



Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione

Competence development: Indexes and processes for an evaluation model

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia
tessaro@unive.it

ABSTRACT

This article aims at contributing to the construction of an analysis and evaluation model. Such model deals with the formation of competence, and it is thought of as featured by process and constructivism. My goal is that of promoting experimental research on training and evaluation indexes. Subsequently, mobilizing factors (action, situation, and problem solving) are joined together with cognitive, metacognitive, and relational processes. This is done according to the paradigms of citizenship (autonomy and responsibility). In the end, it is shown how such model overcomes the incremental and linear conception of competence development.

In questo articolo si intende contribuire alle riflessioni in merito alla costruzione di un modello di analisi e di valutazione, di impronta processuale e costruttivista, circa il formarsi della competenza. L'intento è di promuovere attività di sperimentazione e di ricerca sugli indicatori formativi e valutativi che integrando i fattori mobilitanti (azione, situazione e problem solving) con i processi cognitivi, metacognitivi e relazionali, secondo i paradigmi di cittadinanza (autonomia e responsabilità), superino la concezione incrementale e lineare di sviluppo della competenza.

KEYWORDS

Competence Development, Competence Training, Evaluation Model, Evaluation Indicators.

Sviluppo della competenza, Formazione alla competenza, Modello di valutazione, Indicatori della valutazione.

Il concetto di competenza, con la sua natura polisemantica e multiforme, si presenta come uno dei più interessanti interrogativi su cui si sta cimentando la ricerca e la letteratura delle scienze dell'educazione e della formazione (Margiotta 2009; Costa 2011). Nella competenza si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale. Ricordiamo la definizione dell'EQF (2006), il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli: *“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

Su questa base, tutti i paesi dell'Unione Europea hanno deciso, pur con modalità e strategie diverse, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per valutare e certificare i profili di professionalità e per organizzare i curricula dei sistemi scolastici e formativi nella società della conoscenza.

Tra le diverse accezioni, assumiamo in toto quella proposta nell'EQF interpretata come *capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche*, prevedibili o meno (Battini 2012). Secondo tale interpretazione, la competenza è osservabile soltanto in situazione, si manifesta in comportamenti nelle attività, ed è pertanto solo in situazione e nelle azioni che la competenza può essere verificata e valutata.

La competenza (al singolare) o le competenze (al plurale)? Al singolare, la competenza si interpreta come costruito universale, in una dimensione metacognitiva in cui si ritrovano i principi intrinseci, i fattori e i processi comuni; al plurale, le competenze si articolano nella varietà dell'agire intenzionale, in una dimensione pragmatico-cognitiva in cui si specifica la diversità delle funzioni, dei compiti e degli scopi. In sostanza, è la medesima differenza che si riscontra tra il concetto di *conoscenza*, al singolare, con significato universale e trascendentale e le *conoscenze* come entità particolari, concrete e settoriali.

La centralità della competenza è data dal fatto che essa è un *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti. È improprio perciò parlare di primato della conoscenza sull'azione o viceversa.

Molta parte degli studi, delle costruzioni teoriche di curricula mostrano la competenza come mera applicazione pratica della conoscenza pre-acquisita: *prima impari e poi fai*. Sul versante opposto, troviamo coloro che sostengono che si impari solo nel fare, nell'esperienza concreta. Sono opposizioni sterili che escludono la conoscenza dal vivere sensato e banalizzano l'esperienza personale.

1. Il senso strategico della competenza

Quando e come nasce una competenza? Quali sono le prime evidenze che ci permettono di osservare, e quindi di accertare che una persona non è soltanto abile nel compiere qualcosa, ma inizia a mostrare un seppur minimo grado di competenza? Come evolve la crescita della competenza? Quanto dipende dalla situazione in cui si fa esperienza e si mobilita l'azione reale e quanto dalle disposizioni personali, dallo studio e dalla riflessione teorica? Lo standard minimo fa da spartiacque tra quali processi? C'è un confine oltre il quale la competenza non può più crescere, non può più migliorare?

Tutti sappiamo quando una persona è competente in qualcosa. O perlomeno supponiamo di saperlo. In realtà, da incompetenti, mettiamo in atto inferenze negative: l'esperto è competente finché non sbaglia, e se sbaglia diventa per noi improvvisamente incompetente.

