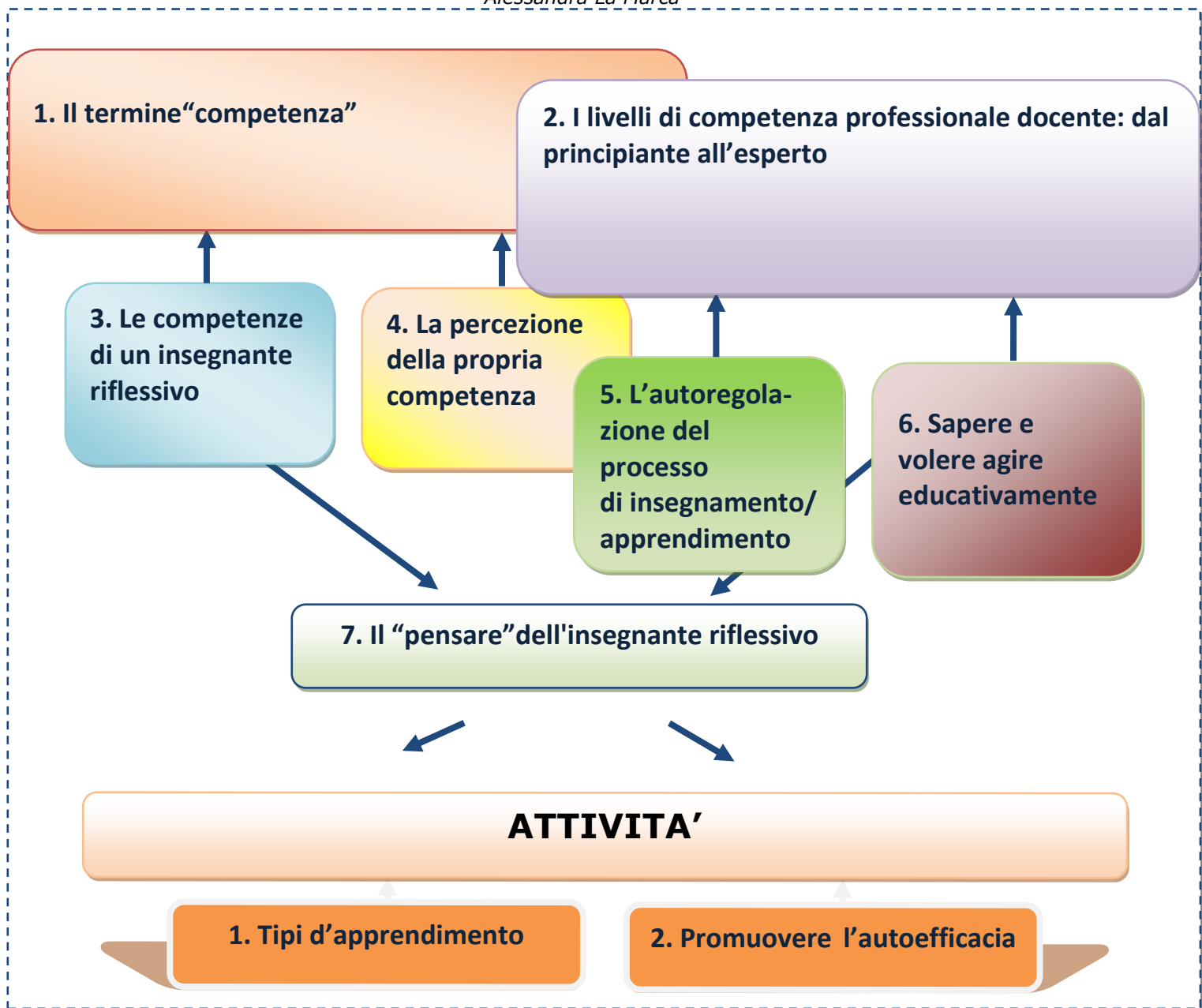




Le competenze di un insegnante riflessivo per lo sviluppo delle abilità metacognitive degli alunni

Alessandra La Marca



Introduzione

Tematica: Dopo aver precisato in che senso usiamo il termine “competenza” e, in particolare, quello di “competenza professionale” nelle sue principali articolazioni, ci soffermeremo sul passaggio dal livello di competenza del docente “principiante” a quello del “docente esperto”. Vedremo come questa evoluzione professionale richieda di saper percepire oggettivamente il reale livello della propria competenza, di comprendere le situazioni nuove e di agire efficacemente autoregolando il processo di insegnamento-apprendimento.

Finalità e obiettivi formativi:

- essere in grado di prendere le distanze dalla situazione affrontata, cioè dalla pratica operativa;
- sviluppare la percezione della propria competenza nello svolgere le attività proposte, vale a dire il sentirsi capace di portare a termine i compiti affidati o scelti;
- percepire che attraverso il proprio impegno si migliora in qualche componente della competenza stessa;
- sviluppare la capacità di gestire se stessi nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione;
- sviluppare le capacità di autoanalisi, di autovalutazione e di autoregolazione;
- acquisire consapevolezza delle proprie reazioni.

INDICE

- 1. Il termine "competenza"**
- 2. I livelli di competenza professionale del docente: dal principiante all'insegnante esperto**
- 3. Le competenze di un insegnante riflessivo**
- 4. La percezione della propria competenza**
- 5. L'autoregolazione del processo di insegnamento/apprendimento**
- 6. Sapere e volere agire educativamente**
- 7. Il "pensare" dell'insegnante**

Attività 1 - Tipi d'apprendimento

Attività 2 - Promuovere l'autoefficacia

Le competenze di un insegnante riflessivo per lo sviluppo delle abilità metacognitive degli alunni

Le competenze di un insegnante riflessivo, come di un educatore e di un formatore, si sviluppa in contesti nei quali il soggetto è coinvolto direttamente o indirettamente in un'attività pratica di tipo professionale o comunque immediatamente preparatoria all'esercizio professionale.

