



[Home](#) » [n. 43 marzo/aprile 2006](#)

La competenza e la progettazione*

20 marzo 2006 | Seminario di Michele Pellerey - Università Pontificia Salesiana, Roma Rielaborato da Valentina Pennazio - GRED

Il concetto e la definizione di competenza

Il problema del concetto di competenza è alquanto complesso così come la possibilità di pervenire ad una definizione per lo più comprensiva e conclusiva. Tale difficoltà si lega alla molteplicità e varietà di sguardi che su tale concetto si sono nel tempo posati: filosofi dell'educazione, psicologi, operatori psicosociali hanno tentato e tentano di porre in rilievo, sottolineare aspetti salienti e caratterizzanti, insiti nel concetto di competenza. In un simile contesto permeato da una pluralità di approcci discordanti, cerco di approdare ad una forma conclusiva, ben funzionante.

All'interno della definizione di "competenza" sicuramente entrano in gioco quelle che vengono chiamate nei documenti ufficiali della scuola "conoscenze e abilità". Io tendo a fornire elementi che arricchiscono ulteriormente tale definizione; parlo di disposizioni interne e stabili identificabili alla stregua di risorse interne; pongo il problema delle risorse esterne, di come svilupparle e di come progettare percorsi diretti allo sviluppo e il problema del trasferimento di competenze cioè la possibilità o meglio capacità, di trasferire le competenze apprese precedentemente per risolvere una situazione, un problema imprevisto che richiede necessariamente un trasferimento di conoscenze e abilità.

Una prima definizione di competenza la indica come la "capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti." Alcune constatazioni circa il concetto di competenza risultano imprescindibili, vale a dire che una competenza è definibile anche a partire dalla tipologia di compiti o attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente; in base ai compiti per i quali sono richieste, possono essere più specificatamente legate a una disciplina o materia di insegnamento, oppure avere carattere trasversale. Inoltre, la complessità e novità del compito o della attività da sviluppare caratterizzano anche la qualità e il livello della competenza implicata. Tali caratteristiche dipendono ovviamente dall'età e dall'esperienza dello studente. Pertanto una competenza si manifesta allorché si riesca a mettere in moto e coordinare un insieme di conoscenze, abilità e altre disposizioni interne al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta ma occorre anche saper individuare, utilizzare e coordinare risorse esterne. Non si tratta solo di risorse di natura fisica o materiale come libri, strumenti di calcolo, computer, ma anche umana come il docente stesso, i compagni, altre persone che è possibile coinvolgere nella propria vita.

Ripercorrendo le principali tappe storiche del concetto di competenza è necessario ricordare che progetti di formazione o di educazione basati su competenza erano già di moda negli anni '70. In questi anni, il concetto di competenza era di marca prevalentemente comportamentista, behaviorista inteso dunque come prestazione di natura solo comportamentale riferito a comportamenti concreti direttamente osservabili e misurabili.

Attualmente, dopo osservazioni critiche maturate in relazione al suddetto concetto si è molto più consapevoli e disposti ad includere elementi ulteriori e maggiormente definitori. In questo senso è necessario citare due contributi fondamentali: il primo è la distinzione tra competenza e prestazione indicata da Bara che ha evidenziato come la competenza sia qualcosa che di per sé non si vede; il termine prestazione, invece, fa riferimento alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione.

Il secondo contributo fa riferimento al concetto che deriva da una rilettura degli schemi operativi interpretati come schemi di azione veri e propri. In questo senso è utile ricordare, anche se molto sinteticamente, l'interpretazione che Piaget fornisce del concetto di schema, indicandolo come la "struttura invariante di una operazione o di un'azione" che consente accomodamenti di fronte a una varietà di situazioni. Entra in gioco il concetto di azione che porta a considerare la competenza relativamente all'agire e non al singolo comportamento.

Per arrivare a questo tipo di definizione di competenza - vale a dire, la capacità di base che possiede una persona di mettere in moto, di attivare, di fare funzionare il suo patrimonio di conoscenze, di abilità e anche di altre disposizioni interne come la capacità di perseverare per raggiungere un obiettivo e sorvolare le difficoltà che si incontrano - richiede una rilettura del concetto di azione e di dinamica dell'azione.

