

Su alcune definizioni del termine “competenza”

Negli ultimi anni, in corrispondenza al delinarsi di un mondo del lavoro radicalmente modificato rispetto al recente passato, la nozione di competenza ha assunto un ruolo centrale nell'educazione scolastica, nella formazione professionale e nella gestione delle risorse umane. Si è oggi sempre più alla ricerca di professionisti in grado di intervenire in contesti complessi, che sappiano far fronte a problemi non ben definiti, a volte contraddittori e spesso completamente nuovi. Il concetto di competenza, quindi, appare strettamente connesso alla capacità di padroneggiare situazioni complesse. Per definizione, la competenza trascende il livello delle conoscenze e delle abilità e mostra come queste possano essere applicate in modo adeguato ai contesti reali. Il termine è diventato sempre più importante ed attrattivo poiché viene immediatamente associato a capacità, qualifiche ed esperienze professionali non semplicemente applicative ma sempre più gestite in forma originale e inedita.

La competenza è inoltre immediatamente connessa al *lifelong learning*. Nel contesto internazionale la formazione continua è considerata indispensabile per il successo e la competitività delle aziende oltre che per la salvaguardia e lo sviluppo di professionalità spendibili nel mercato del lavoro (Loiodice 2004). In questa prospettiva all'apprendimento e all'aggiornamento di conoscenze ed abilità va affiancata la capacità di riconoscere, sfruttare e saper trasferire in diversi ambiti le competenze acquisite.

Nonostante la diffusione ed il successo del concetto di competenza, questo è tuttora utilizzato in maniera molto diversa a seconda dei contesti, degli studi e degli approcci teorici cui si fa riferimento. In questo contributo faremo riferimento ad alcuni approcci interpretativi di livello internazionale che a nostro avviso possono fornire interessanti spunti di ricerca e di applicazione.

1. La conoscenza come connessione di saperi

L'educazione e la formazione usano il termine *conoscenza* per indicare la rappresentazione astratta di fatti, procedure, principi e teorie in un particolare dominio o settore. Le informazioni tratte dalle osservazioni, dalle esperienze, dalle credenze e dai pregiudizi in ogni settore della vita si considerano conoscenze. La conoscenza può anche essere frutto di introspezione; essa fa riferimento a entità astratte stabili che possono essere insegnate, ricordate e riprodotte.

Un'importante caratteristica della conoscenza è che può essere facilmente verificata. Se qualcuno non è in grado di riprodurre immediatamente e correttamente una conoscenza durante un esame si conclude che questi non padroneggia un sapere specifico. In questo caso l'apprendimento è

verificato e valutato in termini comportamentali. Il passare del tempo rende sempre più difficile richiamare alla memoria saperi astratti e quanto più tempo trascorre tanto più diventa difficile recuperarli (Baddeley 2001). Pur tuttavia, in una prospettiva operativa, l'idea di esaminare i comportamenti sembra essere ragionevole poiché se dovessimo assolutizzare questo assunto non potremmo verificare alcun sapere, tenuto conto che il sistema cognitivo umano non è in grado di conservare conoscenze in maniera definitiva.

La conoscenza non va confusa con la *comprensione*. La capacità di riprodurre informazioni non presuppone necessariamente la comprensione delle stesse. Ad esempio un computer può riprodurre e mostrare come eseguire un esercizio ginnico pur non avendo alcuna comprensione del corpo umano. La comprensione è la capacità dell'intelletto di collegare delle informazioni in modo sensato. La comprensione è possibile solo sulla base di conoscenze e si attua quando queste vengono mobilitate per far fronte a situazioni nuove e non standardizzate. Ad esempio se durante un esercizio ginnico avvertiamo uno strappo muscolare comprendiamo che qualcosa non va siamo in grado di sospendere l'attività e, se è il caso, di sceglierne un esercizio più adatto alla situazione.

La comprensione sembra provenire dalla connessione di differenti tipi di conoscenze e, in questa accezione, non è una caratteristica esclusivamente umana. È possibile infatti per un computer, o meglio, per un suo programma, fornire informazioni sensate riguardo alle variazioni da apportare durante l'esercizio nel caso si verificasse uno strappo muscolare. Infatti i programmi sono in grado di assumere comportamenti intelligenti e adattivi. Piuttosto che ascrivere ai computer una comprensione del mondo, l'esistenza di programmi di questo tipo suggeriscono l'idea che la comprensione umana possa essere intesa come una funzione mentale automatica e di conseguenza relativamente semplice.