Il coinvolgimento personale diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica che parte da uno stato motivazionale interno per elaborare un'intenzione d'azione, con il relativo progetto attuativo, e una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Tale stato motivazionale implica, da una parte, un'adeguata attribuzione di senso (sia di tipo interpretativo che prospettico); dall'altra, la consapevolezza di avere a disposizione schemi o modalità d'azione validi e, almeno in prima istanza, ritenuti efficaci.

Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di forme d'azione, che sono state messe in opera da altri e che possono essere rievocate in circostanze simili. Per attività preparatoria alla professione si deve intendere una elaborazione significativa e stabile di conoscenze, uno sviluppo di abilità e di atteggiamenti che siano facilmente aperti a una loro mobilitazione e valorizzazione nel contesto di un'attività lavorativa.

La progettazione di un'attività formativa finalizzata allo sviluppo di competenze nel settore educativo implica, da una parte, la individuazione delle caratteristiche e delle componenti di ogni specifica competenza e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio delle competenze già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto tra questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo che assuma la forma di un'orchestrazione di esperienze, di una sistematica stimolazione alla riflessione su di esse in vista di una loro decontestualizzazione e concettualizzazione, di guida alla costruzione di schemi operativi aperti a nuove contestualizzazioni più o meno impegnative.

Se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione dell'esperienza e di ricontestualizzazione, è altrettanto importante tener conto della necessità di alimentare la componente motivazionale e volitiva dell'azione dell'educatore.

In particolare, occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di competenza nello svolgere le attività proposte, vale a dire il sentirsi capace di portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si migliora in qualche componente della competenza stessa; una percezione più chiara del significato della competenza sviluppata e del suo ruolo nell'attività professionale, cioè una adeguata attribuzione di valore al raggiungimento dell'obiettivo formativo proposto; lo sviluppo della capacità di gestire se stessi nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

1. Il termine "competenza"

Oggi, si valorizza molto il concetto di competenza quando si parla di formazione e di formatori (maestri, insegnanti, educatori in genere). Il concetto ha subito una notevole evoluzione in questi ultimi quarant'anni. Di conseguenza, anche la promozione e la valutazione delle competenze, in particolare quelle di natura formativa, hanno subito un notevole cambio di prospettiva.

Come precisa C. Coggi (2002,118), la competenza non consiste solo nel possesso di conoscenze e di tecniche, oppure nella capacità di gestirle, anche se le suppone; ma comporta il saper integrare le conoscenze e il saperle mettere in opera. La competenza, pertanto, implica la mobilitazione del sapere e del saper fare; è una caratteristica individuale che si costruisce (attraverso la formazione e l'esperienza) a partire dalle attitudini e riguarda un certo ambito di problemi.

Il traguardo dell'apprendimento-formazione consiste nell'acquisizione della capacità di utilizzare "in situazione" le conoscenze acquisite. La competenza include pertanto sia l'oggetto dell'apprendimento sia le condizioni in cui si realizza, sia la capacità d'impiegare le conoscenze apprese. L'apprendimento non mira a cumulare conoscenze in modo qualsiasi, ma anche a studiarne i nessi, a organizzarle in una rete finalizzata alla soluzione d'una famiglia di problemi, in cui le componenti sono legate da interrelazioni funzionali. Si insiste nel dire che nella soluzione dei problemi è molto importante la considerazione del contesto, cioè la situazione in cui si usano le conoscenze e le qualità acquisite.

In passato si preferiva parlare di «*transfert of training*». Un gruppo di autori francofoni preferisce oggi ricorrere a un'altra metafora: la caratteristica della competenza, quella per cui essa si distingue dalla semplice acquisizione di cognizioni, è l'abilità (la somma di possibilità e di facilità di esecuzione) di mobilitare le risorse di cui si dispone per risolvere una famiglia di problemi, cioè una serie di problemi con caratteristiche simili.

Questo gruppo di studiosi si diversifica poi nel precisare il concetto di *mobilitazione*: Le Boterf (1994) parla di conoscenze e di abilità mobilitate come di due cose distinte; la competenza si caratterizzerebbe essenzialmente in questa abilità di mobilitazione. Anche Ph. Perrenoud (1999), benché in modo non sempre netto, sostiene che la mobilitazione è una abilità a se stante, che si va ad aggiungere alle conoscenze. L. Allal (1999) invece afferma decisamente che si tratta d'una abilità unica: la competenza è insieme un modo particolare di apprendere le conoscenze e l'abilità di gestirle.

In accordo con Pellerey e Orio (2001, 9), ritengo che la competenza debba essere considerata come la capacità di mobilitare ed orchestrare le diverse risorse interiori (cognitive, volitive e affettive) per far fronte ad un insieme di situazioni tipo. Con De Ketele (1997, 58-59) sottolineo che ogni competenza fondamentale è sempre correlata con il contesto e con la fase specifica del processo di formazione.

2. I livelli di competenza professionale del docente: dal principiante all'insegnante esperto

Al fine di evidenziare i diversi livelli possibili di competenza di un docente è utile esaminare le differenze che esistono tra le prestazioni di un principiante e quelle di un esperto. In questo ambito, una delle distinzioni più chiare riguarda la diversa organizzazione delle conoscenze possedute.

I principianti spesso posseggono una buona parte degli elementi di conoscenza necessari per affrontare il problema e, pur riuscendo a ricordarli successivamente, manifestano tuttavia una loro scarsa organizzazione funzionale e, di conseguenza, rigidità nell'impostare una strategia operativa.

Gli esperti evidenziano invece una valida e completa organizzazione gerarchica. Un professionista esperto possiede non solo un determinato corpo di conoscenze, con le relative procedure intellettuali necessarie per utilizzarle ampliandole, applicandole a contesti nuovi e verificandole in tutte le esperienze nuove, ma si caratterizza anche per una serie di impressioni, che sono rappresentazioni mentali delle esperienze che nell'esercizio della sua professione. A volte è proprio questo patrimonio di impressioni e rappresentazioni mentali che differenzia un principiante da un esperto.

