

Competenze motorie e stili d'insegnamento in educazione fisica

Dario Colella, Ph.D.

Università degli Studi di Foggia - Laboratorio di didattica delle attività motorie

Abstract

Teaching for competences in physical education is an issue of great interest in primary and secondary school. The definition of motor competence calls for the analysis of its structure and the essential domains disciplinary, in basic and higher education. The motor competence is not just motor skill: the complex nature of motor competence, requires the identification of teaching styles in relation to the objectives of physical education, teacher behaviors, and educational frameworks to the needs of students. Why use different teaching styles and complementary? How to differentiate the roles of teacher and pupil? In this paper we analyze the styles of teaching to promote motor skills and the educational process through movement and sport.

Educazione fisica a scuola. Quali ambiti d'intervento ?

Il contributo dell'educazione fisica è essenziale per la formazione globale della personalità del bambino e del giovane; gli effetti dell'insegnamento nella scuola primaria e secondaria sono determinanti sia sul piano educativo sia per la promozione della salute e l'attuazione di misure preventive, soprattutto in seguito agli studi che riferiscono una riduzione dei livelli di attività fisica abituale ed un aumento di sovrappeso ed obesità in età evolutiva¹.

Si presentano qui, sinteticamente, gli ambiti peculiari dell'educazione fisica a scuola che, oltre a riguardare i processi di apprendimento e sviluppo motorio, comprendono la promozione della salute e dell'efficienza fisica, l'educazione alla corporeità attraverso le attività fisiche abituali, il gioco, lo sport.

Negli ultimi anni gli ambiti d'intervento e le attività che compongono la struttura disciplinare dell'educazione fisica hanno subito importanti revisioni ed un significativo ampliamento.

In una rassegna di studi svolti in diversi Paesi, R. Bailey² ha evidenziato il ruolo fondamentale dell'educazione fisica per lo sviluppo di tutte le aree della persona: motoria, affettiva, sociale, cognitiva e delle relazioni reciproche; attraverso le attività motorie, infatti, si propone un contributo ineludibile allo sviluppo delle competenze motorie in età evolutiva, presupposti necessari per acquisire stili di vita fisicamente attivi e per la partecipazione alle discipline sportive. Numerosi studi avvertono che i benefici per la crescita della persona non sono, necessariamente, il risultato soltanto della partecipazione alle attività pratiche, le valenze formative, infatti, sono mediate dalle interazioni che si attuano tra allievi ed insegnanti; allievi ed allievi, genitori, allievi ed insegnanti coinvolti in un progetto³. Ciò evidenzia uno stretto legame tra l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento motorio e le modalità della relazione educativa.

¹ W.B. Strong, R.M. Malina, J.R. Cameron, C.J. Blimkie, S.R. Daniels, R.K. Dishman, B. Gutin, A.C. Hergenroeder, A. Must, P.A. Nixon, J.M. Pivarnik, T. Roland, S. Trost, F. Trudeau, *Evidence based physical activity for school-age youth*, in «J. Pediatr», 146, 2005, pp. 732-737.

² R. Bailey, *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*, in «The Journal of School Health», 76, 2006, pp. 397-401.

³ *Ibi*, pp. 398-399.

Recentemente in diversi Paesi Europei, si è avuta la revisione dei curricula ed una riduzione delle ore di educazione fisica a scuola⁴; ciò ha sollecitato la necessità di rivedere i vincoli epistemologici disciplinari, le tematiche progettuali, i rapporti con le attività sportive.

L'OMS nel 2010 ha pubblicato un documento molto articolato, "*Global recommendations on physical activity for health*"⁵ in cui si raccomanda la pratica di almeno un'ora di attività fisica quotidiana in età evolutiva, suddivisa in periodi di breve durata, si indicano i benefici per la salute (sviluppo dell'efficienza muscolare, scheletrica, cardiovascolare e della coordinazione motoria) ed i fattori da considerare per svolgere attività fisica rispettando i livelli di attività fisica individuali (tipo di attività, durata, intensità, volume) per la promozione della salute, la prevenzione delle patologie e l'educazione dei bambini e dei giovani attraverso varie esperienze motorie.

