



Silvia Fioretti

Laboratorio e competenze

Basi pedagogiche
e metodologie didattiche

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





Il mestiere della pedagogia

Collana diretta
da Massimo Baldacci

La collana "*Il mestiere della pedagogia*" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Silvia Fioretti

Laboratorio e competenze

Basi pedagogiche
e metodologie didattiche

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina di *Elena Pellegrini*

Copyright © 2010 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Introduzione	Pag.	7
Parte prima La riflessione teorica		
1. La competenza	»	11
1.1 La nozione di competenza	»	12
1.2 Competenza ed esperienza	»	17
2. Il concetto di ‘esperienza’	»	26
2.1. L’esperienza immediata e l’esperienza riflessiva	»	27
2.2 La ‘continuità’ dell’esperienza	»	39
3. Il laboratorio	»	50
3.1 L’esperienza in laboratorio	»	51
3.2 Lo ‘strumento’ laboratoriale	»	58
Parte seconda La metodologia operativa		
4. Il laboratorio e le competenze nel curricolo	»	71
4.1 I livelli del curricolo	»	72
4.2 Le modalità d’uso del laboratorio	»	82
5. L’esperienza nei livelli del curricolo	»	95
5.1 Il laboratorio per le conoscenze	»	95
5.2 Il laboratorio per le competenze	»	101

6. La riflessività nei livelli del curricolo	»	108
6.1 Il laboratorio e l'esperienza riflessiva per i processi di conoscenza	»	109
6.2 Il laboratorio e l'esperienza riflessiva per la costruzione delle competenze	»	115
Bibliografia	»	123

Introduzione

Sempre più, oggi, viene richiesto di operare in termini cognitivi, saper problematizzare e risolvere problemi, rivelare una flessibilità culturale e personale che permetta di trasformare le proprie conoscenze, abilità, capacità in competenze reali. Ciò significa che la formazione, insieme all'acquisizione di conoscenze, esito di ricerca scientifica e disciplinare, deve promuovere lo sviluppo di competenze, risultato di conoscenze e abilità agite in situazione. La competenza si presenta, così, come espressione di un bagaglio culturale e scientifico, si articola attorno alla capacità di problematizzare la realtà, di formulare ipotesi per la soluzione dei problemi, di 'imparare ad apprendere'.

Per perseguire finalità così articolate e complesse è necessario ripensare le proposte educative tradizionali e, fra queste, in prospettiva antidogmatica, la strategia laboratoriale si pone come un riferimento essenziale e un mezzo privilegiato. È allora importante tornare a riflettere sulle basi teoriche dell'attività laboratoriale, rintracciabili nell'idea deweyana di superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di processi attivi e costruttivi, per prefigurarne le potenzialità e le possibili applicazioni in un contesto scolastico, utile al raggiungimento di competenze culturali funzionali nella società.

In questa prospettiva, nella prima parte del volume, dopo aver esplorato la nozione di competenza ed il suo rapporto con l'esperienza, attraverso la riflessione deweyana, si delinea un'istanza pedagogica basilare: una proposta formativa che riconosca il pieno significato intellettuale e sociale dell'attività e dell'esperienza riflessiva, attraverso un rinnovamento dell'istruzione tradizionale.

Le linee metodologiche e operative sono riservate alla seconda parte, con l'individuazione della relazione fra i diversi livelli del laboratorio e le competenze nell'ambito del curriculum. Viene delineato il profilo di un modello di riferimento utile ad esplorare le potenzialità dell'esperienza, immediata e riflessiva, attraverso l'interazione con i due livelli del curriculum. Le sequenze curriculari individuano un primo livello, destinato alla produzione di co-

noscenze e abilità, e un secondo livello, per la formazione e lo sviluppo delle competenze a lungo termine.

Le interazioni fra le due tipologie di esperienza e i livelli curricolari danno origine a delle modalità d'uso dello 'strumento' laboratoriale, utili a produrre conseguenze auspicabili.

La pratica laboratoriale diviene una modalità interessante e motivante, finalizzata ad acquisire conoscenze e sviluppare abilità procedurali. Mentre, nel lungo periodo, rivela la sua potenzialità nella formazione di competenze, attraverso i contesti delle comunità di apprendimento e il costrutto dell'apprendistato cognitivo.