Pellerey (1998, 140-141), rifacendosi al modello dei fratelli Dreyfus, prefigura cinque livelli di competenza professionale che portano dal principiante al vero esperto: livello di principiante, livello di principiante avanzato, livello della competenza, livello di competenza avanzata, livello di esperto.

Bujol, Grenier e Montgomery (2000, 43) hanno ripreso un modello simile sviluppato da Leithwood nel 1990 applicabile alla professione di insegnante. Questo modello comprende sei stadi: lo sviluppo delle abilità di sopravvivenza, l'acquisizione di una competenza di base nell'insegnamento, l'aumento della flessibilità nell'insegnamento, l'acquisizione dell'esperienza nell'insegnamento, il contributo alla crescita dei colleghi, la partecipazione alle decisioni di carattere generale.

La capacità di riflettere, valutare e deliberare su di un determinato problema o su di una situazione, mette in condizione di rivalutare ciò che si era conosciuto in precedenza, aiuta a creare ipotesi e a prendere decisioni sulle osservazioni che si fanno via via. L'insegnante riflessivo verifica il significato delle nuove informazioni, soppesa le fonti e tende a creare relazioni tra i dati posseduti in funzione di operazioni concrete da realizzare.

L'insegnante riflessivo attiva un passaggio progressivo sia verso una maggiore consapevolezza critica della propria competenza di fronte al contesto d'azione, nel quale essa si deve esplicitare, contesto che, soprattutto in questi ultimi decenni, tende a evolvere rapidamente; sia verso una disponibilità, prima, e un impegno personale e autoregolato, poi, per far evolvere le proprie competenze o per acquisirne di nuove. La riflessione critica, dalla quale emerge la sollecitazione interiore ad andare oltre a trascendere se stessi, le proprie conoscenze, abilità, convinzioni e competenze già

acquisite, deriva proprio da una visione più globale e da una sensibilità più accentuata per il senso ultimo dell'esistenza umana e per un'interpretazione più comprensiva delle varie istanze sia contestuali che prospettiche dell'attività da svolgere.

3. Le competenze di un insegnante riflessivo

Schön (1993) ricorda che un insegnante dovrebbe essere un professionista riflessivo, mirante a tornare senza posa sulle sue azioni e a comprenderne il senso. Perrenoud (1999) è un convinto assertore dell'esigenza di sviluppare le capacità di autoanalisi, di autovalutazione e di autoregolazione, di ripensare le proprie strategie, d'ispirarsi agli altri e ai risultati delle ricerche per evitare di doversi sottoporre a continue acrobazie mentali.

La riflessione implica per il soggetto un prendere le distanze dalla situazione affrontata, cioè dalla pratica operativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò sia possibile, la maniera con la quale essa viene rappresentata.

Le Boterf (2000), a questo proposito, esplora, a partire dagli studi di Argyris e Schön (1974, 1978) e di Argyris (1995), tre forme di apprendimento che si appoggiano a tre diversi cicli:

- la prima forma è definita a *ciclo semplice*: il soggetto apprende correggendo la sua azione sulla base dei suoi obiettivi, ma senza cambiare sostanzialmente questi, né i valori o le «teorie d'azione» che la guidano;
- la seconda forma è a *ciclo doppio*: il soggetto apprende rimettendo in causa i suoi obiettivi e i loro fondamenti; egli è condotto a far evolvere i suoi schemi d'azione e le relative rappresentazioni, a rivedere le sue teorie d'azione.
- La terza forma di apprendimento è a *ciclo triplo*: il soggetto impara a modificare o a sviluppare la sua maniera di apprendere; egli apprende ad apprendere migliorando il funzionamento delle due forme precedenti di apprendimento.

Una conferma a queste indicazioni si ricava anche dalle analisi compiute da Polany (1990), che hanno dato luogo al concetto di conoscenza tacita o personale (Laneve, 1990, 50-52), e da D. A. Schön (1993) che ha sviluppato quello di "professionista riflessivo", evidenziando come la crescita della conoscenza e della competenza professionale sia legata in particolare allo sviluppo di una capacità di riflessione durante l'azione, oltre che di riflessione prima e dopo di questa.

Per tracciare l'iter di autovalutazione mi soffermo ad illustrare brevemente le competenze di un insegnante riflessivo suddividendole in cinque campi:

- *Competenze legate alla vita della classe*: raggruppano compiti come la gestione, l'organizzazione dell'orario e del tempo, come sfruttare in modo razionale lo spazio, i diversi tipi di attività e risorse varie, l'adeguamento all'atmosfera della classe.
- *Competenze individuate nel rapporto con gli alunni e con le loro particolarità*: includono compiti riguardanti la comunicazione, la conoscenza e l'osservazione dei tipi di difficoltà d'apprendimento e i rimedi possibili, la conoscenza e l'osservazione degli stili di apprendimento, la differenziazione dell'insegnamento, il coinvolgimento degli

alunni, la personalizzazione e l'individualizzazione di svariati compiti ed attività, l'appropriazione di una valutazione positiva e oggettiva.

– *Competenze connesse con le discipline insegnate*: esigono l'appropriazione dei saperi teorici che si riferiscono ad ogni disciplina, la capacità di integrarli in saperi che possano essere insegnati partendo dalle conoscenze già possedute dagli alunni, una programmazione interdisciplinare delle discipline da insegnare, una conoscenza approfondita dei programmi ministeriali.

– *Competenze relative all'ambiente sociale* in cui lavora l'insegnante: fanno riferimento alla conoscenza del territorio e dell'ambiente.

– *Competenze inerenti la persona*: riguardano il saper essere e il saper divenire dell'insegnante riflessivo sulla sua azione personale e sul suo modo di progredire; ricerca di senso, appropriazione di nuove strategie, sperimentazione di nuove metodologie e tecniche; ma soprattutto interrogarsi continuamente sul proprio operato, sulle decisioni prese.