2. Skills - Abilità cognitive

Mentre le conoscenze fanno riferimento ad entità che possono essere archiviate e richiamate alla memoria, le *skills* o abilità cognitive sono associate ai processi mentali che gestiscono le conoscenze.

Le abilità cognitive sono le attività mentali che si verificano nel cervello mentre utilizziamo, trasformiamo o incrementiamo le conoscenze disponibili. Le *skills* sono spesso associate con attività cognitive di alto livello come il *problem solving*, il ragionamento, il pensiero, la capacità di trarre conclusioni ed includono le capacità di analisi, sintesi e valutazione (Bloom 1984) finalizzati a riprodurre o ad estendere le strutture cognitive esistenti.

Le *skills* sono, per definizione, limitate ai processi mentali interni. È importante, quindi, non confondere le abilità cognitive con i comportamenti direttamente osservabili. Infatti alcuni attività mentali non hanno alcuna conseguenza comportamentale. Ad esempio un problema matematico può essere risolto mentre si ascolta della musica o mentre si osserva un panorama.

Le abilità cognitive svolgono un ruolo fondamentale rispetto al modo in cui gli esseri umani interagiscono con la realtà. I processi cognitivi possono dare luogo a vari comportamenti osservabili quando si interviene sull'ambiente compiendo operazioni pianificate ed applicando le conoscenze di cui si dispone. Allo stesso tempo, l'incessante flusso di stimolazioni esterne produce nuove esperienze, nuove conoscenze e, conseguentemente, il continuo adattamento e l'alterazione delle strutture cognitive interne.

Il *training* basato sulle *skills* usa spesso la ripetizione; questa permette agli studenti di migliorare gradualmente i loro livelli di *performance* in termini di velocità, precisione e fluidità. Di conseguenza le *skills-performance* diventano sempre più automatiche. Ad esempio, è difficile riuscire a guidare conservando la consapevolezza di tutti i compiti cognitivi di cui bisogna farsi carico, tuttavia quando una persona inesperta si avvicina per la prima volta alla guida bisogna che conosca ogni singola operazione che deve svolgere. Quando queste diventeranno automatiche e si armonizzeranno tra loro allora il livello di prestazione sarà ottimale. Questo modello, finalizzato all'accrescimento degli automatismi associati alle *skills*, impedisce di distinguere chiaramente queste ultime dai comportamenti ad esse associati.

Al contrario delle conoscenze, le abilità cognitive non possono essere verificate con certezza. L'osservazione diretta del cervello durante l'espletazione di funzioni cognitive è resa complicata da ostacoli tecnici ed etici. Quand'anche questi ostacoli venissero superati è difficile immaginare che il monitoraggio di miliardi di cellule nervose possa dare una spiegazione soddisfacente delle attività mentali. Il solo modo per testare la padronanza di *skills* è provocare comportamenti che possono essere collegati direttamente al loro utilizzo. Per questo motivo l'apprendimento di abilità cognitive è solitamente descritto in termini operazionali-comportamentali. Questo collegamento crea confusione: l'osservazione di comportamenti, come l'attraversamento di una strada, può essere facilmente confuso con una *skill*. Si tende a dare un'interpretazione *sequenziale* di questa relazione: prima c'è il processo mentale (l'osservazione del semaforo verde è collegata al concetto di attraversamento sicuro), dopo di che si prende la decisione di attraversare la strada ed infine si agisce concretamente. L'idea di “pensare prima di agire” è tipica del razionalismo moderno. Bisogna ammettere che nell'esperienza pratica il comportamento precede spesso il pensiero secondo lo schema “fare e poi pensare”, la qual cosa potrebbe avere un tragico effetto prima nel caso dell'attraversamento di una strada. Esistono molte tecniche didattiche che utilizzano prima

l'esperienza e solo successivamente procedono all'acquisizione di abilità cognitive. Alcuni studiosi hanno definito la didattica nel suo complesso come un'alternanza di prassi-teoria-prassi (Frabboni 2004), contrapponendola alla pedagogia che si caratterizzerebbe, all'inverso come un circolo di teoria-prassi-teoria.