La riflessione sull'attività svolta origina processi di conoscenza consapevoli, consente la teorizzazione e la generalizzazione delle esperienze attraverso il metodo della ricerca. A lungo termine, l'attività riflessiva, con l'uso sistematico e strategico della ricerca, diventa una 'abitudine mentale' trasversale, che qui viene indagata attraverso alcune prospettive di studi tese ad enucleare la predisposizione di situazioni 'contestualizzanti', caratterizzate da situazioni aperte e problematiche, a carattere laboratoriale, che possano favorire la strutturazione di processi regolativi e autoregolativi.

Parte prima

La riflessione teorica

1. La competenza

Il concetto di competenza riveste un ruolo centrale del sistema formativo e l'approccio per competenze occupa un posto fondamentale nel curriculum scolastico¹. L'approccio per competenze è una risposta ad alcune problematiche del sistema formativo permettendo di perseguire, ad esempio, apprendimenti interessanti e significativi che conducono a degli apprendimenti autentici, l'incremento del sapere attraverso situazioni di apprendimento contestuali e non soltanto la semplice trasmissione delle conoscenze e delle abilità.

In modo particolare, il rapporto tra trasmissione delle conoscenze e sviluppo della competenza appare piuttosto complesso. La conoscenza, in quanto insieme di dati strutturati e formali, non produce nuovo sapere, presenta caratteristiche riproducibili, trasferibili e, potenzialmente, tali caratteristiche risultano di facile diffusione nel contesto formativo e sociale. Tradizionalmente la trasmissione della conoscenza si è fondata sul rapporto tra il docente e l'allievo, tra l'esperto e il neofita, attraverso l'uso delle figure dell'imitazione, dell'ascolto² o dell'insegnamento formale. La competenza è, ad una prima approssimazione, più ampia rispetto alla semplice informazione, e può produrre nuova conoscenza. La competenza, così come si delinea in questo capitolo, per essere trasmessa e sviluppata, richiede una 'mobilitazione cognitiva', cioè un processo mirato che coinvolge attivamente il soggetto, rappresenta un risultato di un processo di apprendimento svolto in contesti reali e finalizzato alla produzione di nuova conoscenza³. Lo sviluppo della competenza, infatti, comprende un saper agire inteso come la capacità di mobilitare le conoscenze, le abilità e altre risorse. Non si riduce

¹ Per approfondimenti sul concetto di competenza e sulle problematiche della formazione delle competenze in ambito scolastico si veda M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010.

² "Tutto è fatto 'per ascoltare'" in J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1963 (1899), p. 24.

³ Cfr. G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma, 2007.

ad un esercizio, ad una capacità astratta, ad un *corpus* di conoscenze, o ad un insieme di abilità. La competenza si diversifica dagli obiettivi di apprendimento in quanto comporta l'applicazione in situazioni problematiche reali e non soltanto in contesti simulati. In questo senso mobilitare delle risorse non significa soltanto applicarle o utilizzarle in svariate situazioni. La mobilitazione delle risorse si distingue dal *transfer*, non è infatti un semplice trasferimento di conoscenze da una situazione ad un'altra. Per dedurre una competenza è necessario fare ricorso a molteplici situazioni appartenenti ad una stessa famiglia, o, in altre parole, a situazioni che sollecitino la mobilitazione di uno stesso bacino di risorse. Quando si progettano dei compiti, dei progetti o delle situazioni di apprendimento allo scopo di sollecitare la mobilitazione delle risorse negli studenti, è necessario offrire loro delle occasioni reali, delle esperienze oggettive, dei contenuti significativi e interessanti dove esercitare e mettere in pratica le proprie conoscenze, le proprie abilità o dove possano costruire le proprie competenze.