4. La percezione della propria competenza

Si ritiene che una percezione reale della propria competenza offra un valido e specifico contributo alla formazione delle qualità personali e professionali proprie del docente riflessivo.

La percezione della propria competenza o "autoefficacia percepita" consiste nella convinzione dell'insegnante di possedere le abilità richieste per un determinato compito. Il soggetto valuta in modo personale le proprie capacità in rapporto ad un compito e prevede se può svolgerlo con successo oppure no. Egli distingue tra l'efficacia delle aspettative personali e il loro risultato o esito delle aspettative. L'efficacia delle aspettative riguarda la convinzione del soggetto di poter riuscire in un determinato compito; le aspettative sull'esito consistono invece nella convinzione che un determinato comportamento produrrà un certo effetto. Dalla percezione della propria competenza dipenderà se un'attività sarà scelta, quanto sforzo sarà sviluppato per superare gli ostacoli e quanto tempo ad essa sarà dedicato.

Un forte senso di autoefficacia riduce, come ricorda Stipek (1996), la paura e l'ansietà proprio perché la fiducia nelle proprie possibilità dà la forza di superare le esperienze negative e le frustrazioni che la professione docente inevitabilmente presenta.

L'autoefficacia può essere potenziata in tutti quei casi in cui risulta debole creando per il soggetto occasioni di successo, proponendogli dei modelli, incoraggiandolo verbalmente e promuovendo in lui stati fisiologici e affettivi positivi.

L'autoefficacia si forma e si potenzia per mezzo di quattro «fonti»:

1. *previa esperienza positiva*: specialmente durante le prime esperienze di insegnamento i successi rafforzano il senso di autoefficacia, mentre gli insuccessi lo indeboliscono;

2. esperienza vicaria: spesso accade che i risultati ottenuti dai colleghi influiscano sulle proprie convinzioni di autoefficacia, perché le esperienze altrui vengono prese come modello di paragone;

3. persuasione verbale: le convinzioni di efficacia possono accrescersi anche grazie alla esortazione e all'incoraggiamento da parte di persone significative, come può esserlo un collega più anziano che il neolaureato stima molto;

4. stati affettivi positivi: anche le emozioni positive influiscono sull'autoefficacia.

Queste quattro fonti dell'autoefficacia, oltre ad ancorare il costrutto stesso nella concretezza, offrono una metodologia valida e relativamente facile per promuovere le varie componenti del processo maturativo e contribuire in ultima analisi ad una migliore qualità di vita degli interessati.

Poláček (2001) sottolinea quanto il costrutto sia eminentemente interattivo e come, in base ad esso, tra il soggetto e il suo ambiente si instauri un intenso processo di comunicazione e di reciproco influsso in quanto egli in parte si adatta all'ambiente e in parte lo trasforma. Le due componenti del costrutto, l'agire finalizzato e la struttura dell'ambiente, sono particolarmente importanti per lo sviluppo professionale del docente.

Nel costrutto dell'autoefficacia percepita si distinguono tre aspetti: il livello, la forza e l'estensione. Il livello si riferisce alla difficoltà del compito da affrontare e da svolgere con la rispettiva convinzione di conseguire il successo. La forza è rappresentata dal grado di fiducia del soggetto di poter esercitare un determinato compito. L'estensione dell'autoefficacia o la generalità del campo riguarda l'ampiezza del settore al quale è indirizzata.

Le aspettative si basano sul giudizio che il soggetto dà della propria capacità di essere in grado o meno di svolgere un determinato compito.

In base alla percezione della propria competenza l'insegnante si prefigge degli obiettivi e organizza le sue abilità intellettive, affettive e motivazionali per raggiungerli. Nello svolgimento di tale processo il soggetto anticipa le conseguenze del suo agire e cerca di evitare tutto ciò che non è compatibile con il raggiungimento delle sue finalità. In tal modo tra l'insegnante e l'ambiente scolastico si instaura un intenso processo di comunicazione e di reciproco influsso che comporta mutui miglioramenti.

5. L'autoregolazione del processo di insegnamento/apprendimento

Un docente riflessivo, capace di autoregolazione, considera l'insegnamento-apprendimento come un processo sistematico e controllabile e si assume la responsabilità dei propri risultati. È un docente che ha una percezione elevata di autoefficacia, ha delle attribuzioni causali riferite al Sé e un interesse intrinseco direttamente incentrato sul compito. Dà avvio autonomamente al proprio processo di apprendimento, che affronta con impegno e perseveranza. Chiede consigli e informazioni ed è capace di autorinforzo nel corso delle prestazioni.

L'autoregolazione metacognitiva prevede la pianificazione delle attività necessarie per il controllo sulla fase esecutiva e per la verifica dei risultati.

L'autoregolazione nasce dall'attenzione metacognitiva (Lafortune - Robertson, 2004), cioè dalla presa di coscienza delle proprie azioni cognitive (come la ricerca di legami, di relazioni); dalla consapevolezza delle proprie reazioni (ansia, prosecuzione dell'attività, ecc.) di fronte ad un compito; dalla capacità di "guidance" metacognitiva, e dalla capacità di regolare: i processi cognitivi (valutare l'efficacia delle proprie azioni, identificare e adottare strategie alternative).

Le implicazioni educative della metacognizione sono ormai largamente condivise. Il termine metacognizione si riferisce alla possibilità di "pensare sul pensare", alle capacità autoregolative e autoriflessive tipiche della mente umana. Dal punto di vista del pensiero, l'attività metacognitiva può riguardare ciò che sappiamo (conoscenza metacognitiva, "so di sapere"), ciò che facciamo (abilità metacognitive), ciò che proviamo "esperienza" meta cognitiva e stati affettivi inclusi (Douglas, Hacker, Dunlosky, Graesser, 2009). Grazie alla metacognizione, il soggetto utilizza il pensiero in modo pianificato e finalizzato per sostenere e favorire il proprio stesso rendimento cognitivo. Ciò spiega la varietà degli ambiti cui la metacognizione si applica: comunicazione, comprensione verbale, scrittura, attenzione, memoria, soluzione di problemi e vari tipi di "auto-controllo" e "auto-istruzione" (Flavell, 1979).

