Competenze motorio-sportive: repetita juvant !

 *“E Dio disse: siano le Competenze”*
*E le competenze invasero le menti e i cuori di tutti gli insegnanti. Non si trovò così più nulla che non comportasse una competenza. Anche il riposo.  E perciò il settimo giorno Dio si chiese se il Suo riposo fosse una competenza. Cioè se Lui in realtà “sapesse riposare”. Così subentrò il dubbio. Quel dubbio che ancor oggi noi insegnanti ci portiamo appresso,  quando qualcuno ci parla di competenze”.*

(Lucio Guasti 2006 – Pedagogista – Univ.Cattolica Mi)

In materia di competenze, anche nell'ambito specifico della pratica sportiva in età evolutiva, oltre nell'incipit che ho colto dal Prof. Lucio Guasti, mi piace assumere e riconoscermi nella definizione che l’OCSE ci consegna:

*“Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità ma anche l’uso di strategie e di routines 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 ed operative , ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti personali” (OCSE-PISA)*

Ogni processo di apprendimento richiede pertanto l’intervento di capacità, di conoscenze, di atteggiamenti della persona: l’insegnamento finalizzato perciò all’acquisizione di competenze motorie, non può prescindere dalle conoscenze e dagli atteggiamenti socio-affettivi della persona.

Esso implica inoltre integrazioni sul piano formativo in quanto non basta saper portare a termine un compito motorio per essere considerati competenti, ma è sempre più necessario riuscire ad integrare saperi ed atteggiamenti diversi e, soprattutto, riuscire ad utilizzarli ed applicarli in contesti diversi.

Una competenza è tale in quanto comporta l’utilizzo concreto delle conoscenze (sapere), delle abilità (saper fare), della relazione (saper essere).

Ne consegue che una competenza motoria è costituita dall’integrazione di conoscenze, abilità motorie ed atteggiamenti della persona che sottendono ogni azione volontaria e finalizzata.

Una competenza indica inoltre un livello di consapevolezza del processo di realizzazione dell’azione che consente di far fronte ad una serie di domande intrinseche al compito da affrontare (cosa conosco?- cosa faccio?- con che cosa?- con quale sforzo?- con quale attenzione?- per quanto tempo?- con chi? - perchè?- quando? - dove? - eccetera).

In ogni competenza motorio-sportiva si possono distinguere tre dimensioni fondamentali che si integrano tra loro:

* *la prima è di natura intellettivo-cognitiva e riguarda la comprensione e l’organizzazione di termini, concetti, principi, teorie, eccetera;****corrisponde a SAPERE***
* *la seconda è di natura operativo-funzionale e riguarda il tipo, la qualità e la quantità di capacità e di abilità motorie che la caratterizzano;****corrisponde a SAPER FARE***
* *la terza è di natura emotivo-affettiva poiché coinvolge le disposizioni, le motivazioni, le convinzioni, gli atteggiamenti individuali che permettono di conferire senso e valore personale all’esperienza motoria e sportiva;****corrisponde a SAPER ESSERE***

Secondo le didattiche e le metodologie orientate agli apprendimenti di competenze motorio-sportive, le conoscenze e le abilità motorie, non rappresentano il risultato ultimo dell’apprendimento; allo stesso tempo gli esiti attesi di un processo formativo non sono le conoscenze o le abilità isolate (i fondamentali), ma la capacità di utilizzarle in diversi contesti ed ambiti e a seconda delle età, dei livelli, delle circostanze.

Si tratta di utilizzare le conoscenze (sapere), le abilità (saper fare) e gli atteggiamenti dei giovani allievi (saper essere) come strumenti per apprendere e padroneggiare competenze, spostando il focus dalle procedure dell’insegnamento ai processi dell’apprendimento.

Le competenze si esplicano perciò come il saper utilizzare conoscenze e abilità e si configurano inoltre come strutture mentali (mappe cognitivo-motorie) trasferibili in ambiti diversi, capaci di generare a loro volta ulteriori e più complesse tipologie di competenze.

In altri ambiti il termine competenza motoria viene generalmente associato al possesso da parte dei nostri giovani e giovanissimi allievi della capacità di esibire comportamenti adeguati a diverse situazioni, facendo leva sul suo repertorio di conoscenze, di abilità motorie e di atteggiamenti personali.

E’ bene chiarire che il possesso di una competenza non si registra in un solo compito, ma in una serie di compiti e situazioni, in una disponibilità per la vita, trasferibile ed utilizzabile in ambiti, situazioni e contesti anche diversi da quelli in cui è avvenuto l’apprendimento di quella determinata competenza.