In questa prospettiva si possono costruire delle competenze esclusivamente attraverso delle esperienze, ma le competenze non sono qualità date che l'esperienza potenzia e sviluppa. Lo sviluppo delle competenze non si fa attraverso l'apprendimento delle procedure di base, anche se queste risultano necessarie, ma occorre l'esercizio di un'attività complessa e globale, finalizzata al raggiungimento di uno scopo conosciuto dagli studenti⁴. In questo senso, per lo sviluppo delle competenze, sembrano essere utili delle esperienze problematiche, anche difficoltose, che coinvolgano attivamente il soggetto, il quale, consapevolmente, attiva delle strategie risolutive, facendo ricorso alle proprie conoscenze, alle proprie abilità, intraprendendo l'esplorazione di itinerari nuovi. Per sviluppare un atteggiamento competente, volto ad apprendere, è quindi insostituibile il confronto con un'esperienza problematica, l'interiorizzazione delle caratteristiche della situazione, il ricorso alle risorse padroneggiate e disponibili in quanto automatizzate, la messa in atto dei comportamenti adeguati alla risoluzione e al raggiungimento dello scopo accompagnati da un atteggiamento riflessivo.

1.1 La nozione di competenza

Nel suo uso corrente il termine competenza viene ampiamente utilizzato. Può avere un senso giuridico, così come può rinviare ad una forma d'erudizione oppure a conoscenze comprese in un particolare dominio di

⁴ B. Rey, V. Carette, A. Defrance, S. Kahn, *Les compétences à l'école*, De Boeck, Bruxelles, 2006, pp. 138-141.

expertise. In particolare, si è di solito competenti in un certo ambito e si possono raggiungere diversi livelli, o gradi, di competenza, ricoprire il ruolo del principiante fino a giungere e quello dell'esperto. La competenza, intesa come la produzione di una prestazione adeguata, si acquisisce attraverso l'esperienza in un particolare settore, attraverso la pratica nel campo e la familiarità con certe procedure e tecniche, generalmente in tempi lunghi. Per raggiungere *l'expertise* occorrono, infatti, conoscenze specifiche, abilità operative e consapevolezza del proprio operato, e, in questo senso, il raggiungimento della competenza può essere conseguito da tutti, è distinto dall'eccellenza, riservata a pochi⁵.

Affinché la nozione di competenza possa essere una fonte di informazioni per la formazione e il curriculum scolastico, per designare maggiormente le intenzioni formative che appaiono nel dibattito pedagogico, è opportuno liberare il campo dagli usi correnti. In questo senso, può essere utile precisare quello che la competenza non è.

In primo luogo, la competenza non si riduce a un risultato o a un insieme di risultati osservabili, né a un esercizio o a un compito. Dobbiamo a Chomsky⁶ la distinzione fra competenza ed esecuzione in campo linguistico. La competenza consiste nella conoscenza che il soggetto ha della sua lingua. L'esecuzione consiste nell'uso della lingua in situazioni reali e nell'attuazione, la quale, essendo controllata da diversi fattori (distrazioni, errori...) può non rappresentare la competenza realmente posseduta dal soggetto. Quindi, suonare un brano, preparare una pietanza, risolvere delle operazioni matematiche, scrivere un saggio, non raffigura la competenza ma può soltanto segnalare una manifestazione della competenza posseduta.

In secondo luogo, la competenza non è una capacità astratta isolata dal contesto: in altre parole, non si può né esercitare né osservare una competenza 'a vuoto'. Anche se la competenza viene spesso considerata come una potenzialità, o un agire potenziale, diversi autori, fra cui Le Boterf⁷, precisano che la competenza deve essere finalizzata e contestualizzata, deve cioè rapportarsi a delle precise situazioni. La nozione di competenza non può essere ridotta a una lista di conoscenze o di saper-fare. Si deve distinguere la messa

⁵ M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit., pp. 3-9.

⁶ «Facciamo quindi una distinzione fondamentale tra la competenza (la conoscenza che il parlante/ascoltatore ha della sua lingua) e l'esecuzione (l'uso effettivo della lingua in situazioni concrete)» in N. Chomsky, *La grammatica generativa trasformativa*, Saggi linguistici, Vol. II, Boringhieri, Torino, 1970, p. 45; per approfondimenti si veda M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, cit., pp. 44-64.

⁷ Cfr. G. Le Boterf, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Eyrolles, Paris, 1994; *De la compétence à la navigation professionnelle*, Eyrolles, Paris, 1997; *Ingénierie et évaluation des compétences*, Eyrolles, Paris, 1998; *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Paris, 2000; *Repenser la compétence*, Eyrolles, Paris, 2008.

in atto di conoscenze o di saper-fare in situazioni precise, chiamata *competenza in azione*, dalla *competenza in situazione*⁸ che rinvia, ad esempio, a ‘situazioni problematiche’ o a ‘situazioni complesse’, ai ‘progetti’ o ai ‘compiti’.

