

Parte IV

Conclusioni

IL VALORE AGGIUNTO DELLA DIDATTICA PER COMPETENZE

Paola Vanini

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca "Corpo movimento sport", ricercatrice IRRE E-R

Alla fine di questo quaderno, complessivamente incentrato sul tema delle competenze nell'Educazione motoria, è naturale porsi una domanda: *"Cosa cambia sostanzialmente nel modo di insegnare? Possiamo, nella programmazione, sostituire semplicemente la parola 'obiettivi' con il termine 'competenze' e lasciare tutto come sta?"*. Per rispondere a questi interrogativi dobbiamo tornare alle radici, al concetto stesso di 'competenza', che viene analizzato nei primi capitoli del quaderno³⁶ ai quali rimandiamo. Riprendendone le componenti essenziali, senza pretese di esaustività, potremmo dire che le competenze sono combinazioni di *conoscenze* e *abilità*, mobilitate da *atteggiamenti* e *motivazioni* adeguati al contesto, per realizzare compiti inconsueti e complessi o risolvere efficacemente problemi. Nella struttura di ogni competenza riconosciamo quindi **3 componenti** (Pellerey, 2000):

1. di natura *cognitiva*, che riguarda la comprensione dei concetti coinvolti;
2. di natura *operativa*, che concerne le abilità, il saper applicare;
3. di natura *affettiva-motivazionale*, che coinvolge gli atteggiamenti, i valori, le motivazioni del soggetto.

Se ne deduce che per impostare un'efficace azione educativa che abbia come scopo la stimolazione di competenze negli alunni è opportuno agire su tutte e tre queste componenti. È necessario quindi:

1. esercitare adeguatamente le abilità che stanno alla base di una determinata competenza;
2. far acquisire i contenuti teorici ad essa sottesi;
3. stimolare gli alunni a cogliere il significato, l'utilità delle conoscenze e delle abilità suddette, in modo che si sentano motivati a metterle in atto ogni volta che il contesto lo richiede.

³⁶ Vedi i capitoli: "Questioni di lessico..." e "Indicatori di competenze".

Esploriamo una alla volta queste componenti, nell'intervento didattico.

Esercitare abilità

Uno dei primi passi è quello di identificare le abilità che stanno alla base delle competenze che si intendono suscitare, o almeno quelle peculiari ed essenziali, consapevoli che molte abilità, più generali, si acquisiscono anche in modo informale in contesti diversi da quello scolastico³⁷.

Se si vuole dunque che gli alunni arrivino a padroneggiarle, non basta che essi ne facciano esperienza *una tantum*, nel corso di un compito o di un breve progetto, è necessario, invece, che siano chiamati spesso ad usarle, ad esercitarle anche in compiti diversi, in situazioni nuove e significative, prima di dimostrare di possederle, attraverso un comportamento competente, nell'affrontare i compiti predisposti per la verifica.

Ma qual è il modo migliore per acquisire ed esercitare una serie di abilità? Consideriamone tre, per fare un esempio: il palleggio, il passare la palla, il fare canestro. Gli studi in materia (Bertollo, 2007; Robazza, 2004) suggeriscono che è necessario dedicare prima un po' di tempo all'apprendimento di ognuna di esse, singolarmente, fintanto che non si sia raggiunta una certa approssimazione nel gesto complesso, per evitare confusioni e interferenze. Il prima possibile, tuttavia, è consigliabile chiedere all'alunno di metterle in atto tutte e tre di seguito e *random*, in compiti leggermente più complessi e variabili, senza aspettare che si raggiunga, con esercizi ripetuti, la precisione dell'azione in ognuna. Ripetere a lungo la stessa abilità avulsa dalle altre, per perfezionarla, rischia infatti di circoscrivere l'apprendimento al contesto dell'esercitazione, impegna poco il soggetto sul piano cognitivo e mnestico e fornisce un limitato arricchimento della sua esperienza pratica, oltre a richiedere un tempo di cui la scuola non dispone. L'alternanza di abilità diverse, controllate da differenti programmi motori, invece, lo costringe a ricostruire frequentemente il piano d'azione nel passaggio da un'abilità all'altra e lo impegna in processi di raccolta e analisi delle informazioni per produrre risposte motorie adeguate ad una situazione che cambia; è sicuramente più dispendioso sul piano cognitivo, ma fornisce all'alunno una conoscenza più approfondita derivante dal confronto e dal contrasto fra più compiti che lo portano a ricavare ciò che si conserva e a trasferire schemi già sperimentati a situazioni nuove, arricchendo in questo modo il bagaglio di esperienze a cui può attingere per affrontare, in futuro, compiti ancora diversi. Questa capacità di trasferire (*transfer*) sta al-