In molti casi la relazione tra abilità cognitive e comportamenti sembra essere *simultanea* piuttosto che sequenziale. Ciò avviene per il linguaggio, inteso come abilità di costruire frasi dotate di senso che siano immediatamente operazionalizzate. In questo caso il linguaggio agisce quasi contemporaneamente alle operazioni mentali. Allo stesso modo il "pensare ad alta voce" illustra l'idea della simultaneità. Naturalmente una simile interdipendenza tra *skills* e comportamenti causa confusione riguardo al differente significato di questi due concetti. Chomsky (1960) partendo da questo problema distinguerà tra atto del parlare (*performance linguistica*) e abilità cognitive ad essa associata (*competenze linguistiche*), portando il concetto di competenza all'attenzione del mondo scientifico.

3. Idee sulla competenza

Esistono una grande quantità di definizioni sulla competenza. Una rassegna delle tante definizioni potrebbe causare confusione poiché le differenti sfumature di significato potrebbero ostacolare il tentativo di trovare una definizione chiara. È importante quindi trovare la base comune su cui poggiano i maggiori interventi scientifici a riguardo.

Chomsky (1960), adottando una prospettiva funzionalista, ha assunto il concetto di *competenza linguistica* come generale ed invariabile, distinguendola dalla *performance linguistica* intesa come prestazione individuale, variabile in relazione a condizioni interne o esterne.

Molti autori cognitivisti tra i quali Choen (1987) si collegano al modello proposto da Chomsky richiamando la distinzione tra competenze e *performances*. In accordo con Chomsky, Choen ritiene che il concetto di *competenza linguistica* vada riferito alla struttura cognitiva, le funzioni e le regole necessarie per articolare il linguaggio. Di contro la *performance linguistica* rappresenterebbe il modo in cui il linguaggio funziona nella prassi quando è contaminato da fattori esterni. Per esempio, poiché la nostra memoria di lavoro (*working memory*) ha una capacità limitata, quando si formulano frasi particolarmente lunghe può accadere che la parte finale di questa sia sgrammaticata poiché si è dimenticata la costruzione complessiva della frase. In questo caso la competenza linguistica può essere perfetta, mentre la performance risulta scadente.

Evans (1993) ha esteso lo studio di Chomsky al dominio della ragione umana. Questo autore ha definito la competenza come l'abilità del soggetto di ragionare logicamente all'interno di condizioni ideali. Tuttavia la competenza della ragione non si presenta mai, allo stato naturale, distinta dai

fattori che condizionano la *performances*. All'interno di questo studio viene dimostrato quanto sia difficile eliminare i fattori che incidono sulle *performances* quando si vogliono identificare le competenze ad esse sottostanti.

Anderson (1993) ha distinto le abilità dalle competenze sostenendo che le prime sarebbero i risultati operativi verificabili, mentre le seconde corrisponderebbero alle funzioni cognitive sottostanti ad esse. Gronlund (1981) ha elaborato un test per l'analisi delle competenze, usando il termine competenze come sinonimo di skills operative, skills cioè di scrittura, di lettura, di computo, ecc. Qui le competenze non sono assunte come strutture fisse ma come abilità individuali che possono essere accresciute utilizzando metodologie didattiche adeguate. Probabilmente il test elaborato da Gronlund è equivalente ad un qualsiasi altro test per la valutazione delle *performances*. Langford e Hunting (1994) hanno utilizzato le definizioni fornite da Chomsky di competenza e performance associandole al ragionamento induttivo e deduttivo. Eliminando i fattori di disturbo che incidono sulle *performances*, Langford e Hunting hanno dimostrato che la competenza alla base del ragionamento deduttivo deve essere costruita ed esercitata piuttosto che attivata. A differenza di Chomsky, essi concludono che le competenze, così come le strutture cognitive, possono essere acquisite ed accresciute tramite processi educativi.

Altri studi, prendendo le mosse dal linguaggio ordinario, usano la parola *competenza* dandole un senso molto più generale. Tuffanelli (2005), sposando e completando l'ipotesi di Pellerey (2003) ritiene la competenza una qualificazione di alto livello che scaturisce dall'applicazione effettiva di conoscenze e *skills* in contesti specifici e complessi. La competenza è attivata dal compito e, quanto più il compito è complesso, tanto più è indicativo del livello di competenza richiesto. Bisogna però tener presente la presenza di una variabile discriminante: il grado di familiarità del soggetto col compito. Su questa variabile entrano in gioco i fattori psicologici, gli atteggiamenti e le disposizioni interne.