L'incompetente tende ad assegnare alla competenza degli altri un'accezione manichea, bipolare: o c'è o non c'è, o si presenta nella sua espressione più completa oppure viene totalmente negata. Una siffatta concezione è pedagogicamente insostenibile poiché preclude il formarsi della competenza in colui che ancora non la possiede e ne ostacola il miglioramento in colui che già la esercita.

Secondo Wiggins (1993), quando si intende valutare la competenza raggiunta ci si deve accertare non di ciò che il soggetto sa, ma di ciò che sa fare con ciò che

sa. L'espressione di Wiggins è subito apparsa dirimpetto in una scuola fondata sul sapere teorico, provocando reazioni opposte: benché molto apprezzata dai formatori in ambito professionale e dagli insegnanti del settore tecnico, tale concezione ha alimentato l'anacronistica dicotomia tra teoria e pratica nell'opposizione concettuale tra conoscenze e competenze. Se per un verso va ricomponendosi l'antica frattura che contrapponeva la cultura umanistica alla cultura scientifica, per l'altro si assiste ad una nuova cesura tra i sostenitori dell'azione e quelli del pensiero. Per questo motivo, propongo una espressione più comprendente: *per valutare le competenze, si tratta di riconoscere e valorizzare insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.*

Come riconoscere e valorizzare un'impostazione processuale? Ci si deve dotare di un dispositivo specifico di validazione:

«La competenza è sempre un 'costrutto sociale'. La competenza varia secondo le convenzioni o i punti di vista adottati. Non è un'entità naturale che può essere osservata senza esserne influenzata. Le competenze non sono cose che esistono al di fuori del giudizio che viene emesso su di esse. La valutazione nomina le competenze. Voler definire le competenze di un soggetto al di fuori di qualsiasi riferimento ad un dispositivo, è privilegiare i più forti sul mercato del lavoro e svantaggiare i più deboli. Come far riconoscere il valore delle proprie competenze se non sono suffragate da alcun dispositivo di validazione? [...] La vera questione da discutere non è sul sapere se la competenza esiste prima della validazione o no, ma sui componenti, regole e attori del dispositivo di validazione» (Le Boterf, 2006, 148).

2. Indicatori di processo nello sviluppo della competenza

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci all'analisi dello sviluppo delle competenze ha privilegiato la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; ha utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; ha classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli.

Seguendo lo schema di Guy Le Boterf (2006) sono possibili tre criteri o approcci per valutare le competenze, che possono essere scelti o combinati a seconda delle situazioni incontrate:

- 1) *il criterio delle prestazioni*. È il criterio connesso ai risultati secondo alcuni parametri di prestazione, si basa su un giudizio di efficacia o di utilità e "suppone che si possa stabilire una relazione diretta tra un risultato osservabile e una pratica professionale messa in atto" (Le Boterf 2006, 151);
- 2) *il criterio delle risorse*. È il criterio scolasticamente più tradizionale e consiste nell'accertarsi che i soggetti padroneggino le conoscenze, le capacità, i modi di pensare, le attitudini psicofisiche. In realtà le risorse non garantiscono la competenza: sono una condizione necessaria ma non sufficiente per la costruzione della competenza.
- 3) *il criterio delle pratiche professionali*. Con questo criterio si ipotizza la corrispondenza tra lo svolgimento dell'attività professionale reale (le pratiche) con un insieme di esigenze professionali. Si tratta quindi di emettere un giu-

dizio di conformità dell'attività svolta in riferimento a criteri, specifiche o standard.

«L'esperienza dimostra che questo tipo di valutazione non può funzionare se non a queste condizioni:

- la competenza richiesta è definita a monte in termini di situazione professionale, cioè in termini di compiti o di attività prescritte, alla quale sono associati dei criteri di attuazione o delle esigenze professionali,
- le regole di valutazione sono esplicite ed accettate fin dall'inizio dalla persona da valutare,
- la valutazione considerata come un processo che permette di seguire progressivamente il crescere in competenza e di verificarne la costanza,
- la valutazione viene distinta dalla validazione. Quando la valutazione si attua in continuo nella situazione di lavoro, la validazione costituisce un atto precisamente situato nel tempo per riconoscere socialmente che vi è competenza,
- la validazione è collegiale, coinvolge non solo i quadri responsabili e la persona stessa, ma anche gli altri attori che possono fornire un parere pertinente [...] L'interesse della collegialità sta nel ridurre i rischi di soggettività, di avvicinarsi all'obiettività attraverso la convergenza degli sguardi rivolti sull'attività, di accrescere la fiducia accordata alla competenza validata» (Le Boterf 2006, 155).