Il problema si sposta sulle risorse interne, cioè la capacità definita volitiva, di riuscire a perseverare senza arrendersi alla prima difficoltà, continuare nonostante difficoltà, frustrazioni, incertezze o ambiguità che si possono incontrare. Tutto ciò sottolinea la destrezza nell'attivare, mettere in moto, orchestrare, coordinare, integrare tra di loro conoscenze, abilità e disposizioni interne, per affrontare molteplici tipologie di situazioni sfidanti, dal momento che la competenza non è universale ma sempre legata ad un campo specifico.

Per definire una competenza allora, bisogna partire dai compiti, dalle tipologie di compiti e attività che si devono svolgere validamente ed efficacemente.

Nello schema vengono riportate le dimensioni fondamentali di un compito.

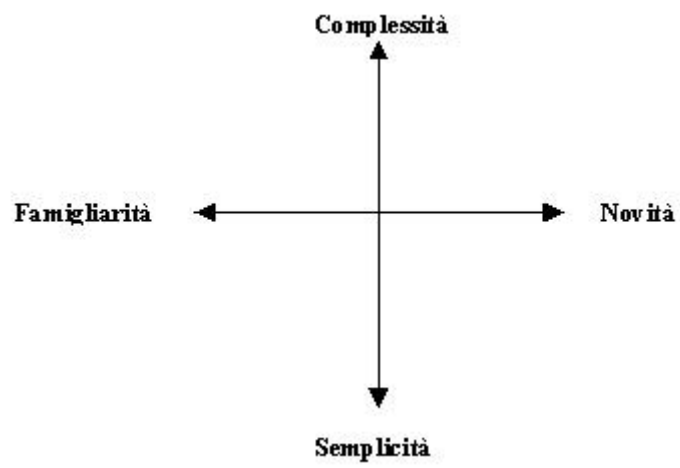


Fig. 1

Le conoscenze di per sé non sono sufficienti ma sono indispensabili insieme ad una molteplicità di elementi ulteriori che devono entrare in gioco. Le competenze vanno identificate in relazione alle tipologie di compiti e come già precedentemente evidenziato, possono essere più specificatamente legate ad una disciplina/materia d'insegnamento o avere carattere trasversale.

Alcuni tendono a vedere la competenza come la capacità di usare conoscenze e abilità acquisite per esempio in un contesto formativo, scolastico, nella vita quotidiana, nell'attività ordinaria, nell'attività professionale ma ci sono competenze anche legate agli apprendimenti. Uno dei problemi fondamentali risiede nel trasferimento delle competenze scolastiche al di fuori dalla scuola stessa. La scuola ha valore proprio perché fornisce qualcosa che è trasportabile nella vita, nel lavoro, nelle attività ordinarie.

La caratterizzazione di competenza emerge dalla complessità e novità del compito da affrontare: per un bambino di sei anni la richiesta di elaborare brevi testi ha carattere di novità e quindi un livello di complessità elevato. È chiaro, dunque, che la competenza dipende dal compito ma il compito è anche commisurabile ai livelli di età, di sviluppo, di conoscenza e di crescita della persona e quindi, si genera una relazione con il fattore età ed esperienza.