Le scienze cognitive descrivono la persona competente come quella che è capace di progettare e realizzare corrispondenze tra progetto, realizzazione e risultato dell’azione e di scoprirne e correggerne gli eventuali scostamenti. Allo stesso tempo con il termine competenza si indica la capacità di svolgere, in forma unica e personale,  un dato compito in maniera esperta ed efficace.

In educazione motoria, fisica e sportiva si è competenti o meno rispetto al compito da affrontare e non rispetto a come lo affrontano gli altri o a come viene descritto magari in un apposito “manuale”.

Allora orientare i processi didattici sulle competenze significa promuovere apprendimenti ampi, pluridirezionali, duraturi nel tempo e trasferibili.

In effetti quando si definisce una competenza si fa riferimento ad un suo livello di efficacia e di successo in cui si accordano e si integrano le dimensioni cognitive, affettive e motorie della persona.

L’interesse e l’azione dell’insegnante, dell'educatore, dell'istruttore non riguarda perciò esclusivamente la semplice acquisizione di abilità motorie e sportive in sé, bensì la loro organizzazione, progettazione, trasferibilità, utilità, efficacia.

In tal senso competenza motoria non è sinonimo di abilità motoria, in quanto essa comporta ed include le funzioni cognitivo-motorie della persona che rendono possibile la sua espressione, le conoscenze e gli atteggiamenti socio-affettivi che sottendono ogni apprendimento motorio significativo.

Una qualsiasi prestazione motoria o sportiva può essere espressa secondo livelli diversi di competenza e di consapevolezza.

Essa viene generalmente associata al possesso da parte di chi la compie, della capacità di mettere in atto comportamenti funzionali, adeguati ed efficaci rispetto ad un ampio spettro di situazioni e di compiti, facendo leva sul suo repertorio di abilità motorie.

Inoltre una competenza motoria include la disponibilità di comportamenti e di atteggiamenti della persona che determinano programmi d’azione, scelte, decisioni, operazioni e l’autovalutazione dell’azione e del suo esito.

Intrinseca infatti al processo formativo è la promozione della capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto da ciascuno. Ma per questo aspetto occorre tempo ed esperienze.

E ciò per almeno due buoni motivi:

* ***il primo per sollecitare e sostenere l’apprendimento di conoscenze e abilità  utili per imparare ad imparare;***
* ***il secondo perché l'accorgersi d'essere capaci d'imparare costituisce un rinforzo ai  processi di apprendimento nel loro insieme ed a quelli di costruzione dell’autostima.***

Per altri versi, una qualsiasi competenza motorio-sportiva è individuabile secondo l’appartenenza ad una famiglia o ad un’altra di prestazioni (ad esempio le variabili esecutive di uno schema motorio o le abilità messe in atto nei giochi di squadra) che svolgono perciò il ruolo di indicatori della sua presenza e del livello di acquisizione.

In tal senso, se ad esempio un allievo riesce ad eseguire anche se in forma approssimativa e scarsamente apprezzabile un compito motorio (ad esempio saltare con la funicella o palleggiare, o tirare a canestro con successo) ciò non esprime la mancanza di competenza ma una sua minima disponibilità seppure di basso livello, nei confronti di quel determinato compito motorio.

Tale circostanza costituisce per chi insegna un’opportunità per ripercorrere a ritroso il percorso dei processi di insegnamento/apprendimento compiuti e per risalire, ad esempio,  all’esistenza di carenze sul piano coordinativo o condizionale, al grado di motivazione dell’allievo, alla quantità ed alla qualità della comunicazione utilizzata,  al grado di cooperazione dentro al gruppo, ai tempi d’impegno motorio, alla efficacia dei mezzi e dei contenuti, eccetera.

Sul piano della verifica e della valutazione è opportuno fare appello a procedure e metodologie diverse e complementari, ricorrendo a set di prove e test integrabili, al fine di offrire all’insegnante e all’alunno informazioni sistematiche ed integrate utili, rispettivamente, a consentire un efficace controllo dei processi d’insegnamento e l’autoverifica dei processi d’apprendimento.

Nella fattispecie occorrerà adottare procedure di verifica e valutazione che prevedano:

* *l’osservazione sistematica e la predefinizione dei criteri di verifica attraverso liste di descrittori dell’apprendimento e di categorie osservative dei comportamenti;*
* *la descrizione dei percorsi svolti, evidenziando sequenze e tipologie di esperienze, la successione dei compiti, gli errori più frequenti, i miglioramenti conseguiti;*
* *la verbalizzazione da parte degli allievi delle loro esperienze;*
* *l’uso di prove strutturate o di test per il controllo delle capacità motorie;*
* *la partecipazione frequente ad incontri, partite, confronti, eccetera.*

La programmazione e la didattica per competenze anche in ambito sportivo giovanile determina in tal senso una trasformazione significativa delle procedure valutative.