Un'ottima padronanza di conoscenze e *skills* non garantisce *performances* di successo in condizioni ambientali complesse. Gli individui dovrebbero essere capaci di selezionare tra le conoscenze e le abilità a loro disposizione a seconda delle necessità e dei comportamenti necessari per svolgere un determinato compito. Ciò richiede speciali abilità che permettono di tener conto delle differenti caratteristiche di ciascun contesto.

Le competenze sono utilizzate in situazioni intricate e multidimensionali, alle quali non è possibile dare risposte appropriate facendo esclusivamente uso di abilità di *problem solving*. Withe (1959) ha fatto riferimento ai *comportamenti effettivi* e collegando le competenze con l'idea dell'autostima: la competenza trarrebbe origine della sensazione di soddisfazione che si prova dopo aver compiuto con successo un lavoro o un corso di studi. E' considerata come il risultato dell'effettività

(*effectance*), cioè della soddisfazione che si prova nel vedersi riconosciuto le qualità personali-professionali a seguito di un compito ben svolto.

Stephenson e Weil (1980) in un tentativo di comprendere la fiducia in se stessi, la motivazione e la determinazione, hanno supposto che le competenze includano anche le componenti attitudinali. Gagné (1977) ha parlato di *abilità strategiche* contrapponendole alle attività lavorative di routine più o meno complesse. Barnett (1994) ha associato le competenze all'assunzione di comportamenti non predisposti in situazioni imprevedibili ed inaspettate: la capacità di affrontare le situazioni nuove in modo creativo è assunta come la caratteristica che contraddistingue la persona competente. Ha scelto un approccio di tipo operativo per il concetto di competenza che comprende le skills, i risultati, la trasferibilità, l'iniziativa e l'accrescimento delle conoscenze. Infine Krischner (1997), collegandosi a Barnett (1994), ha definito la competenza come capacità di prendere decisioni e di agire in maniera soddisfacente in situazioni specifiche.

Tutte queste analisi concepiscono le competenze come capacità generalizzabili che consentono di prendere decisioni e di svolgere mansioni in modo cosciente ed intenzionale, le skills invece si manifestano invece attraverso l'assunzione di comportamenti abitudinari. Le competenze includono tra l'altro la metacognizione, poiché possono definirsi individui competenti solo color che sono in grado di riflettere sulle loro conoscenze e *skills* e che sanno applicarle e combinarle in modo creativo all'interno di contesti variabili. .

4. Competenza: il bisogno di un nuovo concetto. La sintesi di Westera

Sulla base degli studi presi in rassegna sembra che ci siano due distinte denotazioni del termine competenza riferibili all'ambito educativo, collegati a due differenti approcci:

- 1) *prospettiva teoretica*: la competenza sono intese come strutture cognitive in grado di agevolare l'assunzione di specifici comportamenti;
- 2) *prospettiva operativa*: le competenze sono intese come un complesso di skills e comportamenti di alto livello che permettono di affrontare situazioni complesse ed imprevedibili. La definizione operativa include conoscenze, skills, attitudini, metacognizione e pensiero strategico, e suppone la capacità di *decision making* cosciente ed intenzionale.

Westera (2001) presenta un modello finalizzato ad unificare questi due approcci; lo schema proposto sintetizza le diverse componenti che caratterizzano l'approccio operativo alla competenza e, allo stesso tempo tiene in considerazione la possibilità che questa possa riguardare sia le performance cognitive che i comportamenti osservabili. Viene così fornita una definizione applicabile con successo ai diversi ambiti educativi.

Lo schema è il seguente:

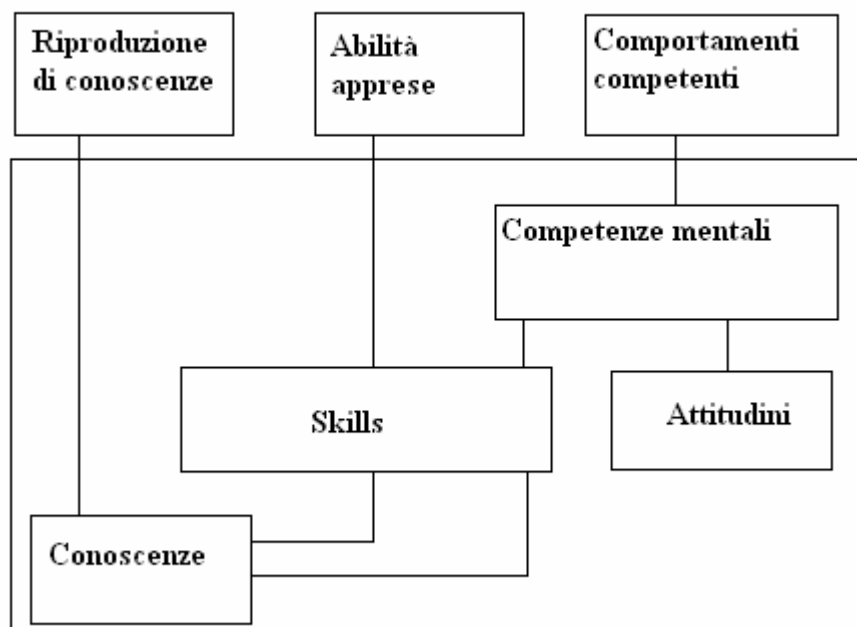


Fig. 1 Un modello di competenza in accordo con la definizione comune tratto da Westera.

Il concetto generale di competenza dal punto di vista operativo può essere spiegato come segue. Le strutture cognitive di un individuo contengono conoscenze teoriche e pratiche. Queste conoscenze possono essere acquisite dal mondo esterno tramite l'imitazione e la riproduzione di *skills* (ad es, la scrittura, la lettura, la gestualità,...) o possono fungere da supporto per l'acquisizione di nuove *skills* e alla produzione di comportamenti ad essi associati. Il comportamento umano in situazioni standardizzate produce automatismi, anche se in alcuni casi le *skills* possono richiedere l'uso del pensiero consapevole. Nel complesso, in situazioni non standardizzate, le competenze hanno bisogno di lavorare assieme alle abilità cognitive e a specifiche attitudini. Le competenze hanno una componente mentale rappresentata dal pensiero e una componente comportamentale corrispondente alle *performances* messe atto. I comportamenti competenti sono sempre associati al pensiero consapevole.

La necessità di definire un concetto distinto di competenza che sopravvanti il valore delle conoscenze, delle *skills*, e delle attitudini trae origine dall'aver osservato che c'è bisogno di qualcosa di *extra* rispetto a queste per assicurarsi delle effettive ed efficienti prestazioni professionali. Gli individui dovrebbero essere in grado di fare le giuste scelte, di assumere i

comportamenti adeguati in situazioni differenti e di rappresentarsi anticipatamente gli effetti dei loro interventi.

Gardner (2002) nell'introduzione allo studio sulle Intelligenze Multiple distingue tre modalità di apprendimento che trovano corrispondenza nella tripartizione precedentemente descritta. Il primo tipo di apprendimento è quello *ingenuo o naturale*, frutto di una comprensione intuitiva collegato alle esperienze sensoriali e relazionali; il secondo tipo di apprendimento è quello di tipo *meccanico, ritualistico o convenzionale*, e riguarda soprattutto la ripetizione di attività con lo scopo di indurre automatismi nel soggetto; il terzo tipo di apprendimento è *frutto di competenza disciplinare ossia comprensione vera*. La competenza disciplinare è tanto più affidabile quanto più si è in grado di applicarla in un terreno non familiare. È in continua evoluzione e sempre incompleta; diventa manifesta quando la persona riassume in sé e nelle sue prassi la visione che ha acquisito nel suo ambiente di provenienza. Gardner ritiene che queste tre forme di conoscenza non si susseguano linearmente ma che convivano l'una accanto all'altra. Se le competenze si sono dimostrate sostanzialmente differenti dalle *skills*, sorgono altre questioni riguardo al modo in cui le competenze possono essere insegnate ed apprese, a come esse dovrebbero venir valutate e a come vadano collegate alle conoscenze e alle abilità riflessive, come esse possano classificarsi, e così via. Il concetto di competenza presenta alcune “questioni aperte” che ora tratteremo nel dettaglio.