Le Raccomandazioni e le linee-guida pubblicate da Istituzioni ed Organismi Internazionali, concordano nel considerare la pratica sistematica delle attività motorie un fattore indispensabile per l'educazione al corpo ed al movimento con particolare riferimento all'acquisizione di stili di vita fisicamente attivi dei bambini e dei giovani, evidenziando significativi contributi educativi in ambito psicologico e socioaffettivo⁶. Secondo Corbin e Pangrazi⁷, infatti, le attività fisiche svolte a scuola hanno un ruolo essenziale per i processi di apprendimento motorio e costituiscono esperienze fortemente correlate alle convinzioni di auto-efficacia individuale.

Individuare gli ambiti disciplinari per programmare un curriculum di attività motorie, indipendentemente dal grado d'istruzione, presuppone le seguenti macro-direzioni del processo didattico-educativo⁸:

Apprendere a muoversi, è la finalità maggiormente condivisa in ambito scolastico; include l'apprendimento di abilità motorie e mimico-gestuali, conoscenze riguardanti le attività svolte (relazioni tra compiti svolti e capacità motorie coinvolte, attrezzi utilizzati, regolamenti, spazi, modalità per essere fisicamente attivi, ecc.), in funzione delle competenze motorie; lo sviluppo delle capacità percettive, coordinative e condizionali, secondo i personali livelli di sviluppo;

Muoversi per apprendere, secondo tale direzione l'educazione fisica è concepita quale contesto e mezzo per apprendere. L'insegnamento dell'educazione fisica a scuola propone molteplici e diversi risultati di apprendimento che non sono specifici dell'ambito motorio o sportivo ma hanno grande valore educativo: il controllo della motricità individuale, l'apprendimento dei concetti topologici, la risoluzione dei problemi, lo sviluppo delle competenze sociali, la gestione della cooperazione e della competizione, la capacità di formulare giudizi estetici, la comprensione delle modalità esecutive di azioni differenti, ecc (apprendimenti impliciti).

Tra gli apprendimenti promossi attraverso le esperienze motorie e sportive nei contesti peculiari dell'educazione fisica, particolare rilievo assumono le *life skills*⁹, le competenze sociali e relazionali che consentono ai ragazzi di affrontare in modo efficace i

⁴ K. Hardman, *The situation of physical education in schools: a European perspective*, in «Human Movement», n. 9, 2008, pp. 5-18.

⁵ http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/en/index.html

⁶ H. Bates, *Daily physical activity for children and youth: a review and synthesis of the literature*, Alberta Education, Alberta, Canada, 2006, pp. 2-30.

⁷ C.B. Corbin, R.P. Pangrazi, G.C. Le Masurier, *Physical activity for children: Current patterns and guidelines*, in *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 5, 2004, pp. 1-8.

⁸ D.L. Gallahue, F.E. Cleland, *Developmental physical education for all children*, in «Human Kinetics», 2003, pp. 10-90.

⁹ P. Marmocchi, C. Dall'Aglio, M. Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

problemi emergenti nella vita quotidiana, avere fiducia in se stessi, sapersi auto-valutare e gestire l'insuccesso, relazionarsi positivamente con gli altri, non solo in ambito scolastico.

In riferimento agli ambiti operativi, attraverso l'educazione fisica l'insegnante propone, per tutti gli allievi e nei diversi gradi d'istruzione, esperienze formative che sollecitano relazioni circolari sistematiche tra i fattori della prestazione motoria, abilità-capacità motorie-comportamenti sociali-conoscenze, in contesti ed ambienti diversi, sviluppando le motivazioni all'apprendimento.

La competenza motoria tra complessità e processualità.

Programmare per competenze motorie nel curriculum scolastico comporta una significativa svolta culturale e metodologica che evidenzia le valenze formative delle attività motorie.

Il termine *competenza* usato nei Documenti Ministeriali entrò nel lessico del docente con il passaggio dai Programmi alle Indicazioni Nazionali, per indicare una progettualità ed un'azione educativa che considerasse la persona nella sua globalità ed un insegnamento personalizzato¹⁰.