I primi due approcci sono strettamente funzionali alla certificazione; il terzo si presta anche alla valutazione in fieri, all'accompagnamento formativo della competenza. In realtà tutti tre servono per definire che cosa un soggetto sa fare e che cosa è autorizzato a fare, ma non arrivano ad ipotizzare che cosa potrebbe fare in futuro e in altre situazioni (*criterio di generatività*), e che senso può dare alla sua competenza, anche quando è appena abbozzata (*criterio di direzione formativa*).

È necessario definire un *modello per profili* che illustri la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alle specificità delle persone e delle situazioni, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle diversità). Anche nella metodologia c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che caratterizza. Servono entrambi, insieme, per l'efficacia nella ricerca-azione, per la corroborazione sperimentale e per la giustificazione concettuale reciproca.

Poiché abbiamo delineato la competenza come *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, gli indicatori che illustrano la sua crescita non potranno che articolarsi nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare.

Il *farsi della competenza non può essere uniforme e lineare*, non è uguale per tutte le tipologie di competenze. Tutte le competenze possono essere rappresentate graficamente incrociando ortogonalmente *l'asse cognitivo* (il sapere e il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) con *l'asse produttivo* (l'esperire e l'operare, l'esperienza e l'azione), all'interno di contesti d'uso, di situazioni di realtà, per uno scopo voluto (Tessaro 2008, 14). Ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse.

Le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita del soggetto. Ma anche la combinazione di conoscenza e di azione, dei loro pesi e delle loro tipologie, si presenta differente e articolato: per esempio, i processi del riflettere, in una competenza storica, sono più intensi dei processi operativi, viceversa in una competenza tecnica il peso operativo è più consistente del peso cognitivo. Sono differenze quali-quantitative, nella conoscenza, nell'azione e nell'interazione tra conoscenza e azione. Solo la coesistenza di entrambe garantisce il farsi della competenza: altrimenti il sapere senza l'azione si rifugia nell'eremo della pura teoria, l'agire senza la riflessione rimane mero esercizio ripetitivo e meccanico.

Ecco perché *lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato*, e nel contempo procede in *un continuum ininterrotto di processi/indicatori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire:

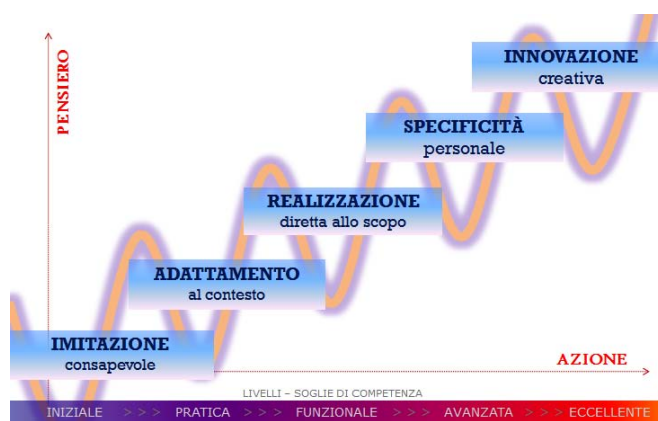


Figura 1 - Gli indicatori di sviluppo della competenza.

2.1. Imitazione consapevole

È stato Vygotskij (1931) a nobilitare il processo cognitivo dell'imitazione, fondamentale per lo sviluppo della mente e non semplice meccanismo automatico e ripetitivo. L'imitazione è il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero ad un fare che fino a quel momento era senza scopo. Di fronte ad una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma *appura la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre quanto già conosciuto ed esperito da sé o dagli altri. L'imitazione diventa *processo creativo* (Vygotskij 1931), configura l'aiuto come suggerimento, come forma di comportamento o di azione che può essere imitata, permettendo di svolgere e risolvere positivamente un compito: questo aspetto è ciò che apre alla zona di sviluppo prossimale, permette la conoscenza della dinamica dello sviluppo, ossia tutto ciò che è in atto o che potrà accadere in un futuro imminente. Per Vygotskij, l'imitazione intellettuale, è caratteristica dell'uomo, in quanto connessa alla possibilità di estendere le azioni imitative ad azioni analoghe, che vanno ben *oltre i limiti delle sue capacità*.