5. Questioni aperte sul concetto di competenza

Gli aspetti di maggior problematicità correlati al concetto di competenza sono stati investigati nel dettaglio, tra gli altri, da Barnett (1994) e Westera (2001) e possono essere così sintetizzati:

1. **il problema della competenza come entità teorica:** è molto difficile definire in modo definitivo la competenza poiché questa ha un carattere *post hoc* e tuttavia necessita della legge causale secondo la quale *la performance competente presume la competenza*. Quest'ultima tuttavia più che una legge causale è una tautologia di cui non è possibile determinare la verità o la falsità. Tutto ciò che possiamo inferire è che essa comprende conoscenze, *skills*, attitudini, e qualcosa di *extra* associata ad una nuova, sconosciuta, dimensione teoretica. Non è ancora chiaro come questo extra associato alla competenza possa essere influenzato e come il suo ruolo possa essere descritto e testato. Di conseguenza dobbiamo guardare alla competenza come ad un termine descrittivo che può essere facilmente rimpiazzato da altri termini come “condizioni per il raggiungimento del successo” o “tocco magico”. Lo sforzo di costruire una teoria causale intorno alla nozione di

competenza pone molte difficoltà perché le conclusioni riguardanti la competenza sembrano coincidere con la sua definizione.

2. **il problema degli standard di competenza:** quando le competenze sono scelte come scopo finale dell'educazione, queste dovrebbero essere descritte in termini di comportamenti chiaramente osservabili in situazioni altrettanto definite. Se qualcuno è etichettato come competente è perché le sue *performances* corrispondono a degli standard. Ma gli standard, come si è visto, configgono con l'idea di competenza che fa invece riferimento a situazioni uniche, complesse e a problemi nuovi, non definibili precedentemente.
3. **il problema della valutazione:** la stessa difficoltà che si incontra per la definizione degli standard di competenza si pone nel settore della valutazione. Questa è solitamente associata alla riproducibilità, la quale richiede condizioni stabili per il controllo. La competenza, che si definisce come abilità di assumere comportamenti efficaci in situazioni non standardizzate impedisce di fissare parametri ben definiti che trovino corrispondenza con le metodologie classiche di valutazione.
4. **il problema dei valori:** solitamente le *performances* di successo fanno riferimento a criteri normativi e valoriali stabiliti da un regolamento condiviso o imposto. Ciò non implica una violazione della chiarezza e dell'obiettività ma può facilmente far aumentare i margini di arbitrarietà e, alle volte, dar luogo alla formulazione di standard poco pertinenti. Un caso esemplare è quello in cui bisogna confrontarsi con processi non standardizzati in situazioni complesse che coinvolgono differenti attori, prospettive ed interessi. Il successo di un approccio è solitamente controbilanciato da un'altra prospettiva e facilmente, in questi casi, l'esito è determinato sulla base delle dinamiche di potere interne al gruppo piuttosto che da criteri scientifici. Situazioni complesse non si accordano facilmente con la definizione di criteri valoriali trasferibili alle competenze.
5. **il problema della stabilità:** visto il problema dei valori, le competenze diventano i soggetti privilegiati per la gestione dei cambiamenti. Tuttavia la capacità di fare i conti con i cambiamenti sociali, economici ed ecologici non deriva da alcuna competenza o insieme di competenze chiaramente identificabile. Nessuna competenza può essere considerata adeguata per farci attraversare il mondo attuale in continuo cambiamento, poiché nessuna competenza attuale avrà domani lo stesso valore che possiede oggi. Le competenze, che si

vorrebbero stabili e permanenti, diventano presto obsolete all'interno di un mondo in continua trasformazione.

Inoltre le *performances* di ogni essere umano sono soggette a decadenza dovuta all'obsolescenza dei saperi, alla perdita di funzioni cerebrali dovuto all'invecchiamento, alla difficoltà di trasferire in maniera appropriata i propri saperi in contesti differenti. La valutazione delle competenze deve sempre tener conto della dimensione temporale e della deriva entropica che costantemente grava sulle acquisizioni passate.