Secondo questa interpretazione termini quali ‘analizzare’, ‘comparare’ o ‘dedurre’ non possono essere utilizzati singolarmente, astraendoli da una situazione o un contenuto particolare. Questa distinzione è al centro del dibattito sulle ‘competenze trasversali’⁹, le quali, per definizione, non sono associate ad alcun contesto particolare.

In terzo luogo, competenza non significa un corpus di conoscenze o di abilità. Padroneggiare delle conoscenze vaste su di un argomento dato e poterle dimostrare rispondendo a delle domande non è un indicatore di competenza. La nozione di competenza implica l’utilizzo di conoscenze e di abilità (saper-fare) in situazioni specifiche, ma secondo modalità molto più esigenti rispetto ai casi delle abilità da interpretare, applicare o analizzare. In questo caso *saper fare* non significa esattamente *saper agire*. Infatti, le due nozioni di competenza e abilità non vanno confuse: applicare in modo ripetuto e routinario dei principi o delle regole, in situazioni consuete, può essere considerata un’abilità ma non una competenza. È possibile, in questo senso, rilevare un’interessante dicotomia:

- un *saper fare*, un apprendimento di natura routinaria, dipende dalla ripetizione della stessa azione innumerevoli volte, in pratica un’abilità è l’applicazione di schemi mentali appresi in precedenza;
- un *saper agire*, di altro livello, correlato ad esperienze attuate nel corso di attività produttive e sperimentali, richiede una forma di rielaborazione attiva della conoscenza, una trasformazione generativa.

Inoltre, la competenza non va confusa con un obiettivo di apprendimento. Sia la competenza sia gli obiettivi di apprendimento sono due modi di esprimere le aspettative, i risultati e le intenzioni della proposta formativa, ma gli obiettivi, per così dire, hanno una portata ‘ristretta’ nel tempo, sono associati a compiti e contenuti particolari. Le competenze, al contrario, corrispondono piuttosto a caratteristiche desiderate e ricercate dal soggetto sia all’interno sia all’esterno del sistema formativo, per il raggiungimento delle quali occorre un progetto ampio e a lungo termine.

Poiché l’introduzione del concetto di ‘competenza’ nel mondo scolastico è recente, recuperandolo, tra l’altro, dalla formazione professionale, è difficile individuare una definizione univoca nella letteratura di riferimen-

⁸ G. Le Boterf, *De la compétence*. cit.

⁹ Cfr. B. Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.

to¹⁰. Le competenze scolastiche, a differenza di quelle professionali immediatamente utilizzabili, sono simili a strumenti cognitivi generali.

Il concetto di competenza è generalmente connesso alla capacità di usare, in modo consapevole ed efficace, le risorse possedute, intese nei termini di conoscenze e abilità, in relazione alla risoluzione di situazioni problematiche, anche in contesti inediti o significativi.

In modo particolare, il riferimento alla ‘capacità di usare’ le risorse, richiede la messa alla prova delle conoscenze e delle abilità possedute, la possibilità di applicarle in un contesto di apprendimento attivo ed operativo, coinvolgente per lo studente.

Un ulteriore elemento di caratterizzazione delle competenze è dato dalla ‘risoluzione di situazioni problematiche’. Risulta competente il soggetto che sa affrontare in modo intelligente ed efficace la soluzione di un determinato problema in uno specifico settore di attività.

La manifestazione della competenza è riconoscibile sia nella capacità di usarla per affrontare compiti usuali e noti, sia nell’affrontare la risoluzione di compiti significativi e problematici in contesti inediti. La formazione delle competenze chiama in causa il concetto di transfer che dovrebbe, così, trovare ampio spazio in percorsi didattici aperti alle pratiche di ricerca e di applicazione di ipotesi volte alla risoluzione di problemi complessi e inediti¹¹.

In questo modo la competenza si sviluppa in una formazione scolastica finalizzata a un apprendimento attivo, intelligente e trasferibile e non più sulla riproduzione delle conoscenze verbali.