L'analisi del termine competenza motoria è stato - e lo è tuttora - al centro di un ampio dibattito soprattutto per distinguerlo dai termini abilità e capacità motorie, di uso consueto sia in ambito scolastico sia sportivo. Ugualmente, il dibattito attuale sembra concentrarsi anche sull'analisi dei metodi di valutazione delle competenze motorie e sulle (eventuali) differenze o analogie con i tradizionali metodi basati sulla misurazione della performance quantitativa e qualitativa.

L'analisi dovrebbe approfondire le relazioni reciproche e le variabili tra insegnante-allievo-contesto che si concretizzano nella relazione educativa e che costituiscono il fulcro dell'apprendimento della competenza motoria.

Pari attenzione, infatti, merita l'analisi delle metodologie d'insegnamento per competenze motorie e, quindi, dei modelli didattici e del comportamento insegnante e la conoscenza dei risultati di ricerche e sperimentazioni didattiche svolte dagli educatori in tale senso.

L'uso del termine *competenza* è ragione di forte ambiguità sia per la polisemia che assume nei diversi campi scientifico-disciplinari (si pensi ai significati assunti nell'ambito della formazione professionale) sia per la molteplicità dei quadri di riferimento e le implicazioni metodologiche¹¹.

La definizione di *competenza motoria* genera, talvolta, incertezza per la sua complessità, poiché non si identifica soltanto con una prestazione motoria o sportiva - un'abilità motoria - ma coinvolge fattori diversi della persona ed i loro reciproci rapporti¹².

Una competenza motoria esprime *l'integrazione* di conoscenze (i *saperi* che sottendono l'esecuzione di un compito, di un'attività motoria), abilità motorie (i *saper fare*) e comportamenti (*saper essere*) sulla base delle capacità personali¹³.

La competenza non si esprime senza sapere e saper fare ma essa li supera perché li integra¹⁴.

¹⁰ G. Bertagna, *Per un vocabolario di base. 1 Le parole dell'essere: capacità e competenze*, in «Scuola e Didattica», n.1, 1 settembre, 2000, pp. 20-25; Id., *Per un vocabolario di base. 2 Le parole dell'avere: conoscenze e abilità*, in «Scuola e Didattica», n.2, 15 settembre, 2000, pp. 28-31; Id., *Per un vocabolario di base. 3 Obiettivi e prestazioni*, in «Scuola e Didattica», n. 3, 1 ottobre, 2000, pp. 20-21.

¹¹ A.M. Ajello, *La Competenza*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 10-50.

¹² M. Aubert, *Contribution à l'évaluation des compétences*, EPS, 266, 1997, pp. 16-18.

¹³ D. Colella, *Educazione Fisica e Competenze Motorie*, in «Scuola e Didattica», n. 11, 15 Febbraio 2001, pp. 35-38; (p. prima); n. 13, 15 marzo 2001, pp. 69-70 (p. seconda).

¹⁴ O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris: PUF, 1980, pp. 5-10.

Il termine competenza *motoria* è generalmente associato al possesso, da parte della persona, delle capacità di esibire comportamenti adeguati ad un vasto spettro di azioni e situazioni, facendo leva su un repertorio di abilità motorie, tecnico-sportive e mimico-gestuali, conoscenze e disposizioni individuali (motivazioni, autoefficacia percepita). Una competenza è l'utilizzo concreto delle conoscenze, è l'applicazione pratica di una o più conoscenze non solo teoriche o astratte e rinvia ad una stretta relazione tra sapere, saper fare, saper essere. Una competenza si esprime quando la persona riesce ad attivare e coordinare l'insieme di conoscenze, abilità, comportamenti ed atteggiamenti personali, al fine di svolgere positivamente il compito o l'attività prescelta ma occorre anche saper individuare, utilizzare e coordinare risorse esterne, contesti e situazioni¹⁵.

Competenza motoria riguarda, congiuntamente, l'essere e l'avere della persona e l'educazione fisica, correttamente proposta sul piano metodologico, si caratterizza per la varietà di contesti in cui tale rapporto è sistematicamente richiamato, mobilitato.

Il rapporto reciproco di abilità motorie, conoscenze e comportamenti socioaffettivi della persona e la loro applicazione in diversi contesti, scuola, extrascuola, secondo le capacità individuali, denota una competenza ed un agire consapevole.