La metacognizione influenza i processi cognitivi attraverso il loro monitoraggio, regolazione e orchestrazione¹. Essa cioè rappresenta i processi tramite cui l'individuo controlla, pianifica, seleziona lo svolgimento delle proprie prestazioni cognitive. Sul piano operativo, la metacognizione può manifestarsi in forma di auto-interrogazione, d'introspezione o di valutazione su ciò che sappiamo (o ignoriamo) per svolgere un compito (Brown, 1987; Brown & Campione, 1994).

Secondo Paris e Winograd (1990), le due dimensioni essenziali della metacognizione sono rappresentate dall'auto-valutazione (self-appraisal) e dall'auto-gestione (self-management) della cognizione. La prima componente rinvia alla riflessione degli insegnanti sulle proprie conoscenze, abilità, motivazioni e caratteristiche personali coinvolte nell'apprendimento. La seconda si riferisce alla "metacognizione in azione", cioè ai processi che aiutano ad orchestrare le prestazioni in situazioni di problem solving.

Traducendo le strategie metacognitive in "metodo di lavoro" (working method), l'insegnante cercherà di fare leva sui seguenti elementi:

- Orientamento: consiste nell'imparare a distinguere tra ciò che già si conosce, e ciò che si deve ancora conoscere; tale distinzione aiuterà ad orientare adeguatamente il percorso d'acquisizione di nuove conoscenze.
- Ordine, sistematicità, accuratezza: la gestione consapevole delle proprie strategie cognitive da parte dell'insegnante è tanto più efficace quanto più l'apprendimento procede secondo un programma ben strutturato, organizzato e accurato.
- Valutazione: questo criterio evidenzia l'importanza della capacità di giudicare la difficoltà del compito o dell'attività da svolgere e la qualità della propria prestazione.

¹ Per un approfondimento si veda La Marca (2010, 2004, 2002)

- Elaborazione: la trasformazione consapevole della conoscenza rinvia alla cosiddetta "Ridescrizione Rappresentazionale", processo mentale che trasforma le informazioni implicite in conoscenze esplicite².

Un metodo di lavoro basato sulla metacognizione presuppone alcune dimensioni empiricamente misurabili in rapporto alle quali è possibile determinare eventuali differenze individuali tra gli insegnanti:

- *Sensazione di sapere (Feeling of Knowing)*: descrive quanto l'insegnante è consapevole di ciò che sa (e ovviamente di ciò che ignora).

- *Facilità di apprendimento (Ease of Learning, confidence judgements)*: descrive quanto l'insegnante è capace di giudicare quanto bene eseguirà un'attività o un compito.

- *Giudizio di apprendimento (Judgements of Learning)*: descrive quanto l'insegnante sa giudicare quanto bene ha eseguito un'attività o un compito.

- *Attenzione agli errori (Post-Failure Reflectivity and Pre-Failure Reflectivity)*: descrive quanto l'insegnante è capace di prestare attenzione agli errori e di utilizzarli per migliorare la propria attività.

6. Sapere e volere agire educativamente

Nel definire il concetto di competenza professionale si dovrebbe spostare l'attenzione da un saper fare, abbastanza legato alla capacità di eseguire procedure e schemi di azione prestabiliti, a un saper agire, inteso come capacità di dare senso, di interpretare le situazioni da affrontare in maniera valida, di saper prendere decisioni in maniera pertinente, di saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto. In tutto ciò entra in gioco anche un «saper volere», che coinvolge significati e motivazioni del soggetto.

Le Boterf (2000) ha delineato alcuni tratti di un percorso formativo che consente di promuovere sia il «saper agire» professionale, sia il «volere agire» professionale. Egli parte da un concetto ormai dato per acquisito in questo ambito della crescita umana: si apprende dall'esperienza. In effetti, egli subito mette in evidenza come una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere una doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire.

² Il passaggio dall'implicito all'esplicito è chiarito da un esempio concreto: quando il principiante apprende a suonare il pianoforte, c'è un periodo iniziale durante il quale suona blocchi di parecchie note, finché giunge a suonare un intero brano, in modo pressoché automatico. Durante tale periodo iniziale, l'allievo non è capace di iniziare dal mezzo del brano, né d'eseguire variazioni. Una volta divenuto esperto, il pianista può interrompere il brano e iniziarlo da un'altra battuta, senza dover partire sempre dall'inizio. Entra così in azione un processo di "ridescrizione rappresentazionale" che rende disponibile e manipolabile la conoscenza delle varie note nei vari accordi. Ciò distingue il pianista che si attiene allo spartito da quello che riesce ad improvvisare. Quest'ultimo dà prova di un'esecuzione più fluida e, al contempo, più controllata.

Le Boterf reinterpreta il ciclo proposto da Kolb (1984) per descrivere l'apprendimento esperienziale, tenendo conto di ulteriori apporti. Il ciclo dell'apprendimento esperienziale secondo la rielaborazione di Le Boterf (2000, 85) è il seguente: si parte dall'esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività. Si passa poi alla fase di esplicitazione. In questa fase il primo momento è di riflessività: un raccontare a se stessi ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite la riflessione critica. Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto. Domande che comportano anche la ricerca di senso esistenziale e di prospettiva ultima.

Segue la fase di *concettualizzazione* e di *modellizzazione*. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, agli invarianti operativi, che sono ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia o può variare nei dettagli contestuali. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto. È in questa fase che entra in gioco l'attribuzione di senso e il cogliere l'esperienza in una sua possibile prospettiva ulteriore.

La quarta fase concerne la *trasposizione* degli schemi operativi o modelli d'azione elaborati, nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento della *ricontestualizzazione*. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante più sarà grande l'impegno di trasformazione degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

Al docente riflessivo si richiede in primo luogo di comprendere la nuova situazione in cui si è venuto a trovare e di elaborare delle ipotesi di interventi educativi utilizzando le conoscenze e le competenze già possedute, ben sapendo che non si tratta semplicemente di applicare procedure e schemi di azione già noti.