¹⁰ Per approfondimenti si veda: M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, 2010; R. J. Sternberg, *Competence Considered*, Yale University Press, 1990; M. Eraut, *Developing Professional Knowledge and Competence*, RoutledgeFalmer, New York, 1994; C. Lévy-Leboyer, *La gestion des compétences*, Eyrolles, Paris, 1996; F. T. Evers, J. C. Rush, I. Berdrow, *The Bases of Competence*, Jossey-Bass; San Francisco, 1998; X. Roegiers, *Une pédagogie de l’intégration: compétences et intégration des acquis dans l’enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000; A. M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002; A. M. Ajello, *Apprendimento e competenza: un nodo attuale*, in “Scuola e Città”, 1, 2002, pp. 39-56; P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2003; R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*, Cambridge University Press, 2003; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Rcs, Milano, 2004; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004; A. J. Elliot, C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford, New York, 2005; B. Rey, V. Carette, A. Defrance, S. Kahn, *Les compétences à l’école*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

¹¹ Crahay sottolinea l’ambiguità del concetto di competenza mobilitabile in compiti complessi e contesti inediti soprattutto in fase valutativa. A scuola, infatti, la predisposizione di situazioni problematiche complesse e inedite, tese a valutare la competenza posseduta, risulta molto spesso artificiosa e lontana dai contesti reali. La valutazione risulta così priva di autenticità ed obbliga gli studenti ad un ‘sovraccarico cognitivo’. Cfr. M. Crahay, “Dangers, incertitude et incomplétude de la logique de la compétence en éducation”, in *Revue française de pédagogie*, 154, 2006, pp. 97-110.

La competenza è, così, una potenzialità non direttamente osservabile e anche una caratteristica costante dell'individuo. Infatti, un individuo è competente anche quando risulta momentaneamente inattivo. La competenza è, quindi, la capacità di un soggetto di mobilitare, addirittura di utilizzare in modo consapevole, le sue risorse o quelle esterne. La mobilitazione di queste risorse avviene in modo interno, senza tentennamenti o esitazioni. Quando l'individuo mobilita un insieme integrato di risorse, compie un'azione differente da una semplice somma o giustapposizione di elementi. Queste risorse sono costituite da saperi, da saper fare e da saper essere interni o esterni al soggetto. La competenza può rivelarsi quando il soggetto è posto in una famiglia di situazioni problematiche o quando diversi compiti complessi presentano delle somiglianze.

La separazione e la contrapposizione relativa alla pratica scolastica degli apprendimenti, già evidenziata da Dewey¹², richiede modalità di sviluppo della competenza che prevedano relazioni stringenti fra conoscenza concettuale, cognizione procedurale e metacognizione. La complessità del passaggio dalla situazione del principiante a quella dell'esperto è illustrata, da Sternberg, proprio attraverso l'interazione continua e la stretta interconnessione di cinque elementi fondamentali: la motivazione, l'apprendimento, il pensiero, la conoscenza, la metacognizione e, da ultimo, la relazione di questi con il contesto¹³.

In particolare la metacognizione è riconducibile al controllo e alla comprensione esercitata dalle persone sulla propria cognizione. Ad esempio, vengono indicate abilità metacognitive importanti, come il riconoscimento, la definizione e la rappresentazione del problema, la formulazione di una strategia, la collocazione della risorsa, il monitoraggio e la valutazione della soluzione dei problemi.

L'apprendimento, cioè le componenti di acquisizione della conoscenza, può essere esemplificato tramite la codificazione selettiva, che consente la distinzione fra le informazioni attinenti da quelli irrilevanti; la combinazione selettiva, che implica l'unione delle informazioni attinenti; il confronto selettivo, che mette in relazione le nuove informazioni con quelle già possedute.

Il pensiero si suddivide in pensiero critico o analitico, creativo e pratico. Esempi di pensiero critico sono costituiti dall'analisi, dal giudizio, dalla valutazione, dalla comparazione, dalla contrapposizione e dall'accertamento.

