvero verificati su un piccolo campione di studenti prima di essere impiegati su vasta scala;

– l'assegnazione dei punteggi dovrebbe essere fattibile e attendibile;

– i risultati della valutazione dovrebbero essere riportati e usati in modo tale da soddisfare le persone che, a diversi livelli, se ne servono. È opportuno inoltre, ai fini della valutazione dei compiti di prestazione, predisporre rubriche valutative indicanti i parametri di giudizio con cui accertare il valore delle prestazioni degli studenti. La Tavola 2 presenta un esempio di compito di prestazione relativo a una competenza trasversale – la competenza collaborati-

va – e la relativa rubrica valutativa, in riferimento a una classe quinta della scuola primaria.

Si tratta di prime indicazioni ed esempi che segnalano la necessità di una revisione profonda delle modalità di costruzione delle prove valutative in un'ottica di accertamento delle competenze. Revisione che

inevitabilmente chiama in causa anche il significato attribuito ai processi di apprendimento e le relative modalità di insegnamento: la valutazione si conferma un possibile innesco per una rivisitazione in profondità del senso e dei modi con cui pensare e realizzare l'azione formativa. ■

¹ A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont, NY, 1999.

² L. Resnick, citata in G. Wiggins, *Creating test worth taking*, "Educational Leadership", 49, agosto 1992, pp. 26-33.

³ A. Costa, R.M. Liebmann, *Toward renaissance curriculum. An idea whose time has come*, in A. Costa, R.M. Liebmann (a cura di), *Envisioning process as content. Toward a renaissance curriculum*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 1997, pp. 1-20.

⁴ L.B. Resnick, *Learning in School and Out*, "Educational Researcher", 16/9 (1987), pp. 13-20 (trad. it. in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 61-83.

⁵ G. Wiggins, *Creating test worth taking*, cit., pp. 26-33.

Per approfondire

J. McTighe, G. Wiggins, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

OCSE (a cura di), *PISA 2003 – Valutazione dei quindicenni*, Armando Editore, Roma 2004.
C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995.