Le Boterf (2000) afferma che comprendere una situazione significa costruirsi una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia e propone sette modalità di contributi dell'azione formativa che possono contribuire allo sviluppo della capacità di agire con professionalità imparando dall'esperienza.

1. Il primo contributo viene dall'acquisizione di risorse (conoscenze, saper fare, qualità, cultura, ecc.) che favoriscano il saper agire in maniera pertinente. Certo è un contributo insufficiente, ma esso rimane comunque necessario.

2. Il secondo contributo viene dal coinvolgimento dei soggetti nel combinare le risorse disponibili per costruire e mettere in opera risposte pertinenti alle esigenze professionali. Si tratta di promuovere la capacità di orchestrare le risorse interne per rispondere in maniera adeguata alle esigenze poste dalla situazione. A questo fine sono richiamate pratiche formative già consolidate come: simulazioni, formazione in

alternanza, formazione centrata sulla risoluzione di problemi, studi di casi, pedagogia di progetto.

3. Il terzo contributo suggerisce di proporre obiettivi d'apprendimento delle competenze che siano realistici. A questo fine aiuta un bilancio delle competenze già disponibili e il tener conto delle progressioni possibili nel loro sviluppo.

4. Il quarto contributo consiste nel favorire lo sviluppo della capacità di riflessione e di *transfer*.

5. Il quinto contributo riguarda lo sviluppo della capacità di apprendere ad apprendere.

6. Il sesto sottolinea l'importanza di dare un giusto posto all'autovalutazione.

7. Infine, si evidenzia l'importanza di sollecitare un progresso nella costruzione di una identità professionale.

La metodologia proposta si articola secondo sei passaggi:

- Il primo passaggio implica il riconoscere la natura delle competenze da sviluppare e il loro valore.

- Segue uno studio finalizzato a comprendere in che cosa consistano le competenze e come si manifestino.

- Il terzo passaggio comporta l'identificazione mediante forme di autovalutazione della distanza o discrepanza tra il livello attuale di competenza e quello prefigurato.

- A questo punto è possibile esercitarsi con la guida e il *feedback* di un docente esperto.

- Quando si è raggiunto un sufficiente livello di sviluppo delle competenze, il soggetto fissa obiettivi e sviluppa piani operativi intesi a determinare i modi di utilizzare la nuova competenza nella vita lavorativa.

- Infine, si sviluppa un sistema di *follow up* e di supporto per consolidare e integrare nell'attività lavorativa le competenze acquisite.

7. Il "pensare" dell'insegnante

La vita scolastica offre continue occasioni per pensare.

La pratica educativa, ciò che succede, in aula e fuori dall'aula, regala l'opportunità di pensare. Pensare significa innanzitutto ascoltare sé e la propria esperienza, prestare attenzione agli aspetti rilevanti di essa. Se poi il pensare è rivolto al futuro, all'ancora possibile, significa soprattutto fermarsi ed aspettare, fare delle soste, per rivedere criticamente il proprio agire e dunque intravedere ulteriori possibilità di azione. Fermarsi significa inoltre coltivare spazi di "sana solitudine", che consentano di interrogarsi sul significato dell'esperienza che si vive.

Nei racconti delle esperienze professionali dei docenti, si intravede spesso un pensare che avviene prima dell'azione, quando si progettano le azioni possibili, e un pensare che si svolge durante l'azione stessa, quando conversando con essa (Schön, 1993) nasce l'intuizione.

Alcuni docenti danno voce proprio a quel pensiero che prende avvio dall'interazione tra le conoscenze, la sensibilità e le loro disposizioni interiori con gli stimoli offerti dalla situazione specifica e sempre nuova. Tutto questo assume spesso i caratteri di un'inventiva a cui si può ben dare il nome di "intuizione":

La riflessione che gli insegnanti attivano a fine giornata o a fine percorso è, in tutti gli ordini di scuola, una riflessione su come sono andate le cose, ma che diventa, insieme, anche riflessione su di sé e su ciò che è ancora possibile fare; riuscire a vedere le cose diversamente da quando vi si era immersi implica l'apertura di nuovi spazi di azione.

Nel dialogo costante che i docenti intrattengono con le situazioni, mutevoli e largamente imprevedibili, con cui sono quotidianamente confrontati (Schön, 1993), nasce un sapere didattico che non tanto in cosa gli insegnanti pensano sull'insegnamento, ma su come essi pensano la loro esperienza didattica, in virtù del ruolo che il pensare assume nell'esperienza stessa.

Gli stimoli di riflessione che derivano dalle risposte dei propri allievi alle sollecitazioni didattiche rappresentano una risorsa per l'agire, per il metodo, ma interrogano anche l'essere del docente e gli possono rivelare aspetti nuovi ed inediti di sé.

Gli elementi che normalmente danno da pensare sono innanzitutto le risposte degli allievi, soprattutto quelli che vivono situazioni difficili, ma anche i momenti in cui ci si trova confronta con le proprie difficoltà e con la complessità del costruire relazioni con i colleghi.

Lasciarsi interrogare dalle risposte degli allievi è la condizione essenziale per riuscire a mantenere pensoso, e dunque dinamico e modificabile, il proprio agire.

In base ai feedback e alle sollecitazioni che riceve, un insegnante è in grado di sviluppare consapevolezza rispetto all'adeguatezza delle proprie azioni e delle proprie comunicazioni, ed eventualmente capace di modificare il suo modo di fare. Mirare al cambiamento negli allievi comporta innanzitutto la disponibilità al proprio cambiamento; significa rinunciare all'idea di poter determinare l'apprendimento degli allievi per lavorare su di sé, mettendosi in discussione e disponendosi ad imparare.