Come si manifesta una competenza

Come è già stato evidenziato, una competenza si manifesta perché si riesce a mettere in moto e a coordinare un insieme di conoscenze e abilità con le disposizioni interne, al fine di svolgere un compito o un'attività prescelta ma occorre saper individuare anche le risorse esterne. Quando, ad esempio, si parla di capacità di produrre un lavoro di gruppo, il problema è quello di una competenza distribuita, vale a dire che non tutti in un gruppo hanno le stesse conoscenze, le stesse caratteristiche. La difficoltà è dunque quella di riuscire ad organizzare, a orchestrare, a condividere, a coordinare le varie conoscenze, abilità e competenze in maniera tale da avere una competenza collettiva, necessaria per realizzare collaborativamente un prodotto in maniera efficace. Le risorse esterne allora, possono essere identificate nelle persone come l'insegnante o i compagni ma anche in strumenti. Saper gestire per esempio una lezione utilizzando validamente un sistema tecnologico cambia la qualità dell'esposizione. "Le tecnologie della comunicazione hanno un tale influsso sul pensiero umano che ne modificano radicalmente i processi superiori, i processi di pensiero, di ragionamento, di riflessione, di produzione intellettuale". Questa tesi non è recente ma è stata elaborata analizzando la nascita dell'alfabeto fonetico cioè, quando è stato scoperto, sostanzialmente nel 600/700 a.C. circa, che era importante non solo usare le consonanti ma anche le vocali e si è strutturata la lingua sulla base di fonemi e grafemi che non avevano però nessuna corrispondenza con le idee. Quindi la civiltà greca col pensiero analitico porta alla nascita di una tecnologia del pensiero. Questa tesi di Havelock si è evoluta riferendosi alla scrittura, alla stampa, alla tv, al computer affermando che queste tecnologie della comunicazione influiscono radicalmente sulle modalità di organizzare il pensiero, il ragionamento.

Il problema delle risorse esterne che devono diventare un patrimonio interno di gestione coordinato con le risorse interne, è estremamente importante. Quanto più elevata è una competenza legata ad una tipologia di compiti e quanto più questi compiti si presentano nuovi e complessi per il soggetto, più sarà faticoso affrontarli. Cioè una persona veramente competente è la persona che è in grado di far fronte ad una situazione sfidante, complessa e che ha per lui un carattere di novità; è in grado di organizzare se stesso e le sue risorse interne, conoscenze, abilità, capacità di riflessione sistematiche ed eventuali risorse esterne, in maniera tale da risolvere il problema.

Ritornando alla distinzione tra competenze e prestazioni il pericolo che c'era stato era quello di basarsi solo sulle prestazioni, di essere attenti solo al comportamento esterno. Bara fornisce a questo proposito una rilettura forte di tutta la tradizione che era stata realizzata in relazione a questa distinzione. È necessario insistere sul concetto di schema d'azione perché, come precedentemente accennato, secondo Piaget lo schema è una struttura invariante di un'operazione che consente accomodamenti di fronte a varietà di situazioni. Questo è un problema che si vede chiaramente in un bambino piccolo quando incomincia ad acquisire certe abilità/competenze ad esempio nel bere. Inizialmente ha bisogno di un bicchiere grande, normalmente non di vetro e poi gradualmente comincia a usare forme, contenitori di tipo diverso fino ad utilizzare qualsiasi strumento per bere, anche le mani e tante altre cose. La capacità viene estesa, lo schema d'azione che è quello di usare uno strumento per bere si trasferisce, si generalizza fino ad arrivare alla capacità di utilizzare qualsiasi strumento che vada bene per contenere acqua e berla.

Anche questi schemi si differiscono per tipologia e livello. Evidentemente uno schema d'azione può essere molto semplice ma gradualmente molti schemi d'azione possono entrare dentro uno schema più generale e quindi diventare complessi, generalizzati e adattabili a situazioni diversificate.

Le dimensioni della competenza

Ci sono tre dimensioni o polarità fondamentali di una competenza che pongono problemi fondamentali.

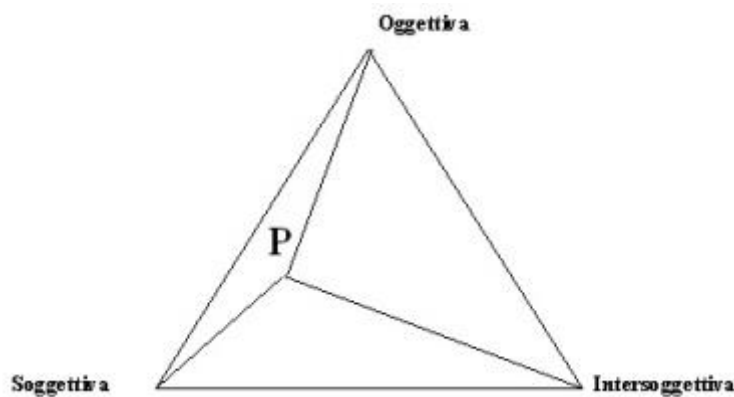


Fig. 2

Una competenza da un punto di vista soggettivo cosa significa? E la percezione di competenza? Qualche volta si ha l'illusione di essere competenti.