6. **il problema della consapevolezza:** situazioni nuove e complesse generano comportamenti intenzionali. Il pensiero consapevole si focalizza sulla selezione, la combinazione e l'adattamento delle pratiche usuali per far fronte a nuove situazioni. Spesso gli studenti sono educati in modo da poter modificare e adattare i loro comportamenti a situazioni complesse, ad essere consapevoli delle competenze maturate, a saperle velocemente adattare, accrescere e modificare in relazione a differenti ambienti e necessità. Ma accrescere la velocità in qualsiasi operazione significa aumentare gli automatismi e ridurre gli spazi di riflessione consapevole. Paradossalmente modelli educativi di questo tipo rischiano di degradare le competenze a comportamenti di *rutine* che non si differenziano in alcun modo dalle *skills*. Quando ci si accorge poi che molte *skills* richiedono il pensiero consapevole ogni distinzione tra *skills* e competenze sembra venir meno.
7. **il problema delle sotto-competenze:** le competenze possono essere suddivise in sotto-competenze; ad esempio la competenza di guidare un aeroplano include le sotto-competenze del saper decollare, atterrare, affrontare le emergenze, ad altre ancora. La scomposizione della competenza spesso necessita di *skills*; queste vengono solitamente segnalate come sotto-competenze generando confusione tra le due. Inoltre la scomposizione gerarchica è possibile anche per le *skills* sicché spesso sotto-categorie presenti nell'una corrispondono a sotto-categorie presenti nell'altra.
8. Il problema della complessità: secondo l'accezione comune quanto più aumenta il livello di complessità della mansione da svolgere tanto più si necessita di competenze. Tuttavia la complessità non può essere assunta come valore discriminante per distinguere tra abilità e competenze poiché solo in teoria il livello di complessità di una data mansione può essere determinato dal numero di oggetti implicati, dalle loro caratteristiche e dalle loro connessioni. Tutto ciò va associato ad un elemento estremamente variabile ovvero alle

caratteristiche della persona cui è affidato il compito. Una semplice operazione matematica può essere svolta immediatamente da un adulto in grado di padroneggiare *skills* di tipo operativo, mentre un bambino di quattro anni, per il quale lo stesso problema rappresenta un compito complesso, dovrà fare appello ad un insieme di competenze che sole potranno aiutarlo a trovare una soluzione. Le competenze non fanno riferimento unicamente ai compiti da svolgere, ma vanno associate alle caratteristiche della persona coinvolta. Ciò rende più complicato utilizzare le competenze classificandole in modo stabile e definitivo. Inoltre può accadere che le competenze possano venir concepite come etichette da riferirsi a abilità non ancora maturate che mancano di velocità e spontaneità nel loro utilizzo. Infatti, nel caso di un problema di calcolo un'educazione adeguata può modificare le competenze del bambino in abilità. In questo caso troverebbe conferma la definizione etimologica riportata nell'*Oxford English Dictionary* intesa come *quantità, qualità o grado sufficiente*; in altre parole la competenza sarebbe associata alla capacità di far fronte ad un insieme di esigenze minime – sufficiente a poter svolgere un lavoro – piuttosto che ad un comportamento esperto. Paradossalmente, utilizzando questa accezione, si finirebbe per ritenere le abilità più funzionali al lavoro rispetto alle competenze.

6. Modelli per l'analisi delle competenze

Il tema della competenza è immediatamente collegato al problema dei criteri e alle metodologie utilizzate per individuare persone competenti. Nella letteratura internazionale sono presenti, tra gli altri, due principali modelli di riferimento: il modello americano e quello inglese .

L'approccio americano prende le mosse dal celebre studio di David McClelland che nel 1973 affermò che la cultura scolastica ed i titoli di studio non sarebbero stati più sufficienti per predire il successo professionale, avviando una nuova direzione d'indagine relativa ai fattori aggiuntivi - le competenze - necessari per ottenere successo professionale. Il modello americano, utilizzato in Italia dall'ISFOL ed in Francia dai Centri Interistituzionali per i Bilanci di Competenze, verifica se la persona possiede quelle caratteristiche da cui dipende una prestazione lavorativa di buon livello. Ci si focalizza su un insieme di competenze personali che vengono rintracciate tramite colloqui e test.

Il modello inglese, sostenuto dal *National Vocational Qualification*, indaga le competenze individuali osservando la persona mentre svolge le principali mansioni lavorative verificando concretamente se è in grado di svolgerle in maniera ottimale. Ci si concentra quindi sull'analisi del livello delle prestazioni nei diversi compiti che caratterizzano determinate attività.

Il modello inglese può essere più affidabile per la valutazione delle immediate prestazioni lavorative, ma non fornisce garanzie rispetto all'affidabilità del soggetto in contesti variabili e complessi, aspetto su cui invece si focalizza il modello americano.