³⁷ Nella 'Scheda di progettazione per le scuole' invitiamo i docenti a mettere a fuoco le abilità fondamentali su cui intendono lavorare.

la base della strutturazione di competenze, che consistono proprio nell'utilizzo di abilità e conoscenze già rodiate, per affrontare situazioni non consuete.

Se si vuole ottenere un comportamento competente, dunque, è necessario, dopo una prima brevissima fase di apprendimento ripetitivo di abilità, un buon allenamento ad affrontare le novità, in situazioni progressivamente più complesse. Solo successivamente, attraverso l'ideazione di una situazione di compito nuova e significativa, è possibile procedere alla verifica.

Stimolare conoscenze, metacoscienze e transfer

Nell'educazione motoria e fisica, contrariamente a quanto succede in altre aree, spesso la conoscenza teorica si realizza successivamente a quella pratica, come riflessione e assunzione di consapevolezza su quanto accade in fase di esecuzione³⁸. La dimensione della *riflessione sull'esperienza*, per conoscerla meglio, per divenirne consapevoli e, in seguito, per migliorarla e trasferirla, è fondamentale per l'acquisizione di competenze.

Prima abbiamo accennato al *transfer* che l'alunno può realizzare autonomamente, quasi inconsapevolmente, se posto in situazioni di apprendimento varie e graduali. Non è detto tuttavia che questo processo avvenga automaticamente e necessariamente per ogni bambino. È importante allora supportarlo attraverso una stimolazione cognitiva intenzionale e sistematica da parte dell'insegnante. Nel corso o alla fine di ogni lezione il docente può dedicare uno spazio adeguato alla riflessione con gli alunni proponendo, per esempio, stimoli di questo genere³⁹: "*Cosa hai imparato oggi? Cosa ti porti a casa? Ho notato che la tua tecnica è molto migliorata: ora, per esempio, fai... e non ti capita più di fare...*". La descrizione chiara e precisa del comportamento motorio, anche ricorrendo a metafore, aiuta il ragazzo a rappresentarselo, a divenire consapevole non solo dei suoi progressi ma anche della possibilità di *raffigurarsi mentalmente azioni e processi*. Questa è una condizione indispensabile per svincolare un apprendimento dal qui e ora, per potersene impadronire mentalmente, potersi prefigurare modifiche per migliorarlo, poterlo trasferire ad altri contesti simili strutturalmente.

³⁸ È evidente che non può essere così per tutti gli apprendimenti legati alla sfera motoria (occorre, per esempio, conoscere le regole di un gioco prima di poterci giocare), né per tutti gli alunni (i soggetti "uditivi" per esempio, imparano meglio se, oltre ad osservare, possono, contemporaneamente, ascoltare la spiegazione dei movimenti da effettuare). Possiamo dire, comunque in generale che, nell'area degli apprendimenti motori, più che in altri ambiti disciplinari, spesso si impara prima a fare, poi si approfondisce la conoscenza di quello che si fa.

³⁹ Si possono trovare spunti finalizzati ad incrementare la consapevolezza degli alunni anche nel capitolo "Nuclei tematici e traguardi di competenze".