¹² “Il fatto che l'istruzione venga ripartita in base ai differenti fini, che sono: l'acquisizione di certe capacità (nel leggere, scrivere, disegnare, riferire); l'acquisizione di informazioni (in storia e in geografia), e l'allenamento del pensiero, è la misura del modo inefficace in cui provvediamo a tutti e tre”, in J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, 2004 (1916), p. 165.

¹³ Cfr. R. Sternberg, “Intelligence, Competence, and Expertise”, in A. J. Elliot, C. S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, New York, 2005, pp. 15-30.

Il pensiero creativo include la scoperta, l'invenzione, l'immaginazione, la supposizione, la formulazione di ipotesi. Il pensiero pratico è inerente all'applicazione, all'uso, all'utilizzo, rappresenta il primo intenzionale passo della traduzione del pensiero in azione.

La conoscenza è riferibile alla conoscenza dichiarativa, dei fatti, dei principi, dei concetti o delle leggi, in sostanza 'conoscere qualcosa', e alla conoscenza procedurale, dei processi e delle strategie, cioè 'conoscere come'.

La motivazione è intesa come motivazione alla competenza. Infatti, le persone sono motivate al raggiungimento della competenza in quanto, attraverso la risoluzione di compiti complessi e sfidanti, incrementano non soltanto il loro livello di *expertise*, ma anche il proprio senso di efficacia.

Tutti questi elementi, riferibili allo studente, non possono precludere dall'analisi dei fattori contestuali che possono influenzare la manifestazione di una prova di competenza; ad esempio, possiamo trovare la lingua madre padroneggiata, il contesto familiare, l'enfasi sulla velocità dell'esecuzione, la familiarità con qualche materiale.

Infatti, oggi viene richiesto di operare in termini cognitivi, saper problematizzare e risolvere problemi, rivelare una flessibilità culturale e personale che permetta di adattare le proprie conoscenze, abilità, capacità in competenze reali spendibili in situazione. Raggiungere la competenza in un dominio potrebbe assumere il significato di padroneggiare conoscenze ordinate e flessibili, quindi conoscere fatti, simboli, concetti, principi e regole riguardanti i contenuti di una disciplina; metodi euristici, quali strategie di ricerca per l'analisi e utili alla soluzione di una situazione complessa e difficile proprio perché favoriscono un approccio sistematico al compito; consapevolezza metacognitiva sia dei propri risultati cognitivi, sia delle proprie motivazione ed emozioni; abilità di autoregolazione come la pianificazione, il controllo, la valutazione dei processi cognitivi e anche la capacità di controllare la concentrazione, l'attenzione e il coinvolgimento personale fino al termine del compito; disposizioni personali e atteggiamenti positivi nei confronti della conoscenza sia nel campo disciplinare, nei contenuti da imparare e nel contesto sociale.

1.2 Competenza ed esperienza

Le grandi potenzialità formative offerte dal complesso rapporto tra apprendimento ed esperienza, portano attualmente alla necessità di superare l'attenzione posta sui contenuti del sapere (tali da poter essere posseduti, trasmessi, acquisiti) in funzione dello sviluppo delle competenze. Per sviluppo delle competenze possiamo intendere la capacità dei soggetti di o-

rientarsi, nell'ambito di un campo di conoscenze in evoluzione sia quantitativa sia qualitativa, in modo flessibile. In una società conoscitiva, come quella attuale, in cui il sapere si trasforma rapidamente, assume un'importanza cruciale padroneggiare uno stile evolutivo di apprendimento, saper trasformare il proprio sapere.

Il transfer e la mobilitazione delle risorse

Da sempre gli insegnanti cercano di equipaggiare gli allievi di strumenti cognitivi da poter utilizzare oltre il contesto di apprendimento, ad esempio si attendono che insegnare a comprendere un testo si traduca nella capacità di capire testi nei più diversi ambiti disciplinari e al di fuori delle mura scolastiche; in altre parole, da sempre la capacità di transfer di conoscenze e abilità, che contraddistingue la competenza elevata in un dominio, costituisce una finalità fondamentale dell'istruzione.

La letteratura psicopedagogica¹⁴ ha individuato due concezioni principali di *transfer*, la prima in senso stretto, di matrice cognitivista, la seconda maggiormente ampia, riferibile ai costrutti attivi e costruttivi.

