

Processualità e livelli di competenza

1. Sostenere la progressione nella conquista della competenza

Recepire sul piano operativo le esigenze poste dall'insegnare per competenze, che dovrebbe favorire negli alunni lo sviluppo di forme complesse di apprendimento, può comportare non poche difficoltà, se si considerano le differenze tra gli allievi in termini di esperienze ed acquisizioni pregresse, di stili e di ritmi di apprendimento, di disponibilità nei confronti delle proposte della scuola, e così via.

Se a scuola ci si può ragionevolmente attendere che la maggior parte degli alunni sia in grado di affrontare richieste semplici, tendenzialmente decontestualizzate, come eseguire un calcolo, coniugare un verbo, rievocare un'informazione o un dato e così via, si sa che meno generalizzata è la possibilità che, fra gli studenti, i più apprendano immediatamente e sicuramente ad impiegare conoscenze, logiche, procedure in compiti non replicativi, che richiedono di essere interpretati per comprendere le richieste che pongono; ad esempio, saper riconoscere, fra altre conoscenze che si possiedono, la formula di calcolo più opportuna per risolvere un problema che ripropone difficoltà già affrontate in passato, ma in forma diversa, oppure impiegare il concetto più adatto per catalogare un fenomeno nuovo sono richieste che possono mettere in difficoltà, almeno in un primo momento, non pochi alunni di una classe. Ostacoli ancora maggiori possono sperimentare studenti a cui si domandi di combinare apprendimenti diversi per affrontare un compito aperto, di elevata complessità, che non prevede un'unica e diretta risposta esatta, ma la costruzione di una strategia risolutiva personale, come può accadere, per esempio, quando si tratti di fare ricorso a teorie e sistemi concettuali differenti per provare a spiegare le cause e gli sviluppi di un certo fenomeno.

Di fronte a questi problemi, differenti posizioni teoriche sostengono la possibilità e l'opportunità, sul piano didattico e valutativo, di distinguere livelli o gradi di competenza o fasi di sviluppo, offrendo coordinate che vogliono essere strumenti utili ad orientare le pratiche d'insegnamento secondo una prospettiva graduale di promozione di traguardi di apprendimento complessi, che tenga conto dei percorsi personali di "avvicinamento" alla competenza.

In riferimento alle esigenze e alla realtà dell'apprendimento scolastico, viene messa in evidenza la possibilità di considerare l'acquisizione di competenza non in termini di "tutto o niente", ma come conquista che può avvenire per tappe, secondo percorsi relativamente diversi a partire da situazioni più o meno avvantaggiate.

2. Competenze di base, di perfezionamento, d'integrazione

Fra le posizioni in campo, la proposta Xavier Roegiers (Roegiers, 2004) prevede la definizione di livelli di competenza in relazione al contesto ed al momento dell'apprendimento, introducendo la distinzione tra competenze di base, di perfezionamento ed obiettivi terminali d'integrazione.

Possono essere considerate "di base", ovvero essenziali o fondamentali, quelle competenze che si ritiene debbano essere necessariamente padroneggiate dall'allievo per affrontare apprendimenti successivi. Una competenza di base è tale in rapporto ad un contesto e ad un particolare momento formativo: ad esempio, se saper scrivere una lettera in risposta alla missiva di un amico può costituire una competenza di base al termine della scuola primaria, non può essere considerata tale se riferita ai primi anni del medesimo livello scolastico. Secondo questa logica, andrebbero identificate le competenze ritenute strettamente indispensabili per consentire gli apprendimenti successivi e che, se non acquisite, richiedono alla scuola di mettere in atto attività di rinforzo e recupero. Il numero delle competenze da considerarsi di base per ciascun anno scolastico non dovrebbe essere troppo elevato: andrebbero identificate non più di cinque o sei competenze per anno e per disciplina.

L'opportunità di indicare competenze di base è legata in maniera diretta alla questione valutativa e permetterebbe di rispondere all'esigenza di identificare soglie di riuscita minime, che consentano di affrontare il problema degli insuccessi e degli abbandoni scolastici: esi-

gere il raggiungimento della totalità delle competenze previste dal curriculum sarebbe, infatti, una scelta selettiva, che rischierebbe di scoraggiare ed escludere molti allievi che incontrano difficoltà; d'altra parte, considerare quale soglia di riuscita la media delle prestazioni riferita all'insieme delle competenze previste dai profili formativi in uscita non garantirebbe il possesso da parte della maggior parte degli alunni dei prerequisiti necessari per proseguire negli studi.