Il soggetto, imitando, agisce in modo finalizzato e attiva i processi metacognitivi di base. Gli studi delle neuroscienze cognitive sull'imitazione, in particolare quelli connessi al sistema dei neuroni specchio, evidenziano non solo quanto tale sistema sia determinante per comprendere il comportamento altrui, ma anche che esso si attiva solo se l'azione ha una finalità concreta per colui che imita (Gallesse et al. 2002; Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. 2006)

2.2. Adeguamento al contesto

Con i processi connessi a questo indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare conformandolo al contesto nuovo e diverso in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione tout court, perché ben presto scopre che ogni situazione è nuova, è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe chiamato ad *agire in situ* ma attiverebbe routine, automatismi.

Jean Piaget (1973) ha definito i processi cognitivi dell'*adattamento intelligente* nell'equilibrio tra assimilazione e accomodamento: con l'assimilazione ogni nuovo dato di esperienza viene incorporato in schemi già esistenti (schemi di azione, percettivo-motori, schemi di spiegazione e previsione) senza tuttavia che, in seguito a tale incorporazione, tali schemi subiscano alcuna modificazione; con l'accomodamento, invece, processo complementare al precedente, i nuovi dati di esperienza vengono incorporati in schemi già posseduti, modificano tali schemi, adattandoli ai nuovi e inattesi aspetti della realtà.

L'adeguamento di quanto già conosciuto al nuovo contesto è la seconda fase nel nostro modello di sviluppo della competenza, in stretta connessione con la fase imitativa nella logica di sviluppo imminente: inizialmente il soggetto cerca di ridisegnare la situazione per conformarla alle procedure conosciute, agli schemi usuali (il pensiero convergente è più economico); ma il più delle volte la situazione non si lascia manipolare: in tal caso il soggetto non può che modificare i propri schemi mentali e adottare soluzioni nuove, divergenti (Guilford 1977); la competenza si costruisce su forme di pensiero laterale (De Bono 1969).

2.3. Realizzazione diretta allo scopo

La realizzazione finalizzata consiste nella capacità di affrontare ex novo un problema, di diagnosticare e analizzare il problema nella situazione data, di pianificare le strategie risolutive e di implementarle nella concretezza e nell'imprevedibilità dell'azione. È l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità (e di qualifica) della competenza. Anche i processi connessi all'imitazione e all'adattamento conducono al raggiungimento del risultato voluto, ma non garantiscono il riconoscimento professionale, a pieno titolo, della competenza. L'abilità, che in logica sottrattiva può essere concepita come competenza priva dei canoni di autonomia e di responsabilità, può condurre a prodotti validi, ma *per parlare di competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo*. La realizzazione comporta l'imprevedibilità: è necessario affrontare gli imprevisti, scegliere e decidere in situazioni di rischio, e imparare dagli errori. Un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condi-

zione necessaria della comprensione dell'errore stesso. In questa fase il soggetto non è semplicemente ri-produttivo e/o adattivo, ma sviluppa la direzione di senso dell'agire, diventa *pro-duttivo*, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

2.4. Specificità personale

Questa fase riguarda la capacità del soggetto di personalizzare la competenza standard, di darle un'identità propria. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi (Buber 1990). L'indicatore di specificità personale è particolarmente attento alle capacità del soggetto, in sé e per sé e nelle relazioni sociali e organizzative; non riguarda solo l'impronta personale (presente in tutte le fasi di sviluppo della competenza, fin dall'imitazione), ma quell'identità che nelle differenze e nelle diversità manifesta il talento e il potenziale di ciascun soggetto.

Le competenze sono componenti dell'*identità esistenziale e lavorativa* di una persona, e sono messe in atto secondo il modo in cui la situazione reale consente di vivere questa identità complessa, che è al tempo stesso personale, professionale, organizzativa, culturale. L'identità si intreccia nella competenza poiché si forma attraverso le proprie esperienze: su questa identità personale si fonda il sentimento della continuità della propria esistenza come *unità vivente distinta e diversa* da tutte le altre lungo le modificazioni che si producono nel corso della vita (Cepollaro 2008).

Le specificità personali, che si analizzano con approcci fenomenologici, etnografici, clinici, si innestano nelle strutture sociali e organizzative integrandosi metodologicamente con approcci analitici, formali, qualitativi. Nell'organizzazione si riconoscono gli apporti distintivi dei contributi di ciascuno, e si ravvisa la costruzione personale e interattiva delle competenze.