C'è poi un problema di carattere prevalentemente oggettivo, cioè la competenza effettiva rispetto alle caratteristiche del compito, dei problemi da affrontare.

Per esempio come si fa a valutare oggettivamente una competenza professionale in certi campi? È necessario definire il referenziale di competenze. Ma cosa si valuta? Le conoscenze e le abilità insegnate o l'effetto di queste conoscenze e abilità insegnate come effetto di competenze personali?

Ma se le competenze individuali non sono standardizzabili si va incontro ad un problema di non poco conto dal momento che vengono definiti standard nazionali per poter avere dei riconoscimenti e titoli a livello nazionale ed eterogeneo. Le due diverse prospettive non sono difficili da integrare.

Per comprendere quello che è stato definito come livello oggettivo è possibile fare un esempio partendo dal domandarci:

"Quando si può affermare che è competente un chirurgo che pratica la cardiocirurgia neonatale o prenatale?" Sicuramente sarà dotato di caratteristiche molto precise in relazione a comportamenti, abilità, conoscenze e capacità di adattamento. Per rimanere all'esempio precedente, uno dei casi classici è quello in cui un chirurgo entrando in sala operatoria per affrontare una determinata situazione dovrebbe avere già realizzato un progetto di intervento chiaro e preciso sulla base delle indicazioni in suo possesso, tuttavia quando inizia ad operare può trovarsi di fronte situazioni molto diverse da quelle che erano state ipotizzate e deve sapersi adattare e riprogettare la situazione in maniera adeguata. Allora, appare evidente che, all'interno del profilo delle competenze professionali rientra anche la capacità di prendere consapevolezza dell'inadeguatezza di un proprio progetto d'intervento o di uno schema e di modificarlo e adattarlo di fronte alle situazioni di novità e complessità improvvise che emergono. Oggettivamente si usa parlare di livelli standard o di competenza che qualificano, danno la caratterizzazione di un livello accertabile.

Rimane infine da analizzare l'aspetto intersoggettivo vale a dire, una volta definiti standard di competenza che si richiedono per riconoscere una persona qualificata a certi ruoli, insorge il problema della valutazione e cioè quando viene riconosciuta competente una persona?

Tale problematica ha portato alla nascita del portfolio. L'idea è che non basta una singola prestazione per poter dire "questa persona è competente" perché il risultato può essere dipeso da vari fattori contingenti; occorrono quindi, molteplici manifestazioni di competenza, con fonti diverse per poter valutare una competenza e poter dire intersoggettivamente cioè certificare, che questa competenza è stata acquisita; occorre una documentazione che non sia legata ad una singola prestazione.

Questa presa di coscienza ha portato alla nascita di raccolte di documentazioni, alla molteplicità di fonti informative che possono variare e comprendere lavori scritti, lavori pratici, discussioni orali, colloqui, documentazioni dunque, raccolte nel tempo che costituiscono un dossier nel quale è possibile ritrovare le prove che attestano che una determinata competenza effettivamente esiste e non è qualcosa di puramente occasionale.

La competenza in campo internazionale

In campo internazionale è rintracciabile una definizione molto precisa di competenza elaborata dall'OCSE secondo cui fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità ma anche l'uso di strategie e di routine necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di competenze include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da questo punto di vista leggere, scrivere o contare sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Non sono di per sé competenze ma sono elementi che entrano in gioco per manifestare competenza. Mentre il concetto di competenza si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine conoscenze è riferito ai fatti o alle idee acquisite attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese.

Il termine abilità viene invece usato per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici.