Le competenze di perfezionamento o di estensione sono caratterizzate dal fatto di non essere assolutamente necessarie per l'acquisizione degli apprendimenti successivi in un dato contesto o momento della formazione; possono essere competenze utili ed importanti, ma la loro mancata padronanza non implica l'insuccesso nella prosecuzione del percorso scolastico. Le competenze di perfezionamento possono essere distinte in competenze aggiuntive rispetto alle competenze di base (ad esempio, scrivere una lettera in bella calligrafia, nella scuola primaria) o competenze di base ma spinte a livelli di padronanza più elevati rispetto al livello essenziale (ad esempio, nel secondo anno della scuola secondaria, saper risolvere un problema complesso senza l'uso della calcolatrice allorché a livello della competenza di base tale utilizzo è concesso).

Può essere riconosciuto un ulteriore, più maturo, grado di apprendimento nel quale non soltanto il discente padroneggia le singole competenze, ma è in condizione di integrarle tra di loro; tale livello viene denominato «obiettivo terminale d'integrazione» (De Ketele, 1989) e si configura come una sorta di macrocompetenza da raggiungere al termine di un anno scolastico o di un ciclo d'istruzione.

Riprendiamo un esempio a scopo esplicativo:

«Al termine del secondo anno della scuola primaria l'allievo dovrà sapersi confrontare con una situazione relativa al proprio ambiente immediato di vita tale da far appello:

- *alla distinzione tra ciò che appartiene al mondo animale e al mondo vegetale;*
- *all'identificazione dei membri della propria famiglia;*
- *alla struttura del proprio paese o quartiere;*
- *al ciclo delle stagioni.*

Esempio: l'alunno è invitato ad inviare ad un amico una rappresentazione aerea del proprio villaggio corredata delle opportune indicazioni per orientarsi e conoscere meglio il proprio ambiente» (Roegiers, 2004, p. 82).

Si deve precisare, comunque, che l'obiettivo terminale d'integrazione non costituisce il grado massimo dello sviluppo di competenza, che è individuato dall'*expertise* che, generalmente, corrisponde ad un livello di competenza estremamente complesso, che articola una molteplicità di competenze più semplici rapportandole alle esigenze di un contesto operativo specifico.

Secondo Roegiers (2004), è utile precisare che esistono differenti forme possibili di integrazione degli apprendimenti, che consentono di identificare la progressione nei livelli di sviluppo di una competenza che può essere promossa in ambito scolastico-istruttivo.

Una prima tipologia è data dall'integrazione tra saperi all'interno di un campo disciplinare, in una sorta di «specializzazione disciplinare». Se nella sua forma più semplice, si tratta di mobilitare diverse competenze specifiche, a livello avanzato tale esercizio caratterizza coloro che sono particolarmente «forti» in una materia, nel senso che ne padroneggiano le nozioni, i concetti, i linguaggi, le procedure, al punto da saper combinare saperi, da saperli collegare, problematizzare e così via. Sono in gioco più contenuti e più capacità ed il soggetto riesce a muoversi in un ambito disciplinare in forma particolarmente fluida:

«Quando sono spinte all'estremo, queste specializzazioni disciplinari conducono agli studi universitari, alle tesi di dottorato, a pubblicazioni, a ricerche in una disciplina data. Lo storico non è soltanto colui che ha accumulato una massa di conoscenze, ma una persona in grado di articolare capacità particolari di analisi, di comparazione, di sintesi, di distanziamento critico per cogliere i fatti storici. Lo specialista in una lingua straniera può contemporaneamente leggere, produrre, restituire oralmente un testo con le sue sfumature ed apprezzare la letteratura nella lingua che padroneggia; in questo caso, un insieme di capacità sono mobilitate a proposito di un insieme di contenuti (repertori lessicali, conoscenze sintattiche, ortografiche, opere letterarie...)» (Roegiers, 2004, p. 88).

Un diverso tipo di integrazione, che corrisponde alla competenza allo stato più elevato, è la cosiddetta «integrazione situazionale». Infatti, «malgrado tutto l'interesse che rappresenta la specializzazione disciplinare, si può dire che essa non costituisce ancora una vera forma di integrazione poiché i saperi rimangono confinati a livello scolastico. Per rendere conto di tutta la ricchezza dell'atto di educare bisogna introdurre una terza dimensione, [...] quella delle «situazioni»» (Roegiers, 2004, p. 88). Non si tratta di una competenza riferita esclusivamente alle situazioni, che si realizza attraverso un approccio intuitivo,

che si appoggia su alcune capacità e su conoscenze rudimentali, che, tuttavia non sono sviluppate in maniera sistematica in relazione a quanto la situazione potrebbe richiedere. La competenza che implica l'integrazione massima tra capacità sviluppate in maniera sistematica, conoscenze puntuali e situazioni, implica quella che viene chiamata «intelligenza delle situazioni». In una forma elevata, questo tipo di integrazione può essere propria ad esempio, della persona competente in una lingua straniera. Essa può possedere un numero inferiore di conoscenze rispetto allo specialista in lingue, ma si distingue per la possibilità di mobilitare le sue acquisizioni in situazione, perché sa agire in maniera adeguata quando si trova in condizione di doversi esprimere in una lingua straniera.