2.5. Innovazione creativa

Generalmente con l'expertise della caratterizzazione personale si considera concluso lo sviluppo della competenza. A nostro avviso la logica del ciclo di vita, chiaramente pertinente all'abilità (che in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), può essere assunto soltanto dalle competenze strumentali, quelle maggiormente connesse a procedure vincolate e a tecniche specifiche. Le competenze fondamentali, come quelle esistenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

Diceva Henri Poincaré che *la creatività consiste nell'unire elementi esistenti con connessioni nuove, che siano utili*. Sono proprio le categorie di *nuovo* e *utile* che estendono la sfera dell'innovazione creativa all'agire umano a cui sia riconosciuta un'utilità, sia essa economica, estetica o etica, e che sviluppi la novità

capace di ricostruire la competenza con nuove applicazioni di abilità esistenti, o con l'estensione di abilità esistenti in nuovi ambiti, o con la creazione di nuove abilità per nuove competenze.

2. I profili per interpretare i processi di sviluppo

Il modello di analisi dello sviluppo per profili è sistemico, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza.

Che cosa significa interpretare la competenza per profili?

In primo luogo si tratta di distinguere e di specificare le diverse componenti. Il modello proposto si articola in:

- I *fattori* che mobilitano la competenza (v. Tab. 1): a) l'*azione* con gli indicatori di sviluppo appena illustrati; b) la *situazione* che specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale del soggetto; c) il *problem solving* che delinea le modalità di affrontare e di risolvere i problemi;

Tab. 1 - I fattori di sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
INDICATORE di sviluppo	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	REALIZZAZIONE finalizzata	SPECIFICITÀ personale	INNOVAZIONE creativa
SITUAZIONE (ambito d'azione)	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
TEMPIFICAZIONE	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNICITÀ
PROBLEM SOLVING	dati nascosti desumibili da "contesto"	dati nascosti desumibili da l'apprendimento progresso	dati mancanti procedure codificate	dati mancanti strategie algoritmiche	dati mancanti strategie euristiche

- I *processi di conoscenza* che orientano la competenza (v. Tab. 2): a) i *processi cognitivi* interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza (Margiotta 1997; Giambelluca et al. 2009) e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom (Anderson e Krathwohl 2001); b) i *processi metacognitivi* intesi come condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza;

Tab. 2 - I processi cognitivi nello sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTE (esperta)
PROCESSO COGNITIVO	COMPNDERE E RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
METACOGNIZIONE consapevolezza di saper ...	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
REVISED BLOOM	UNDERSTAND	APPLY	ANALYZE	EVALUATE	CREATE

- I *paradigmi socio-relazionali* come garanzia della competenza di cittadinanza (v. Tab. 3): a) l'*autonomia* per l'auto-progettualità, come capacità di costruire il proprio futuro e di auto-regolarsi entro i confini sociali e comunitari; b) la *responsabilità* per farsi carico delle proprie scelte e delle proprie decisioni, per rispondere a se stessi e agli altri delle affermazioni e dei risultati, degli effetti e delle conseguenze del proprio agire;

Tab. 3 – I paradigmi di cittadinanza della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTI (esperta)
AUTONOMIA Auto-progettualità	ASSEMBLARE COLLEGARE	SISTEMARE CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE INVENTARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZE	SISTEMI PROIEZIONI

- Le *dimensioni formative* per la promozione competenza (v. Tab. 4): a) il ruolo del formatore, con il graduale distacco da funzioni di guida e il conseguente avvicendamento con funzioni critiche; b) i *mediatori didattici*, incrementando la scala proposta da Damiano (1989) con i mediatori metaforici per stimolare la valenza innovativa dell'apprendimento informale.

Tab. 4 – Le dimensioni formative per la promozione della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE (iniziale)	PRATICANTE (esercitativa)	STANDARD (funzionale)	RILEVANTE (avanzata)	ECCELLENTI (esperta)
RUOLO FORMATIVO il formatore come	GUIDA	FACILITATORE	TUTOR	MENTORE	CRITICO
MEDIATORI DIDATTICI	ATTIVI (manualità)	ICONICI (immagini)	ANALOGICI (concetti)	SIMBOLICI (costrutti)	METAFORICI (modelli)

In secondo luogo, bisogna assumere che lo sviluppo delle componenti non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quella componente ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme: seguendo le prassi internazionali si è convenuto di assumere il terzo stadio come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (tanto per intenderci: quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo del soggetto.