Si tratta in buona sostanza di passare dalla tradizionale verifica e valutazione di fattori isolati della motricità (capacità, abilità, conoscenze), ad un sistema integrato di misurazioni quali-quantitative, comparative e non comparative, trasversali e longitudinali, spostando il focus dall’oggetto dell’apprendimento al soggetto che apprende.

Uno degli aspetti rilevanti in ordine alla verifica ed alla valutazione delle competenze motorie consiste inoltre nella raccolta sistematica, partendo da precisi obiettivi e criteri, delle attività realizzate e delle esperienze compiute durante una determinata pratica formativa, in un apposito contenitore.

Questa raccolta costituisce la documentazione di molteplici prestazioni da analizzare, da interpretare e valutare al fine di certificare il livello delle competenze oggetto di apprendimento che sono state acquisite.

Tutto ciò tende a migliorare le procedure e le metodologie di verifica e valutazione degli apprendimenti in modo da permettere non solo di risalire alle competenze motorie in termini di abilità (cosa), ma anche di processi e di strategie attuate (come), delle circostanze in cui tali competenze sono state apprese o espresse (quando e dove), del tempo e dello sforzo impegnati  (quanto).

Attraverso tale strumento sarà possibile allora considerare una valutazione longitudinale compiuta su due piani dall’insegnante e dall’allievo, mediante un confronto tra quanto espresso all’inizio di un percorso didattico e quanto è stato via via appreso nel curricolo formativo.

Il confronto tra le condizioni d’entrata e quelle d’uscita dai processi, permetterà di evidenziare il **reale guadagno formativo** realizzato e quindi l’efficacia delle procedure didattiche applicate.

Il nuovo livello formativo conseguito altro non è che lo standard di competenza raggiunto. Esso non è definitivo ed immutabile; è viceversa da considerarsi provvisorio ed in divenire in relazione ai processi di crescita-maturazione-apprendimento-sviluppo degli allievi, alle opportunità didattiche offerte ed alla qualità della relazione educativa e delle esperienze motorio-sportive vissute. Qui appresso segue uno schema esemplificativo del rapporto tra conoscenze, abilità e competenze nel caso degli spostamenti in campo con e senza palla. Alla prossima !



**INFO BIBLIO**

• Bresciani P.G. (2012), Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione, Angeli Milano
• Brunello P. et al. (2011), Valutare le competenze nel sistema scolastico, Pensa Multimedia Lecce
• Bruner J.S. (1999), Verso una teoria dell’istruzione, Armando Roma
• Bruner J.S. (2009), La cultura dell’educazione, Feltrinelli Milano
• Calvani A. (2011), Principi dell’istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace, Carocci Roma
• Cambi F. (2004), Saperi e competenze, Roma-Bari Laterza
• Cegolan A. (2007), Competenza. Dalla performance alla persona competente, Rubbettino
• Comoglio M. (2001), La “valutazione autentica”, «Orientamenti pedagogici» 49 1, 93-
• Dewey J. (2004), Democrazia ed educazione, Sansoni Milano
• Ellerani P. (2004), Rubriche e valutazione autentica, «Voci della Scuola», pp. 457-469
• Le Boterf G. (2000), Construire les compétences individuelles et collectives, Editions d’Organisation Paris
• Mazzeo R. (2005), L’organizzazione efficace dell’apprendimento, Erickson Trento
• Morin E. (2000), La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero, Raffaello Cortina Editore Milano
• Nicoli D. (2009), Il lavoratore coinvolto, Vita e Pensiero Milano
• Novak J.D. (2005), Imparando a imparare, SEI Torino
• Pellerey M. (2004), Le competenze individuali e il portfolio, La Nuova Italia Scientifica Roma
• Perrenoud P. (2003), Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia Roma
• Sergiovanni T.J. (2002), Dirigere la scuola comunità che apprende, LAS Roma
• Smith M., Robertson I. (2003), La valutazione delle competenze, in Boam R. - Sparrow P., Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni, Angeli Milano
• Stenström M.L.; Laine K. (a cura di) (2006), Towards good practices for practice-oriented asessment in European vocational education, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Occasional Paper 30
• Vygotskij L. S. (1987), Il processo cognitivo, Boringhieri Torino
• Wald P., Castleberry M. (2010), Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende, LAS Roma
• Wenger E. (1998), Communities of practice: learning, meaning and identity, Cambridge University Press London
• Wiggins G. (1993), Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing, San Francisco, CA: Jossey-Bass
• Whitehead, A.N. (1992), Il fine dell'educazione e altri saggi, La Nuova Italia Firenze

fabrizio.m.pellegrini@gmail.com