La Commissione dell'Unione Europea parlando delle competenze sostiene che anche se è impossibile garantire che le competenze chiave permettano a un individuo di portare sempre a buon fine i suoi progetti quali che siano le circostanze, si può tuttavia affermare che l'assenza di queste competenze può condurre a un insuccesso personale. Occorre riconoscere che "la competenza è una nozione ibrida, perché ricopre allo stesso tempo delle conoscenze, dei saper fare e delle disposizioni. Essa si può acquisire in ogni specie di contesto, in modo formale, informale o non formale, e in modo intenzionale o non intenzionale". Una competenza chiave risponde ad alcuni criteri ulteriori:

- è trasferibile, quindi applicabile a un gran numero di situazioni e contesti;
- è polivalente, nel senso in cui può essere messa in opera per rag-giungere degli obiettivi diversi, risolvere diversi tipi di problemi e compiere delle mansioni di diversa natura.

Comincia quindi a dipanarsi la differenza fra il concetto di competenza e il concetto di abilità, conoscenza e il concetto di atteggiamento e disposizioni interne stabili intesi come sistemi di valori, credenze, atteggiamenti, routine comportamentali

cioè, le abilità semplici che una persona ha sviluppato e acquisito.

Perrenoud riassume il concetto di competenza nella "capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte a una tipologia di situazioni". In tale capacità possono essere evidenziati alcuni fondamentali aspetti. In primo luogo, le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper fare o degli atteggiamenti, ma mobilitano, integrano e orchestrano tali risorse. In secondo luogo, questa mobilitazione non è pertinente se non in situazione, essendo ogni situazione singolare, anche se essa può essere trattata per analogia con altre già incontrate. In terzo luogo, l'esercizio della competenza passa per operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adattata alla situazione.

Il limite di tale definizione è quello di parlare solo di risorse cognitive, mentre ci sono anche risorse emozionali e volitive.

Questo porta a definire inevitabilmente la competenza come la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, motivazioni, significati, schemi interpretativi, routines pratiche, ecc.) e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situazioni sfidanti in maniera valida e produttiva. Promuovere una competenza diventa qualcosa di veramente complesso, e questa complessità porta ad esplorare le componenti della competenza.

Partendo dalle risorse interne è possibile sostenere la necessità non solo di possederle ma anche di saperle impegnare, organizzare, utilizzare per affrontare le varie situazioni perché evidentemente senza queste risorse interne la competenza non emergerebbe mai. Nello schema vengono riportati gli elementi fondamentali delle risorse interne.

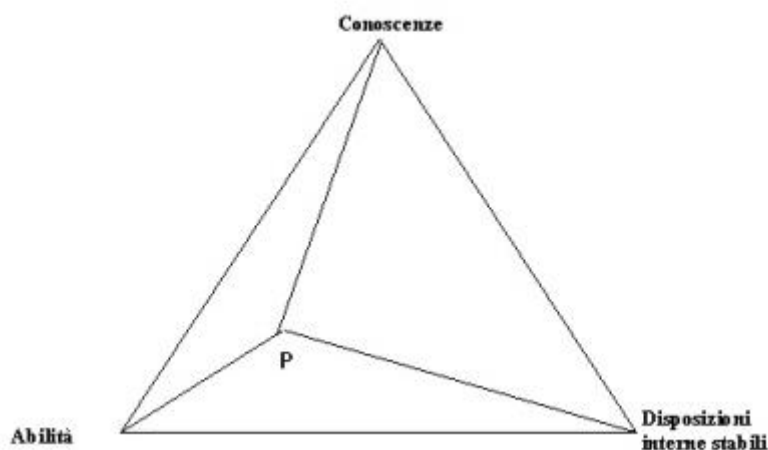


Fig. 3

Promuovere lo sviluppo di competenze, significa sviluppare queste risorse interne a un livello minimo di significatività, di stabilità e fruibilità. È necessario possedere le conoscenze concettuali in maniera significativa. Capire in profondità un concetto significa collegarlo fortemente con altre conoscenze, con esperienze, con immagini con esempi e controesempi. Cioè il concetto di significatività indica che si è capito e quindi si è in grado di collegare questa nuova conoscenza con tutta una serie di elementi che l'arricchiscono nel senso di possibilità interpretative ulteriori.