In terzo luogo, poiché le componenti che illustrano lo sviluppo della competenza, per ragioni di praticità presentate in forma tabellare per stadi successivi, rappresentano la caratterizzazione evolutiva per profili, va precisato che:

- a) in ogni stadio possono essere presenti, in varie quantità, forme e tipologie tutti i fattori di sviluppo; per esempio anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre;
- a) la presenza contemporanea e interattiva di fattori e processi permette:

- *la valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto riguardo ai processi cognitivi si collochi nel terzo profilo (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti), naturalmente attiva anche i processi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione? quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?
- *la valutazione del potenziale di sviluppo*. Proseguiamo con l'esempio precedente: il soggetto attiva anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono in fieri, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo del soggetto.

Collegandoci al passato, iniziamo reinterpretando il modello ideato da Stuart e Hubert Dreyfus (1980), particolarmente attento alle dimensioni comportamentali. Integriamo tali dimensioni con gli indicatori di processo, i fattori di sviluppo che mobilitano la competenza, i processi cognitivi e metacognitivi nel loro evolversi, i paradigmi sociali per la costruzione di un modello integrato di sviluppo della competenza.

2.1. Profilo della competenza esordiente

La *meccanica aderenza alle consegne*, la *rigidità applicativa* e l'*incapacità discrezionale* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza quando essa sta nascendo: il *neofita* tende a seguire le regole e i principi indicati dall'esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera.

Alle dimensioni comportamentali è necessario associare *indicatori di processo* di impronta costruttivista: l'indicatore che, coniugando conoscenza e azione, mobilita la competenza esordiente è innanzitutto la *riproducibilità di quanto già conosciuto* nella nuova situazione; i processi cognitivi necessari al primo avvio della competenza sono inerenti alla capacità di *comprendere e riprodurre la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la *consapevolezza della validità dell'imitazione*, di saper *riconoscere* la connessione tra conoscenza e azione.

Il soggetto attiva la competenza esordiente nell'ambito di *situazioni personali*, protette, con contesti d'uso *quotidiani*; affronta i problemi solo se proposti o incontrati in frangenti *ben conosciuti e abituali*, entro situazioni familiari o quelle del gruppo dei pari.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza esordiente tende a trasformare il problema in un esercizio, e tutt'al più ad interpretare soltanto *i dati nascosti desumibili dal contesto del problema*.

Il ruolo del *formatore* in genere viene interpretato come colui che *aiuta il soggetto guidandolo* passo passo e i processi didattici si avvalgono di *mediatori attivi*, mediante i quali l'allievo è tangibilmente in relazione con realtà, con la concretezza delle cose.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *assemblare e di collegare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze: è *responsabile delle sue affermazioni*.

2.2. Profilo della competenza praticante

Il soggetto riesce collegare la sua esperienza con ciò che studia o che ha studiato; inizia a distinguere le situazioni. La *formulazione di procedure basate su singoli aspetti*, la *limitata capacità percettiva*, la *medesima importanza assegnata a tutti gli aspetti del lavoro* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza del praticante.

Il profilo va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione mobilita la competenza praticante è l'*adeguamento al contesto*; i processi cognitivi qui maggiormente implicati comprendono la capacità di *applicare ed esercitare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di *saper svolgere il compito*, ossia di *aprire la conoscenza nell'azione*.

Il soggetto attiva la competenza non soltanto all'interno di situazioni personali, ma si inoltra affrontando *situazioni prossimali*, con contesti d'uso a lui *vicini, accessibili*, ma che usualmente non rileva se non stimolati dal formatore. Riesce ad abordarne situazioni problematiche solo se si ripresentano con una certa frequenza.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza praticante si affida alla memoria e all'esperienza acquisita ricorrendo ai *dati desumibili dall'apprendimento pregresso*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *facilitatore*, ossia di colui che predispone appositi setting didattici che permettono all'allievo di "auto-costruire" la conoscenza, avvalendosi particolarmente di *mediatori iconici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *sistemare e di catalogare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure: è *responsabile dei risultati*.

2.3. Profilo della competenza standard

L'*efficacia* e l'*efficienza*, la capacità di *fare previsioni* e di *pianificare*, la messa a punto di *procedure e routine* sono gli indicatori comportamentali della competenza standard. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli.