Le seguenti domande possono essere esemplificative al riguardo: *“Che processo hai messo in atto per superare quell’ostacolo? Ti viene in mente qualche altra occasione in cui potresti usare la stessa strategia, anche in altri campi: un gioco, un compito scolastico, il rapporto con un amico?”*. I campi di applicazione della strategia che l’alunno troverà, possono essere molto diversi fra loro e da quello originario; l’importante è che la situazione individuata sia compatibile strutturalmente con la strategia considerata⁴⁰. Molti compiti motori contengono elementi cognitivi simili: regole, concetti, tattiche. Se ricorrentemente l’insegnante stimola gli alunni a riflettere sugli aspetti strutturali dei compiti, a confrontarli cercando somiglianze e differenze, a trasferire ciò che è possibile in contesti nuovi, senza fornire suggerimenti pre-confezionati, ma sollecitandoli a cercare connessioni personali, questo modo di procedere diventerà a poco a poco familiare per loro e li aiuterà a strutturare competenze.

Può capitare di pensare che un progetto interdisciplinare, con tutti i suoi collegamenti, sia la situazione ideale per alimentare competenze. Sicuramente ha maggiori probabilità di essere motivante e vario rispetto ad un’attività che coinvolge una sola disciplina, ma non sempre gli alunni diventano consapevoli degli agganci pluridisciplinari creati dagli insegnanti alla luce delle loro conoscenze. È quindi una situazione potenzialmente molto utile, ma di per sé non sufficiente a garantire che sia proprio l’alunno ad effettuare connessioni e ad abituarsi a farlo. È fondamentale a questo scopo l’azione intenzionale e quotidiana dell’insegnante che induce il bambino a conoscere, a divenire consapevole del proprio funzionamento (metaconoscenza) e a trasferire.

Suscitare motivazioni

Perché una persona agisca in modo competente non basta che possenga le abilità e le conoscenze necessarie, occorre anche che si senta motivata a farlo; che percepisca che quell’azione in quel contesto è in linea con i suoi valori, è in qualche modo significativa, utile o semplicemente gratificante. C’è insomma una componente energetica, motivazionale connessa ad ogni comportamento competente, che non va sottovalutata⁴¹.

Come tenerne conto nell’esperienza scolastica? Come alimentarla? Per non avventurarci in un discorso che richiederebbe da solo un’intera pubblicazione

⁴⁰ Le modalità per abituare gli alunni alla generalizzazione ed al transfer degli apprendimenti e l’importanza di questi processi sono ampiamente trattati nell’ambito del metodo Feuerstein (v. bibliografia).

⁴¹ Non a caso nelle batterie delle prove OCSE-PISA, tese a sondare le competenze scientifiche, matematiche e di comprensione della lettura dei quindicenni, una parte dei quesiti riguardano gli interessi, gli orientamenti, i valori dei ragazzi in rapporto a tali aree.

perché riguarda il senso stesso dell'insegnare e dell'apprendere, ci limitiamo a proporre una semplice considerazione: è più probabile che un alunno faccia propri e utilizzi, anche in altri contesti, apprendimenti che ha realizzato con soddisfazione, che sono legati ad un ricordo positivo e di cui percepisce il significato e l'utilità.

Occorre quindi, da una parte, orientarci verso una didattica esigente, ma attenta a sostenere l'autostima dell'alunno, una didattica che lo porti al continuo superamento di se stesso, ma con richieste non eccessivamente al di sopra delle prestazioni che egli è in grado di dare, perché, oltre alla fatica dell'apprendimento, possa sperimentare e ricordare anche la gioia di piccoli successi, che gratificano e alimentano il sentimento di competenza e la sicurezza in sé. In tal senso è ormai affermata, in letteratura, l'importanza dell'orientamento al compito (*task orientation*) nei bambini in età scolare. Questa teoria sottolinea l'opportunità di motivare l'alunno a misurarsi con i suoi progressi, prima ancora che con i risultati degli altri. Porre enfasi e rinforzo sui miglioramenti personali, rispetto ai livelli di partenza, aiuta il bambino a approfondire ulteriore sforzo e impegno in ciò che gli viene proposto.