Sono in particolare le situazioni di difficoltà quelle che attivano il pensiero dell'insegnante

e questo, a sua volta, è condizione essenziale per affrontare adeguatamente il compito di insegnare. Quando si accorgono della difficoltà di qualche allievo, gli insegnanti sono spontaneamente portati ad interrogarsi su ciò che non ha funzionato e sul perché.

"La situazione problematica è infatti ciò che ha una certa gravità, quello che ci dà da pensare e spezza la continuità del tempo: un prima e un poi. Obbliga alla riflessione attenta. Gli eventi ci obbligano a "fare un'esperienza" nel senso di patirla, di soffrirla, di essere raggiunti da qualcosa che non ci lascia impassibili, né nel pensiero, né nell'azione" (Bàrcena, Mèlich, 2009, p. 129).

Il "non ho capito" dell'allievo, lungi dallo scoraggiare o dall'indurre a "mollare la presa" e a ritirarsi, mette in moto energie che attivano il pensiero, portano a ricercare la possibilità di sbloccare la situazione, di individuare il punto su cui far leva per

potenziare l'autostima dell'allievo e avviare percorsi di miglioramento, tanto da poter dire che la difficoltà dell'allievo si trasforma davvero in una delle principali risorse didattiche, perché stimola il pensiero inventivo, spinge l'insegnante a cercare e a provare soluzioni inedite.

Riferimenti

Allal, L. (1999). Acquisition des compétences en situation scolaire, in J. Dolz - E. Allagniez, *L'énigme de la compétence en éducation*. Paris: De Boeck.

Bárcena, F. et Mélich J-C. (2009). *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*. Roma: LAS. [tit. or.: *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*.(2000). Barcelona: Paidós Ibérica].

Brown, A. L. & Campione, J.C. (1994). Guided Discovery In A Community of Learners. In K. Mc Gilly (Ed.). *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: MIT Press, Bradford Book, pp. 229-270.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert - R.H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bujold, N.-Grenier J.-Montgomery C. (2000). Il vissuto interiore degli stagisti dell'insegnamento primario, *Pedagogia e Vita*, 3, 30-48.

Coggi, C. (2002). La valutazione delle competenze, in C. Coggi-A.Notti, *Docimologia*, Lecce: Pensa Multimedia.

De Ketele, J. M. (1997). La concezione e la valutazione delle competenze fondamentali, *Pedagogia e Vita*, 3.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of cognitive-developmental Inquiry, *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliff: Prentice Hall.

Lafortune L. et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique: une démarche de mise en relation pour l'intervention, in R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (a cura di.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Québec :Presses de l'Université du Québec, pp.107-128, 220.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un acteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Paris, S. G. et Winograd, P. (1990). How métacognition can promote academic learning and instruction? In B. E Jones et L. Idol (a cura di), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-53.

Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo*. Roma: Las.

Pellerey, M.-Orio F. (2001). *QPCC - Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Roma: Edizioni Lavoro.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.

Polàček, K.(2001). L'orientamento, veicolo della qualità professionale, *Orientamenti Pedagogici*, 4, 769-780.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Stipek, D. J. (1996). *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*. trad. it., Torino: SEI.

Zimmermann, B.J. (1990). Self-Regulated learning and Academic achievement: an Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

ATTIVITA' 1 Tipi d'apprendimento

In questo laboratorio potrete analizzare i vostri stessi processi individuali di pensiero, per poi proporli ai vostri alunni.

Il modo in cui le persone acquisiscono le informazioni si configura secondo vari modelli. I seguenti quattro tipi di apprendimento sono solo un modo di descrivere tali modelli.

Organizzatori

Le persone che rientrano in questa tipologia tendono a lavorare su pezzi o dettagli per risalire a concetti più ampi, e sono spesso molto strutturati nel loro stile d'apprendimento. Preferiscono ambienti d'apprendimento ben strutturati e prevedibili, sia nel lavoro in classe che nell'organizzazione generale del loro lavoro. Vogliono sapere quanto più possibile su ciò che viene dopo, e in tal senso dipendono di più dal calendario programmato. Preferiscono studiare aree ben strutturate, dove le cose sono giuste o sbagliate e prediligono esami basati su risposte chiare anziché su risposte più sfumate. Tendono a essere molto ordinati, un posto per ogni cosa, ogni cosa al suo posto.

Domanda 1. Quali aspetti degli "organizzatori" pensi si applichino a te?

Narrativi

Le persone appartenenti a questo tipo hanno bisogno di inserire le loro informazioni in un più ampio contesto, di solito collegato ad esempi; ripetuti esempi concreti tratti dal mondo reale fanno al caso loro. Essi tendono a ricordare i concetti in forma di "storie" e riescono meglio in materie con forti rimandi al mondo reale. Svolgono meglio compiti ad ampio spettro, cercano similarità e connessioni fra i concetti nelle loro storie.

Domanda 2. Quali aspetti dei "narrativi" pensi si applichino a te?

Contrapposti

Le persone di questo tipo apprendono tramite differenze, ogni nuova informazione acquista senso se è messa in contrasto con quelle già acquisite. Le loro domande, basate sulla ricerca di differenze sembrano insensate agli studenti che appartengono ad altre tipologie. Come i narrativi, anche questi richiamano le cose in forma estesa, ma si focalizzano sul contrasto.

Domanda 3. Quali aspetti dei "contrapposti" pensi si applichino a te?

Generali

Questi studenti tendono ad apprendere prima i concetti principali, dai quali possono essere ricavati e valutati i dettagli. Hanno una sorta di sistema di valori interno basato su una visione generale. In certi casi, ciò può semplicemente significare che decidono cosa è importante da ricordare e cosa non lo è, in funzione di tale sistema generale. Anch'essi si focalizzano su connessioni ma non sulle differenze, come i "contrapposti". In modo molto basilare, sono l'opposto degli organizzatori, perché danno poca importanza ai dettagli e preferiscono materie ad ampio spettro, ricche di concetti, verificando le idee piuttosto che i dettagli.

Domanda 4. Quali aspetti dei "generalisti" pensi si applichino a te?