Dal punto di vista psicologico, quando la comprensione è molto forte, si parla di elaborazione, di processo elaborativo e di processo elaborativo profondo. Elaborazione perché si elaborano collegamenti, riferimenti del concetto con situazioni, esperienze, concetti altrui.

Quindi, sviluppare conoscenze significa in primo luogo capire e capire in profondità. Il problema è che non si capisce tutto subito, c'è una storia nello sviluppo delle idee cioè, si incomincia da situazioni globali, intuitive, confuse, per approdare successivamente ad una articolazione, differenziazione, applicazione a classi particolari, fino ad integrarsi ad un livello superiore più comprensivo e consapevole. Nel processo di conoscenza non s'impara all'improvviso ma gradatamente. È possibile capire improvvisamente ma questo avviene grazie al fatto che finalmente si è riusciti a collegare le nozioni in maniera tale da avere un quadro superiore delle cose. Tuttavia le risorse di co-noscenza, come comprensione ed elaborazione sufficientemente profonda non bastano, la conoscenza deve diventare un patrimonio stabile e questo chiama in causa il ruolo della memoria. Se si è capito un argomento ma questo non viene organizzato e codificato nella Memoria a Lungo Termine, le conoscenze che devono diventare un patrimonio organizzato e accessibile non possono essere richiamate all'occorrenza. Non basta, quindi leggere e capire, studiare significa anche organizzare, costruire forme di strutturazione della MLT che consentano di richiamare e utilizzare queste conoscenze.

Questo patrimonio di conoscenze comprese che viene costituendosi, deve essere poi fruibile, cioè utilizzabile e applicabile. In questo si ritrova un aspetto positivo delle indicazioni metodologiche fornite dalla legge 53 dove si sostiene che "la qualità della formazione non è solo nella ripetizione di conoscenze e abilità ma nel saper utilizzare queste per affrontare le situazioni". Le unità di apprendimento dovrebbero aiutare a sviluppare questa capacità di utilizzare le conoscenze per affrontare situazioni anche non interne alla disciplina.

L'OCSE ha condotto in 32 paesi il cosiddetto "progetto PISA" teso ad accertare il livello di competenza (literacy) dei quindicenni scolarizzati negli ambiti della lettura, della matematica, delle scienze e del problem-solving, mettendo a punto indicatori delle prestazioni degli studenti che hanno consentito il confronto internazionale. Per quanto riguarda gli ambiti dei contenuti che sono stati privilegiati in ciascun ciclo dell'indagine (lettura, matematica e scienze) i dati hanno consentito di analizzare non solo il livello medio e la distribuzione delle prestazioni, ma di tracciare un profilo dettagliato delle conoscenze e delle capacità degli studenti. Nella prospettiva di una concezione dinamica di apprendimento il progetto ha esaminato inoltre l'interazione tra le prestazioni cognitive degli studenti, le loro motivazioni e le strategie di apprendimento. Gli indicatori messi a punto dal progetto PISA hanno consentito di esaminare non tanto la padronanza del curriculum da parte degli studenti, quanto i quindicenni scolarizzati abbiano appreso determinate conoscenze e abilità, ma la loro capacità di utilizzare conoscenze e abilità apprese a scuola per affrontare il tipo di compiti e di problemi che si incontrano nella vita reale, al di fuori della scuola. Oggetto della valutazione non è stata dunque la padronanza di determinate aree del curriculum,

ma la capacità di servirsi di conoscenze e abilità, apprese anche e principalmente attraverso il percorso scolastico, per affrontare situazioni e compiti problematici che caratterizzano la vita quotidiana e la società al di fuori della scuola. Per quanto concerne il secondo aspetto fondamentale della competenza, cioè le abilità, si determina un processo che porta progressivamente all'acquisizione delle abilità stesse. Inizialmente non si è in grado di mettere in atto una determinata azione, successivamente si inizia a mettere in pratica qualcosa ma prestando particolare attenzione a ciò che si sta facendo fino a che gradualmente le abilità diventano veloci, sicure, corrette e si diventa abili nell'affrontare determinate situazioni. Come nello sviluppo delle risorse interne, si verifica uno sviluppo progressivo, un cammino dal non sapere verso qualcosa che diventa indispensabile e utilizzabile in caso di necessità.