D'altro canto occorre fare in modo che ai ragazzi risulti trasparente il senso dell'esperienza con noi, il significato di ciò che proponiamo loro, l'utilità che può avere per la vita. Lo avvertiranno prima dal nostro coinvolgimento, dal nostro interesse, dalle tonalità della nostra voce e poi dalle spiegazioni che daremo, dalle domande che faremo per indurli a cercare un loro personale senso alle cose ("*Secondo voi, perché facciamo questo esercizio?*"; "*Che importanza ha?*"; "*Dove ci potrebbe essere utile?*")⁴².

Alcune considerazioni sui livelli di competenza

I traguardi per lo sviluppo delle competenze contenuti nelle *Indicazioni per il curricolo* (2007) indicano le tappe ideali a cui giungere al termine di ognuno dei segmenti scolastici del primo ciclo. È utile, tuttavia, nella pratica didattica, graduare i compiti e rilevare le competenze degli alunni anche nel caso in cui siano più 'acerbe' e meno complete rispetto ai traguardi previsti.

Il capitolo sugli Indicatori di competenza in questo quaderno propone, a titolo esemplificativo, una declinazione in tre livelli (*elementare, intermedio, a-*

⁴² Ci sono ovviamente altri modi, ampiamente documentati e sperimentati, per creare coinvolgimento e dare significatività all'esperienza: l'approccio ludico, la sorpresa, lo sfondo integratore, con gli alunni più piccoli... Il metodo Feuerstein, inoltre, fornisce spunti molto interessanti per alimentare il sentimento di competenza negli alunni e mediare la ricerca del significato nelle esperienze che si realizzano insieme.

vanzato), dei primi due traguardi di competenze, previsti per la fine della scuola primaria e invita implicitamente gli insegnanti a fare altrettanto con i restanti traguardi. Ma come procedere? Sulla base di quali criteri?

Analizzando e confrontando la letteratura internazionale sull'argomento⁴³, il gruppo di ricerca ha estrapolato i seguenti 6 parametri che ricorrono con frequenza costante nei contesti in cui si è proceduto ad una graduazione in livelli delle competenze considerate:

Per quanto riguarda il compito:

- familiarità;
- complessità;
- astrazione.

Per quanto riguarda la prestazione del soggetto:

- efficienza;
- autonomia;
- responsabilità.

Notiamo innanzitutto che per osservare a che livello si esprime una competenza è necessario considerare sia le caratteristiche del *compito* da affrontare, sia alcune variabili relative alla *prestazione*, al *comportamento che l'alunno mette in atto*.

Parametri relativi al compito

La competenza richiesta per affrontare una situazione è tanto maggiore quanto minore è la *familiarità* dell'alunno con quel tipo di compito. È comprensibile che più aumentano gli elementi di *novità* e più viene messa alla prova la competenza del soggetto. Per questo motivo, nella prima parte del paragrafo, si sottolineava l'importanza di esercitare, attraverso esposizioni graduali a compiti nuovi e diversi, le conoscenze e le abilità appena apprese dall'alunno, per evitare che il momento della verifica rappresenti per lui la prima occasione di confronto con situazioni poco familiari.

Un altro parametro su cui si può giocare per abbassare o alzare il livello di competenza richiesta da un compito è il suo grado di *complessità*. Questo aumenta col crescere del numero degli elementi che occorre conoscere, padroneggiare, tenere sotto controllo, mettere in relazione, per affrontare la situazione e con l'aumentare del numero di operazioni che sono necessarie per portare a termine il compito. La complessità è quindi strettamente correlata con la *numerosità*. Per abbassare il livello di complessità basta dunque ridurre

⁴³ Il gruppo ha esaminato una pluralità di materiali, fra cui: la graduazione dei livelli di competenza nelle prove OCSE-PISA 2006; i descrittori dei livelli relativi al sistema delle qualifiche in Europa; la scala dei livelli di competenze nel *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*.

il numero di variabili in gioco o di operazioni da fare; si procede invece in direzione opposta, se si vuol rendere il compito più impegnativo e complesso.