Nel primo significato il *transfer* rappresenta l'applicazione di conoscenze e di abilità da una situazione a un'altra. Nelle situazioni di apprendimento il soggetto impegnato ad eseguire il compito di transfer deve richiamare concetti e metodi acquisiti precedentemente, intravedendo la possibilità di applicarli. In caso di assenza di transfer la causa è attribuita ad una mancata acquisizione di conoscenze e abilità da parte dei soggetti.

Nel secondo caso il *transfer* è la capacità di apprendere in contesti nuovi, cioè di continuare ad apprendere, in questo senso il transfer presenta una natura dinamica. L'individuo, usando le conoscenze che possiede e le risorse a disposizione, può modificare la situazione e la propria percezione. Trovano così ampio spazio le abilità metacognitive, di autoregolazione e le motivazioni.

In una situazione di apprendimento vissuta in un'aula scolastica, il *transfer* si realizza come comprensione effettiva, essere in grado di riflettere sulla situazione vissuta, spiegare cosa e come si è appreso, dimostrandone un uso flessibile. In questo caso transfer significa saper utilizzare strumenti quali, ad esempio: scrivere per comunicare, ragionare su un problema, acquisire concetti chiave e principi generativi basilari per gli apprendimenti successivi; attivare strategie di ragionamento (compiere inferenze,

¹⁴ L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006, pp. 224-228.

stabilire analogie, formulare spiegazioni e argomentazioni...); riflettere su ciò che si sta facendo e sul perché lo si fa.

Nell'approccio socioculturale, il *transfer* si realizza nell'interazione del soggetto con la situazione, si sottolinea così l'importanza della partecipazione ai sistemi di attività nelle diverse situazioni. Nel rapportarsi ad una nuova situazione, si è più o meno favoriti sulla base dell'interazione avuta con l'attività iniziale: tanto più le situazioni condividono lo stesso tipo di interazione, tanto più sarà facile il verificarsi del transfer. In altre parole, uno studente riuscirà ad applicare quello che ha già imparato per risolvere nuovi problemi se le situazioni in cui questi problemi saranno presentati saranno simili alle situazioni precedentemente affrontate positivamente.

Il *transfer* è stato analizzato anche in relazione alla sua produttività, cioè sugli effetti che l'apprendimento può avere in qualche area di attività. Il transfer è così determinato dalle modalità di pensiero che sorgono dalle interazione tra le persone, i materiali e i sistemi di informazione dei loro contesti. In questo senso, il transfer assume maggiore rilevanza in termini di preparazione per l'apprendimento futuro, di produttività dei risultati dell'apprendimento, considerando che sono implicate diverse variabili, come le caratteristiche degli individui coinvolti, le caratteristiche dei compiti e dei contesti, gli aspetti motivazionali.

Il rapporto tra *transfer* e mobilitazione degli apprendimenti non è semplice, Perrenoud¹⁵ ha stabilito una distinzione abbastanza netta tra i due processi. Secondo l'autore mobilitare non significa semplicemente 'trasportare' o 'spostare' delle conoscenze, come nel caso del transfer, ma anche trasformare queste conoscenze. Mobilitazione non è dunque sinonimo di transfer.

Anche il termine mobilitazione risente di un uso plurale nel linguaggio corrente, può significare richiamare tutte le forze di un paese per assicurare la difesa e, in senso metaforico, può essere applicato al comportamento umano e significare il far ricorso a tutte le risorse (proprie e del contesto) di cui si dispone per affrontare una difficoltà e risolvere un problema. La mobilitazione non richiama, all'interno della nozione di competenza, una forma routinaria di utilizzazione delle conoscenze implicante una parte ripetitiva. La mobilitazione delle risorse è un atto distinto dalla sua applicazione, infatti l'utilizzazione rivela un dominio di abilità o di saper fare. Il concetto non è semplice, mobilitare non significa richiamare una a una le risorse pertinenti, non è comparabile ad una somma di elementi risolutivi. Le conoscenze e le abilità mobilitate sono trasformate, la mobilitazione esige più di un semplice spostamento dei saperi da una situazione familiare ad una nuo-

¹⁵ Cfr. P. Perrenoud, "D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?" in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. "Raisons éducatives", n. 2, De Boeck Bruxelles, 1999, pp. 45-60.