3. Competenze elementari, con inquadramento, complesse

A partire dalla definizione del concetto di competenza in ambito scolastico come possibilità di svolgere un compito con successo, in relazione alle differenti caratteristiche dei compiti scolastici ed ai gradi di novità che essi possono presentare per gli allievi, Bernard Rey ipotizza e valida empiricamente una progressione in tre livelli di competenza che ritiene utile in chiave di valutazione diagnostica e per offrire un supporto didattico differenziato agli alunni (Rey, 2005b; Rey, Carette, Defrance, Kahan, 2003).

La proposta scaturisce dalla considerazione secondo la quale a scuola, almeno ad un livello iniziale, si può considerare una forma di apprendimento competente anche la possibilità da parte di un alunno di rispondere in maniera adeguata ad uno stimolo relativamente semplice, che richiede di mettere in atto risposte piuttosto stereotipate o meccaniche: ne sono esempi lo svolgimento di un calcolo o di una serie di calcoli in risposta ad un problema chiuso, saper concordare il verbo con il soggetto in una frase, saper concordare i tempi verbali all'interno di un periodo, e così via. Si tratta, più che di una competenza in senso stretto, di una «procedura» o «competenza elementare» o «competenza di primo livello», da considerarsi tale perché non implica da parte dello studente particolare deliberazione o capacità di scelta nel tipo di risposta da produrre; è una competenza che corrisponde al «saper eseguire un'operazione (o una sequenza predeterminata di operazioni) in risposta ad un segnale (che può essere rappresentato, in classe, da una domanda, da una consegna, da una situazione conosciuta

o identificabile senza difficoltà né ambiguità» (Rey, Carette, Defrance, Kahan, 2003, p. 26). Tale tipo di risposta può essere considerata espressione di competenza in quanto soddisfa un'attesa tipica della scuola, che mira, tra l'altro, anche a far acquisire in maniera consolidata apprendimenti semplici, considerati fondamento per apprendimenti più complessi, sia in riferimento allo sviluppo del percorso scolastico sia nell'esperienza extrascolastica.

A scuola, tuttavia, ci si attende anche che gli alunni imparino ad affrontare compiti che presentano un certo grado di novità e che, per essere risolti, richiedano uno sforzo interpretativo. È in questione un tratto strutturale dei processi di insegnamento e di apprendimento a scuola: se costituisce un elemento tipico del "contratto didattico" stabilito in classe la richiesta agli studenti di dar prova di quanto hanno acquisito rispondendo con azioni precedentemente apprese a questioni o segnali relativamente concordati o prestabiliti, la scolarizzazione mira anche ad obiettivi più alti, poiché si vorrebbe che gli alunni fossero capaci non solo di rievocare operazioni e algoritmi risolutivi quando viene loro richiesto direttamente, ma anche di affrontare problemi diversi da quelli già sperimentati, compiti inediti, rispetto ai quali debbono scegliere o costruire la soluzione più adatta, in quanto non sono previste né insegnabili risposte standardizzate.

Questo insieme di esigenze richiama l'importanza delle competenze cosiddette di «secondo livello» e «di terzo livello», che sono competenze vere e proprie, in quanto consentono allo studente di attivarsi autonomamente per scegliere, fra le conoscenze e le operazioni che padroneggia, le più adatte rispetto ad un obiettivo, ad uno scopo e, se necessario, di intervenire su di esse per adattare opportunamente alle esigenze della situazione.

Quando per svolgere un compito occorre interpretarlo, comprendere in che cosa consista la soluzione per poter scegliere le competenze elementari da attivare entrano in gioco le competenze di «secondo livello» o «competenze elementari con inquadramento» del compito o del problema. Allorché l'elaborazione della risposta è più complessa in quanto implica la combinazione di diverse procedure, che devono essere organizzate secondo una sequenza e talora modificate, per adattare le une alle altre in forma sinergica, vengono attivate «competenze di terzo livello» o «competenze complesse», che corrispondono alla competenza in senso stretto.