L'*astrazione* è forse il parametro che ha meno bisogno di esplicitazioni per essere compreso. Ognuno coglie intuitivamente come il maggior livello di astrazione di un compito sia in rapporto diretto con una maggiore richiesta di competenza. Un esempio di astrazione, in educazione motoria, è rappresentato da quei compiti che necessitano, più di altri, di *rappresentazioni mentali* (di spazi, percorsi, sequenze di azioni) e della *trasformazione mentale* delle stesse; oppure dai compiti che richiedono una *prefigurazione di strategie* e /o un'*anticipazione di possibili difficoltà*, prima o durante l'esecuzione.

Parametri relativi alla prestazione dell'alunno

Una prestazione si considera *efficiente* quando il soggetto riesce ad eseguire un compito in modo corretto, conseguendo il risultato atteso, con il minor dispendio possibile di tempo e di energie. Sono indicatori di efficienza: la *correttezza* e la *precisione* del risultato, la *rapidità* e la *fluidità* del processo, ma anche una *ridotta percezione di sforzo* durante l'esecuzione. L'efficienza è il frutto della padronanza di abilità e conoscenze, è quindi intimamente legata alla competenza. Un'esecuzione corretta ma molto lenta e faticosa non può essere considerata efficiente e neppure espressione di una competenza matura, ma può segnalarne l'esordio in fase germinale.

Il parametro dell'*autonomia* fa riferimento alla capacità del soggetto di contare su sé stesso e *autoregolarsi* nell'esecuzione del compito, utilizzando le risorse disponibili nell'ambiente, ma *facendo a meno del sostegno, del parere o della guida dell'adulto*. Maggiore è il grado di autonomia nell'affrontare una situazione e più alto è il livello di competenza che l'alunno esprime.

La *responsabilità* può manifestarsi laddove vi sia un margine di *discrezionalità* che richiede al soggetto di analizzare il problema, *compiere scelte* o decisioni (es. cosa fare, quando e dove), *assumere ruoli* e *affrontarne le conseguenze*. Per esercitarsi ha bisogno di compiti problematici, compatibili con più soluzioni e non prettamente esecutivi. Vale la pena chiedersi con quale frequenza a scuola poniamo gli alunni di fronte a compiti di questo genere. Quante occasioni offriamo loro per esercitare questa componente della competenza. Ovviamente, si può cominciare col proporre situazioni che richiedano un piccolo margine di discrezionalità e proseguire poi con compiti sempre più aperti e sfidanti.

Avere consapevolezza dei parametri suddetti e saperli manipolare apre agli insegnanti un ventaglio di possibilità didattiche e offre loro almeno due ordini di vantaggi. Da un lato, essi possono *calibrare i compiti* da proporre agli alunni *adattandoli* al livello delle loro capacità; possono, per esempio, abbassa-

re il grado di novità, di complessità, di astrazione di un compito e moderare la richiesta di efficienza, di responsabilità e di autonomia, per consentire ai bambini di sperimentare piccoli successi, alzando poi progressivamente il tiro, per stimolare l'acquisizione di competenze di livello più elevato. D'altro lato, possono *osservare* il comportamento degli alunni alla luce di criteri chiari, che consentono loro di *descrivere, valutare e certificare il livello* di competenze notato.

Conclusione

Per tornare, infine, alle domande con cui abbiamo aperto questo capitolo, potremmo dire che ci sono aspetti della didattica che costituiscono una sorta di 'zoccolo duro' e si mantengono, al di là dei mutamenti delle mode e degli orientamenti normativi; essi sono riscontrabili nell'esperienza di tutti coloro che hanno insegnato e insegnano con soddisfazione e riscontri positivi. Vi sono, inoltre alcuni aspetti che andrebbero potenziati, se ci accorgessimo della loro carenza, perché da essi scaturisce la possibilità per gli alunni di imparare a consolidare, collegare, trasferire gli apprendimenti da un ambito di conoscenza ad un altro e poi alla vita; situazioni didattiche che consentono ai ragazzi di cimentarsi flessibilmente con la novità, la responsabilità, l'autonomia, avvertendone il fascino e il significato. Sono gli aspetti che abbiamo cercato di evidenziare in questo capitolo e che costituiscono, riteniamo, il valore aggiunto della didattica per competenze.