Nel caso delle disposizioni interne è utile domandarsi come sia possibile sviluppare atteggiamenti positivi nonché la capacità di dare valore a qualcosa, la disponibilità ad impegnarsi e ad affrontare determinate situazioni sfidanti. Il problema è sicuramente educativo dal momento che lo sviluppo delle disposizioni interne è il cuore del processo educativo stesso. Se si dà valore a determinati obiettivi, ci si impegnerà anche ad acquisirli; per contro, se non si dà loro valore, sarà molto difficile riuscire ad affrontarli. Quindi, la possibilità di sviluppare un atteggiamento positivo verso qualcosa è il cuore di molti processi educativi anche scolastici. Tra le risorse interne non basta sviluppare le conoscenze concettuali, procedurali e le abilità ma è necessario valorizzare anche queste disposizioni più profonde tra le quali ve n'è una che entra fortemente nella competenza, la cosiddetta volizione o forza di volontà. Volizione deriva da volere e evidenzia non solo la capacità di desiderare qualcosa ma la capacità di pagare quello che è necessario per raggiungerla.

È possibile infatti avere l'interesse, il desiderio di fare qualcosa, dare valore a qualcosa, ma non essere in grado di continuare per raggiungere l'obiettivo prefissato. Questa capacità di andare avanti si chiama perseveranza, volizione, capacità di affrontare situazioni con motivazioni diverse.

Come si sviluppano le competenze?

Come si sviluppano in realtà le competenze? Qual è il cuore dello sviluppo delle competenze?

La competenza per sua natura, è analoga allo sviluppo di tantissime altre qualità umane che si possono acquisire solo attraverso l'esercizio pratico.

In Europa esiste una norma secondo la quale non è possibile dare l'abilitazione all'esercizio di una professione se non c'è un adeguato praticantato certificato, cioè se non c'è stato un esercizio pratico nel quale una persona abbia dimostrato di saper usare le conoscenze, le abilità, le caratteristiche personali, le risorse esterne per affrontare i problemi caratteristici della sua professione. Nella riforma che è stata recentemente definita sull'accesso all'insegnamento, entra in gioco tutto il problema del praticantato che non è solo un problema italiano ma universale.

L'esercizio pratico è essenziale per lo sviluppo delle effettive competenze perché porta a mettere insieme conoscenze, abilità e disposizioni interne per poter affrontare problemi progressivamente più complessi e sempre più nuovi.

Tra i suggerimenti metodologici possibili se ne evidenziano quattro di fondamentale importanza:

- l'apprendistato cognitivo/pratico, che passa attraverso quattro momenti, come è desumibile dalla griglia qui sotto riportata.

Livello	Nome	Descrizione
1	<i>Osservazione</i>	Si inducono le competenze tramite l'esperienza vicaria che si ha osservando attentamente un modello
2	<i>Imitazione</i>	Prestazioni di tipo imitativo di forme generali o di stile di un modello sotto modalità di guida sociale
3	<i>Auto-controllo</i>	Manifestazione di competenze riscontrate nel modello messe in atto in maniera indipendente anche se in contesti strutturati
4	<i>Auto-regolazione</i>	Uso adattativo di competenze in condizioni personali e ambientali variate

Per quanto concerne l'osservazione è possibile sostenere che ogni forma di tirocinio, di addestramento, di pratica implica la possibilità di vedere come si comporta una persona competente e, quindi, osservandola, è possibile interiorizzare quel modello che può essere provvisorio ma è un modello a cui è possibile ispirarsi quando ci si deve esercitare. Per cui inizialmente si comincia ad imitare come si organizza un esperto, si cerca di esercitarsi sotto la guida di qualcuno che fornisce correzione, aiuta, suggerisce; successivamente il modello aiuta in un ambiente sufficientemente autonomo di autoregolazione, fino allo sviluppo completo della capacità di autoregolazione cioè la capacità di gestire autonomamente le situazioni mettendo in atto le conoscenze e le abilità richieste. C'è un apprendistato di tipo pratico e uno di tipo cognitivo.