Integriamo le dimensioni comportamentali con i processi di impronta costruttivista: la *realizzazione diretta ad uno scopo proprio* e nel contempo *conforme alle norme e ai criteri riconosciuti* è l'indicatore che correla situazione, conoscenza e azione nella competenza standard; i processi cognitivi necessari ad una competenza accettata e riconosciuta comprendono la capacità di *utilizzare e trasferire la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di *saper ri-solvere*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza esce dal conosciuto, si estende al *sociale*, con contesto d'uso *allargato al territorio*; il soggetto con competenza standard riesce ad affrontare situazioni che accadono anche in modo *saltuario e/o periodico*.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza standard affronta i *dati mancanti, configgenti o incongrui*, mettendo in atto *procedure codificate*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *tutor*, ossia di colui che accompagna il percorso formativo sollecitando gli allievi, anche in situazioni di *role playing*, e avvalendosi di *mediatori analogici*, con tecniche ludiche e simulate.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *realizzare e di organizzare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative: è *responsabile degli effetti* delle proprie azioni.

2.4. Profilo della competenza rilevante

Il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. L'*approccio olistico e sistemico*, la capacità di *ricostruire il quadro generale*, di *focalizzare gli aspetti rilevanti* e di *percepire le deviazioni dalla norma*, le *decisioni rapide e intuitive* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza rilevante, avanzata.

L'indicatore prioritario di questo profilo di competenza è la *specificità personale*; i processi cognitivi necessari alla costruzione della competenza comprendono la capacità di *giustificare e valutare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *interpretare*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza è *generale*, comprende la molteplicità degli stati reali, con contesto d'uso *esteso alla varietà* delle situazioni particolari; il soggetto con competenza rilevante riesce ad affrontare situazioni *insolite* che sopraggiungono di rado.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza avanzata affronta i *dati mancanti, o configgenti o incongrui*, mettendo in atto non solo iter procedurali, *ma vere e proprie strategie algoritmiche*, con l'attivazione sistematica e l'esplorazione di tutte le possibili vie di soluzione.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *mentore*, ossia di colui che accompagna gli allievi nella ricerca delle soluzioni e nella scoperta delle proprie risorse personali, promuovendo metodologie di *cooperative learning* e avvalendosi di *mediatori simbolici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *produrre ex novo e di comporre*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva: è *responsabile delle conseguenze dei suoi atti*.

2.5. Profilo della competenza eccellente

La *mancaanza di regole predefinite e di linee guida*, un *approccio largamente intuitivo*, il ricorso a mezzi analitici solo in situazioni inedite, una *visione a lungo termine* e una forte capacità strategica sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza eccellente. Il soggetto coglie in modo completo e articolato le situazioni da affrontare, e agisce in modo fluido e appropriato.

Il profilo della competenza eccellente va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione perfeziona la competenza è l'*innovazione creativa*; i processi cognitivi si estendono alla capacità di *generare e creare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *prevedere, prefigurare, prognosticare*, ossia di *orientare il senso* del proprio agire e di *anticipare scenari possibili*.

Il soggetto completa la competenza non rimanendo ancorato alla concretezza delle situazioni reali, ma si impegna nella rappresentazione dell'*universalità*, dei modelli astratti, senza isolarsi nell'immaginario, bensì *per re-interpretare le si-*

tuazioni reali attraverso modelli prototipali. Affronta la novità, i casi mai precedentemente riscontrati.

Le situazioni sono interpretate in logica problematica, complessa e dinamica, e pertanto per il problem solving la competenza eccellente ricorre a *strategie euristiche*, non segue percorsi predefiniti, ma si affida all'intuizione e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *critico*, ossia colui che non solo rileva errori, incoerenze e contraddizioni, ma soprattutto sviluppa nell'allievo l'atteggiamento riflessivo proprio di chi non accetta alcunché senza interrogarsi sulla sua validità, anche attraverso metodologie di verifica e di falsificazione. L'attività didattica, come nelle tecniche di *brainstorming*, si avvale di *mediatori metaforici*.

L'*autonomia*, come promozione dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *innovare e di inventare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica: è *responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire*.