La distinzione in gradi di competenza va, comunque, posta in relazione alle caratteristiche ed all'esperienza dei discenti, piuttosto che

considerata in maniera assoluta. Infatti, una competenza di secondo o terzo livello per un soggetto può costituire una competenza di primo livello per un altro, nel senso che è divenuta automatizzata e non richiede più alcuno sforzo interpretativo o di integrazione di apprendimenti in situazione. Consideriamo a titolo esemplificativo il problema: «*Un alunno ha 14 euro e vuole comprare un oggetto che costa 21 euro. Quanto denaro deve chiedere ai suoi genitori?*». Per un adulto, si tratta di un compito che attiva una procedura automatizzata, in quanto egli sa immediatamente, senza necessità di una riflessione specifica, che la sottrazione “ $21-14$ ” gli permetterà di ottenere la risposta; un allievo di sette anni, che ha da poco appreso la sottrazione, dovrà, diversamente, analizzare la situazione evocata e per lui potrà non essere necessariamente né immediatamente evidente quale sia la procedura risolutiva da utilizzare (Rey, Carette, Defrance, Kahan, 2003).

L'importanza della proposta di Bernard Rey ci pare consista particolarmente nell'offerta di una chiave di lettura utile all'operazionalizzazione del concetto di competenza in relazione alle esigenze della personalizzazione dei percorsi di apprendimento. La nozione di livello di competenza proposta può esser impiegata per indicare i gradi di avvicinamento possibile ad una competenza complessa e per valorizzare e mettere in prospettiva l'apprendimento di un allievo, anche quando egli esprime uno stadio elementare di competenza; questa logica può consentire ad alunni ed insegnanti di attribuire significatività anche alle prestazioni più stereotipate e meccaniche collocandole lungo il cammino verso la conquista della competenza complessa e, sul piano strettamente didattico-operativo, facilita la costruzione di percorsi di sviluppo calibrati sulla situazione e sugli apprendimenti degli alunni.

4. Consolidamento, trasferimento, integrazione

La necessità di tener presente che una competenza è un apprendimento complesso che può essere acquisito gradualmente, secondo tappe o livelli di progressione, è sottolineata anche da Michele Pellerey (2004, 2010b). L'acquisizione di una competenza non è questione di tutto o niente e di questo si deve tenere conto sia nella costruzione e gestione di itinerari didattici sia al momento della valutazione, per valorizzare le differenze tra gli allievi, i personali percorsi di avvicinamento all'acquisizione di competenze di livello maturo, per mettere in campo supporti didattico-educativi differenziati.

In prima istanza, va considerata la natura composita di una competenza, che può attivare conoscenze, abilità, attitudini che il discente può possedere secondo diversi gradi di sicurezza e profondità: le “basi” sulle quali poggia la mobilitazione integrata di apprendimenti che è costitutiva di una competenza possono essere possedute dallo studente in forma più o meno solida, sufficientemente matura o essere ancora da costruire. Tale grado di sviluppo va conosciuto, eventualmente valutato ma, soprattutto, considerato in relazione alla possibilità di mettere in campo interventi didattici mirati a favorire il cambiamento, la crescita, il perfezionamento.

Ad esempio, una competenza può essere più o meno padroneggiata in relazione al grado di sicurezza con il quale il soggetto possiede le conoscenze di base richieste dalla sua attivazione: esse possono essere acquisite in forma più globale ed indifferenziata, oppure in maniera più articolata, con una certa distinzione tra concetti che il soggetto è in grado di porre in relazione tra di loro, fino al possesso di una struttura concettuale organizzata e stabile in riferimento ad un certo ambito.

Allo stesso modo, le abilità costitutive di una competenza ovvero gli apprendimenti che uno studente dovrebbe tradurre sul piano operativo possono risultare assenti se il discente non sa applicare quanto ha appreso, possono potenzialmente essere attivate quando sia necessario il supporto di una persona più esperta o, al massimo grado di sviluppo, essere impiegate in autonomia.