Domanda conclusiva:

In quali modi lo stile d'apprendimento del docente influenza le sue strategie d'insegnamento?

ATTIVITA' 2

Promuovere l'autoefficacia

Numerose indagini hanno evidenziato come alcune forme di disagio a scuola sono in relazione con l'uso inadeguato di strategie di studio e di procedure di gestione o di autocontrollo dell'apprendimento, e come le componenti volitive, motivazionali ed affettive connesse al possesso di "cattive abitudini di studio" spesso concorrano a compromettere la percezione personale di autostima e di autoefficacia. Come promuovere l'autostima degli alunni?. Il dare fiducia, riconoscendo la qualità del lavoro svolto fino a quel momento, incrementa la disponibilità a fare meglio, a non deludere per un doppio meccanismo di fiducia in sé stessi (sono capace di...) e di bisogno di consenso (non voglio deludere chi si fida di me...).

Un errore di attribuzione dell'insuccesso, inizialmente legato ad una sovrastima di se stessi, può generare in poco tempo uno scoraggiamento non indifferente e la rinuncia a gestire correttamente le difficoltà che si presentano.

Gli alunni dovrebbero avere l'opportunità di imparare a mantenere il controllo delle proprie emozioni, ad avere fiducia nelle proprie capacità di riuscita, a non stancarsi di ricominciare sempre. Sostenere l'autostima nello studente significa sostanzialmente consentirgli di rendersi conto delle personali capacità e qualità, stimolandolo ad affrontare le difficoltà con fiducia e ottimismo.

La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità ad impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere, sul livello e sulla continuità di sforzo esplicato, sui pensieri e sulle emozioni; essa concorre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione, l'intensità dell'impegno.

Per sentirsi all'altezza del compito e per provare un sentimento di adeguatezza, gli studenti devono percepire che i loro contributi sono apprezzati, vengono considerati importanti dai docenti.

Se i loro sforzi vengono riconosciuti e la loro attività produttiva incoraggiata, viene fornita loro una opportunità di gioire del proprio lavoro e di sperimentare il senso di autoefficacia.

Le convinzioni di Laura e Marco

Guida

Lo studio di questo caso permette una riflessione sul rapporto tra intelligenza, affettività e volontà, per poter progettare una metodologia idonea a migliorare l'autocontrollo, lo stile attributivo e le convinzioni di efficacia di Laura e Marco.

Gli insegnanti sono invitati a riflettere sulle strategie che un insegnante può utilizzare per incrementare l'autoefficacia dei propri alunni aiutandoli a porsi degli obiettivi a

breve termine che permettano loro di controllare meglio gli effetti della loro prestazione.

Modalità di svolgimento

All'inizio si deve dichiarare ai docenti che cosa ci si aspetta da loro.

Ciò permette, da una parte la canalizzazione delle loro energie verso un ben definito compito, dall'altra la possibilità di verificare se nel corso dello svolgimento dell'attività i docenti riflettono sulle competenze previste.

Può essere opportuno alla fine chiedere ad ogni docente di descrivere i problemi in cui si è imbattuto nello svolgimento dell'esercizio.

Gli insegnanti possono concordare con il tutor gli aspetti da approfondire autonomamente e le fonti di informazione necessarie per formulare adeguatamente gli obiettivi.

Si richiede al tutor di organizzare il tempo e lo spazio di lavoro e di mettere a disposizione degli insegnanti alcuni testi sull'autoefficacia percepita, da dove essi possano ricavare dei dati utili per la formulazione adeguata degli obiettivi a breve termine richiesti dal compito.

Leggi con attenzione cosa pensano Laura e Marco

- a. Laura ha una grande ambizione realizzatrice che, pur non essendo frutto di vanità e di ostentazione, le permette di perseverare per raggiungere ciò che si è proposta di ottenere. Affronta con coraggio i pericoli e le difficoltà. Si lascia facilmente dominare da passioni intense e durevoli. La sua vita è ricca di ideali. Laura possiede un'eccezionale volontà ed una forte motivazione intrinseca. È un'alunna estroversa, che entra facilmente in contatto con i compagni ed assume di solito all'interno del gruppo la posizione di leadership. Rifugge dagli ambienti protettivi, è attiva, spigliata, intraprendente e dotata di immaginazione viva. Laura ha sempre molto spirito di iniziativa e ama la libertà. Ama gli sport violenti, di tipo maschile, anche se è portata per la danza e la musica. Soffre quando è costretta in classe ad assumere atteggiamenti recettivi piuttosto che creativi. Afferma spesso: "tenendo in conto le difficoltà delle varie materie, i professori e le mie capacità, credo che quest'anno otterrò dei voti ottimi!"
- b. Marco possiede ottime attitudini per il ragionamento astratto, è capace di sistematizzare con facilità concetti e idee. Parla poco e si isola volentieri durante il gioco; è un alunno che è spesso giudicato insensibile da chi non lo conosce, perché rimane impassibile e freddo in situazioni che normalmente commuovono gli altri. Marco è facilmente portato alla ricerca di nuove emozioni e si mostra desideroso di successo immediato. Avverte profondamente il peso delle difficoltà, che però, lungi dal prostrarlo, gli offrono l'occasione di mettere alla prova la sua forza e di manifestare la sua potenza. Marco si compiace di superare le difficoltà che si presentano. La stessa scuola diventa un campo di gioco. Ciò che entusiasma o scandalizza gli altri compagni diviene per Marco quasi sempre un pretesto per osservazioni e riflessioni ironiche. Afferma spesso : "sono sempre sicuro di essere capace di svolgere bene i lavori e i compiti che i docenti mi affideranno".

Cosa hanno in comune Laura e Marco? Scrivilo in 10 righe

Prova a formulare cinque obiettivi da proporre sia a Laura che Marco affinché mantengano alto il loro senso di autoefficacia anche quando si presentano delle difficoltà.

Quali strategie può utilizzare un insegnante a scuola per incrementare l'autoefficacia dei propri alunni che non sempre sono come Laura e Marco?