3. L'approccio processuale rivoluziona la didattica formativa

In questo studio abbiamo delineato un modello attraverso cui la competenza si forma: a) nasce riproducendo procedure conosciute o esperite, b) si adatta conformandosi alle situazioni reali e contingenti, c) si convalida realizzando ex novo uno scopo, d) si caratterizza nella specificità personale, e) si rinnova e si trasforma creativamente. La competenza migliora. In profili del tutto personali, per riconoscere il valore e orientare il potenziale del soggetto, nel suo esistere e nei suoi operare con gli altri.

La competenza si presenta come entità complessa e dinamica, con accentuate variabilità personali nelle combinazioni qualitative e quantitative di abilità e di conoscenze, di esperienze pregresse e di pratiche d'uso in specifiche situazioni e in multiformi percorsi di sviluppo. È perciò necessario spostare l'attenzione dalla prestazione (l'oggetto della competenza) alla persona (il soggetto della competenza).

Che cosa comporta questa nuova impostazione in ambito formativo e didattico? Una vera e propria rivoluzione nella professionalità docente: non si tratta semplicemente di affermare una generica centralità dello studente (demagogia scolastica valida per tutte le ideologie), qui si tratta di consegnare all'allievo le chiavi della sua autonomia e della conseguente, anche sua, responsabilità in merito al suo apprendimento e alla sua formazione.

La nuova professionalità docente di qualità non può limitarsi alla trasmissione di basi di conoscenza disciplinari (un buon video o un buon software sono migliori di qualsivoglia trasmettitore), un bravo insegnante oggi deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni per trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili.

Il modello di sviluppo nel farsi della competenza, che è stato qui tratteggiato, vuole proporsi come una trama di criteri per la ricerca del valore, per orientare la direzione di sviluppo e la crescita della persona. Insegnare per competenze significa fare in modo che lo studente si appropri del senso del suo formarsi.

Bibliografia

- Ajello, A.M., Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Anderson, L.W., Krathwohl D. R. (eds), (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston MA: Allyn & Bacon.
- Auteri, G., Di Francesco G. (2000). *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M.(a cura di), (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., Cini, S., Paolini, A. (2012). *Le sedici competenze di base*, Lecce: Pensa Multimedia
- Benadusi, L., Di Francesco, G. (2002). *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*. Napoli; Tecnodid.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Buber M. (1990). *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*. Magnano: Qiqajon.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*. Firenze: Edizioni ETS.
- Castoldi, M.(2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e associati.
- Civelli, F., Manara, D. (2002). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e associati.
- Claris, S. (2010). *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*. Milano: Franco Angeli.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri Editori.
- Costa, M. (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Damiano, E. (1989), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- Dreyfus, S.E., Dreyfus, H.L. (1980), *A five stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Los Angeles: University of California.
- Fertonani, M. (2005). *L'evoluzione dei sistemi di valutazione delle competenze manageriali*. Milano: Franco Angeli.
- Gadamer H.G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallese, V., Keyser, C., Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends Cognitive Sciences*, 8, 396-403.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Giambelluca, G., Rigo, R., Tollot, M.G., Zanchin, M.R. (2009). *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guasti, L. (2002). *Le competenze di base degli adulti. Competenze, standard, esempi*. Firenze: Le Monnier.
- Guilford, J.P. (1977). *La creatività*, in Beaudot A. (a cura di), *La creatività*. Torino: Loescher.
- ISFOL (2004). *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Ed. de l'Organization. [cit. da trad. it.: *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida. 2008].
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Lipari, D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lucini, G.F., Frascini M. (a cura di), (2009). *Valutazione degli apprendimenti in Regione Lombardia*. Milano: Guerini e associati.

- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (a cura di), (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (a cura di), (2007). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mertens, D.M. (2008). *Transformative Research and Evaluation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Mezirow, J., (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: ESF Editeur.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher's*. Paris: OECD.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation: de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Rey, B., Carette V., DeFrance A., Kahn S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rodriguez, S. (2009). *Multiple Literacy and Science Education: Icts in Formal and Informal Learning Environments*. New York, NY: Information Science Reference.
- Roegiers, X. (2004) *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Tessaro, F. (2008). Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica. *Quaderni di orientamento*, n. 33
- Vannini, I. (2010). *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Varisco, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e associati.
- Vygotskij, L.S. (1931). *Istorija razvitija vyssih psichi eskih funkcij*, in *Sobranie so inenij*, vol. 3, Moskva: Pedagogijka. Tr. it. Veggetti, M.S., (Eds.), (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