Anche in relazione all’interiorizzazione dei valori, dei motivi, dei significati sottesi all’esercizio di una competenza, è utile, per l’insegnante che voglia calibrare meglio il proprio intervento, sapere che vi possono essere gradi di avvicinamento al livello di acquisizione che si ritiene ottimale. Ad esempio, un ragazzo può passare da una fase iniziale, nella quale si limita a manifestare attenzione ed accettazione nei confronti di alcuni valori che gli sono proposti dall’esterno, ad un livello più elevato di coinvolgimento, in cui dimostra disponibilità ad agire in conformità ad essi; ad uno stadio ulteriore, una persona può scegliere consapevolmente alcuni valori ed impegnarsi ad affermarli, fino ad elaborare un vero e proprio sistema valoriale personale che gradualmente diventa il riferimento per le sue scelte. Secondo altre letture, l’interiorizzazione di valori personali, che guidano o inibiscono azioni e comportamenti, può avvenire dapprima per regolazione esterna, sulla base delle sollecitazioni ricevute da altri, in seguito per regolazione introiettata, per preservare un buon concetto di sé o per evitare ansia e sensi di colpa, fino alla regolazione per identificazione, quando il soggetto si identifica con

un valore che assume autonomamente per orientare le proprie azioni. In definitiva «Le competenze [...] possono essere caratterizzate da una minore o maggiore vastità e profondità delle conoscenze necessarie, da una minore o maggiore complessità e generalizzabilità delle abilità, da una minore o maggiore incisività e pervasività degli atteggiamenti» (Pellerey, 2010b, p. 387).

La necessità di ammettere stadi o livelli di progressione nella conquista di una competenza, tuttavia, va considerata, non solo per quanto concerne il grado di sicurezza con il quale sono possedute dal soggetto le risorse di base che la costituiscono, ma anche in rapporto al loro potenziale impiego in forma integrata.

Un alunno può imparare progressivamente ad integrare gli apprendimenti-risorsa necessari per rispondere in maniera competente alle sollecitazioni che vengono da una situazione complessa: l'integrazione può essere completa, ma anche parziale, talvolta iniziale; può avvenire in forma totalmente o parzialmente autonoma o riuscire soltanto se lo studente può contare su forme di aiuto, da parte dell'insegnante o dei compagni; può essere acquisita in forma così sicura da essere espressa per più situazioni appartenenti alla stessa famiglia, ovvero tali da presentare elementi strutturali simili che l'alunno sa immediatamente riconoscere, oppure essere messa in campo solo in alcuni casi, magari quando gli elementi di similitudine tra i compiti appaiono con maggiore evidenza.

M. Pellerey, rifacendosi sostanzialmente a quanto prospetta B. Rey, propone, in generale, di considerare almeno tre fasi di progressione nella conquista di una competenza: la prima è costituita dall'acquisizione sufficientemente autonoma degli apprendimenti di base sottesi all'esercizio di una competenza, la seconda dalla possibilità di evocarli all'occorrenza, quando le situazioni lo richiedano, fino all'orchestrazione di più apprendimenti a costruire una vera e propria struttura o rete di risorse che pone il soggetto in grado di agire efficacemente a partire dal proprio patrimonio di acquisizioni.

Ognuna di queste tappe, a sua volta, può essere percorsa con gradualità da uno studente e l'insegnante può dotarsi di strumenti per leggere tale progressione.

Proponiamo, di seguito, rielaborando particolarmente le indicazioni proposte da B. Rey (esposte nel paragrafo precedente) e riprese da M. Pellerey, uno schema riassuntivo che, attraverso un'articolazione in livelli di progresso nella conquista di una competenza, potrebbe rappresentare uno strumento utile per l'osservazione dei processi di apprendimento degli studenti.

Tab. 3. Schema per l'osservazione dei livelli di progressione nella conquista di competenze in ambito scolastico.

LIVELLI DI COMPETENZA	
3. INTEGRAZIONE	3.3. L'alunno integra sempre in forma autonoma e completa gli apprendimenti-risorsa per affrontare situazioni complesse appartenenti alla stessa famiglia.
	3.2. L'alunno integra parzialmente e/o con aiuto gli apprendimenti-risorsa per affrontare situazioni complesse appartenenti alla stessa famiglia. Talvolta fatica a riconoscere situazioni che richiedono il medesimo tipo di competenza.
	3.1. L'alunno integra con difficoltà gli apprendimenti-risorsa in situazioni complesse.
2. TRASFERIMENTO	2.3. L'alunno attiva in autonomia gli apprendimenti-risorsa in compiti semplici.
	2.2. L'alunno attiva gli apprendimenti-risorsa in compiti semplici, se aiutato.
	2.1. L'alunno attiva con difficoltà gli apprendimenti-risorsa in compiti semplici.
1. CONSOLIDAMENTO	1.3. L'alunno riproduce stabilmente le conoscenze dichiarative e procedurali necessarie per l'attivazione della competenza.
	1.2. L'alunno riproduce con qualche difficoltà le conoscenze dichiarative e procedurali necessarie per l'attivazione della competenza.
	1.1. L'alunno dimostra molte incertezze nel riprodurre le conoscenze dichiarative e procedurali previste per l'attivazione della competenza.