Il modello americano è da tempo utilizzato nei contesti formativi con finalità di orientamento oltre che nei contesti professionali. L'orientamento si distingue in orientamento informativo e consulenza orientativa. È sulla consulenza orientativa, intesa come esame approfondito delle problematiche e delle caratteristiche personali del soggetto, che il concetto di competenza si aggancia con pertinenza. Il modello americano viene preferito a quello inglese nelle pratiche di orientamento perché: 1) permette l'analisi delle competenze anche per chi non abbia mai svolto effettivamente attività lavorative; 2) consente di "smontare" i saperi professionali acquisiti sul lavoro, di adattarli e riutilizzarli per svolgere un mestiere differente, 3) permette anche a persone dequalificate o senza titoli di studio di valorizzare saperi appresi in contesti lavorativi ed informali.

Il Bilancio di Competenze è una tra le metodologie più d'analisi delle competenze e d'orientamento basate sul modello americano. Gallo e Boerchi (2004, p.85) lo hanno infatti definito *“una tecnica di Consulenza Orientativa che ha come obiettivo principale quello di supportare individui in fase di transizione lavorativa, nell'autoanalisi delle proprie competenze e motivazioni e nella definizione di un progetto professionale e di un relativo piano d'azione”*.

In Italia la sperimentazione Bi.dicomp promossa dall'ISFOL in nove regioni, su un campione di 76 soggetti, ha permesso di far conoscere, diffondere e validare scientificamente la pratica del Bilancio come metodologia d'orientamento di cui oggi possono beneficiare uomini e donne, adolescenti, adulti ed anziani di qualsiasi condizione sociale, con lo scopo dichiarato di permettere loro, tramite la ricognizione consapevole delle competenze maturate nel corso della loro vita, di diventare agenti del proprio cambiamento. Un passo in avanti nelle pratiche di orientamento che contribuirà a chiarire il significato e la funzione specifica delle competenze nel settore educativo e professionale.

Giuseppe Cinquepalmi
Assegnista di ricerca
Università degli Studi di Foggia

Bibliografia

- Anderson J.R. (1993), *Psicologia cognitiva e sue implicazioni*, Zanichelli, Bologna.
- Baddeley A. (2001), *La memoria : come funziona e come usarla*, Laterza Roma-Bari.
- Barnet R (1994) *The Limits of Competence - Knowledge, Higher Education and Society*, SRHE/The Open University Press, Buckingham.
- Blomm e al. (1984), *Tassonomia degli obiettivi educativi: area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- Chomsky N.(1960), *Le strutture delle sintassi*, Laterza, Bari.

- Cohen G. (1987), *Psicologia dei processi cognitivi*, Torino, Centro Scientifico Torinese.
- Evans J. e al (1993), *Human reasoning: The psychology of deduction*, Lawrence Erlbaum Associates, Hove Hillsdale.
- Frabboni F. (2004), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gané R.M. (1977), *The conditions of learning*, New York, Rinehart & Winston
- Gallo G., Boerchi D. (2004), *Bilancio di Competenze e Assessment Centre*, Franco Angeli, Milano.
- Gardner H. (2002), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- Gronlund N., Linn L. (1981), *Mesurament and evaluation in teaching*, McMillan, New York.
- Isfol (2006), *Bi.Dicomp. Un percorso Isfol di Bilancio di competenze*, Isfol editore, Roma
- Krishner P. e al. (1997), *The design of a study evnvironment for acquiring academic and professional competence*, "Studies in Higher Education", 22 (2), pp. 151-171.
- Lanford, P. E., & Hunting, R. (1994). *A representational communication approach to the development of inductive and deductive logic*. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind, and reasoning: Structure and development* (pp. 91-212), Amsterdam.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation, Paris.
- Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano.
- McClelland D. (1973), *Testing for competence rather than intelligence*, "American Psychologist" 28 (1), 1-14
- Pellerey M. (2003), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze
- Stephenson J., Weil S. (1980), *Quality in learning: A Capability Approach in Higer Education*, Kogan Page London.
- Tuffanelli L. (2005), *Il portfolio delle competenze*, Vol.1, Erikson, Trento.
- Withe R.W. (1959), *Understanding Intellectual skills*, "Instructional Science", 9 (1), 101-127.
- Westera W. (2001), *Competence in education: a confusion of tongues*, "Curriculum Studies", 33 (1), 75-88.