- Presentare una famiglia di situazioni da affrontare. In questo caso non viene fornito un esempio ma inizialmente si lascia libertà nell'organizzazione e si osserva come vengono affrontate situazioni differenti, appartenenti però alla stessa tipologia che definisce una determinata competenza al fine di favorire la capacità di addestramento di trasferimento, di mettere in gioco le conoscenze/abilità e disposizioni interne non in un'unica situazione ma in svariate che non sono totalmente diverse ma simili e hanno analogie ma anche elementi di novità e di caratterizzazione diverse.

- Un'altra tipica proposta è quella di lavorare per progetti, che può favorire lo sviluppo di competenze perché mette in gioco qualcosa di più prospettico. Affrontare un progetto insieme ad un gruppo con una guida significa avere anche la consapevolezza del senso, del significato delle competenze che si devono acquisire, perché sono quelle che consentono di realizzare un progetto. Anche le conoscenze/abilità che si devono approfondire e sviluppare vengono viste all'interno di una prospettiva di soluzione di un progetto che altrimenti non sarebbe possibile portare avanti. Lavorare per progetti significa porsi davanti degli obiettivi che devono essere raggiunti in una condivisione di conoscenze e di abilità e di distribuzione di ruoli e, quindi, significa imparare a lavorare in maniera ottimale valorizzando le proprie risorse interne.

- Le situazioni-problema hanno origine nella tradizione francese che identifica tale situazione come quella in cui si pone di fronte ad una persona o ad un gruppo una situazione da affrontare di cui se ne conoscono gli elementi fondamentali ma non si è ancora in grado di affrontarla. È una sorta di devoluzione; l'insegnante, l'educatore o il formatore lascia spazi di autonomia agli studenti che devono affrontare una determinata situazione.

In Olanda lo studente non trova più le classi, gli insegnamenti diretti, ma all'ingresso della scuola viene sottoposto ad un'analisi delle competenze, delle conoscenze, delle abilità e delle cose che sa fare. Insieme a lui si realizza un progetto di formazione e gli si indicano le cose che deve fare ma anche dove può trovare le risorse interne in termini di docenti disponibili, biblioteche, risorse internet. Viene sostenuto e guidato nella sua attività di lavoro, normalmente in gruppo ma anche individualmente e per tre anni è protagonista di un processo formativo basato su una gestione di se stesso dentro un ambiente dove trova le risorse esterne necessarie, le trasforma in risorse interne che si integrano per acquisire le competenze di apprendimento e determinare i risultati dell'apprendimento.

È possibile sostenere che si tratta di un qualcosa di analogo al cercare di dare il senso di responsabilità alle persone nella costruzione di se stessi dal punto di vista dell'apprendimento. È chiaro che è molto difficile trasformare la nostra scuola/università in una forma simile ma l'ideale almeno nel secondo ciclo universitario, dovrebbe essere di questo tipo cioè basarsi molto più sulla capacità di autogestione dello studente per acquisire certe conoscenze/abilità necessarie per poter concludere il proprio processo formativo ed essere, l'ambiente universitario, l'insieme delle risorse messe a disposizione dello studente, comprese la guida, il sostegno allo sviluppo delle proprie competenze ad apprendere.

Questo atteggiamento diventa importante perché la competenza fondamentale, la competenza delle competenze, è la competenza nell'apprendere la competenza, cioè imparare nel proprio processo formativo ad essere in grado di sviluppare e utilizzare le competenze nella vita, nelle attività future, perché nel mondo si generano nuovi bisogni formativi.

* Il presente testo non è stato rivisto dall'autore