In ogni competenza motoria, pertanto, si distinguono ed interagiscono tre dimensioni fondamentali ed integrate:

- *cognitiva*, riguarda la comprensione di definizioni, termini, concetti, relazioni, teorie, giudizi, ecc.;
- *operativa*, riguarda il repertorio personale di abilità motorie ed i livelli di apprendimento raggiunti;
- *emotivo-affettiva*, poiché coinvolge le disposizioni individuali, le motivazioni, le convinzioni di autoefficacia, gli atteggiamenti che permettono di conferire senso e valore personale all'esperienza motoria e scandiscono i ritmi dell'apprendimento.

Un allievo esprime una competenza motoria, pertanto, quando riesce a mobilitare e a coordinare il repertorio delle proprie abilità motorie, conoscenze e disposizioni interne (percezione di sé, motivazioni), al fine di svolgere positivamente il compito richiesto o l'attività prescelta, in relazione alle richieste del contesto¹⁶.

Ogni competenza ha un suo livello di sviluppo: essa rinvia ai livelli di apprendimento della persona, cioè ad un livello di successo in cui si *accorda* lo sviluppo motorio, cognitivo, emotivo-affettivo dell'allievo con la struttura di determinate conoscenze ed abilità predisposte dall'insegnante in un determinato contesto.

Come riconoscere e seguire le tappe del processo di apprendimento della competenza motoria ?

Un allievo è competente in ambito motorio e sportivo quando:

- elabora ed organizza le informazioni propriocettive ed estero-cettive (capacità percettive);
- esprime motivazione intrinseca all'apprendimento motorio ed un adeguato livello di autoefficacia percepita;
- esegue un compito motorio secondo un determinato livello di difficoltà /intensità, durata, varietà esecutiva (rapporti tra abilità motorie, capacità coordinative e condizionali);
- è consapevole del processo compiuto, autovaluta le proprie esperienze ed impara ad apprendere ulteriori abilità motorie e conoscenze (processi metacognitivi);
- interagisce e coopera con gli altri per uno scopo comune (fattori socioaffettivi);
- trasferisce i saperi appresi in contesti differenti della vita di relazione o sportiva.

¹⁵M. Pellerey, *Il portafoglio formativo progressivo*, in «Orientamenti Pedagogici», Sett.- Ott., 2000, pp.853-875.

¹⁶J.L. Ubaldi, *Les Compétences*, Éditions Revue EPS, Paris 2005, pp. 6-35.

Per essere considerati competenti in ambito motorio, quindi, non basta saper fare un compito ma è sempre più necessario riuscire ad integrare e mobilitare saperi diversi (abilità motorie e conoscenze) comportamenti ed atteggiamenti ma, soprattutto, riuscire ad applicarli in contesti diversi per risolvere problemi.

La definizione di *Persona Fisicamente Educata*¹⁷ formulata dall'Associazione americana degli insegnanti di educazione fisica- NASPE (National Association for Sport and Physical Education), contiene i fattori che costituiscono la competenza e le relazioni reciproche ed esprime la direzione che la scuola dovrebbe seguire in vista di un'educazione permanente e globale attraverso esperienze motorie e sportive.

L'attività fisica è un fattore critico per lo sviluppo e il mantenimento dell'efficienza fisica ed il benessere della persona. L'obiettivo dell'educazione fisica a scuola è soprattutto la crescita di persone fisicamente educate che hanno competenze, cioè le abilità motorie, le conoscenze, i comportamenti socioaffettivi e le motivazioni che consentono di acquisire stili di vita fisicamente attivi da conservare per tutta la vita e basati sulla consapevolezza del sé corporeo (tab. 1).

Il processo didattico che abbia per oggetto le competenze motorie, pertanto:

comprende i diversi ambiti disciplinari ed attività, allo scopo di offrire al bambino ed al giovane molteplici e diverse opportunità di apprendimento;

propone tali attività attraverso stili d'insegnamento che favoriscano in modo variabile lo sviluppo di capacità motorie, l'apprendimento di abilità e lo sviluppo di fattori psico-affettivi in costante rapporto;

valuta i risultati dei processi di apprendimento e le prestazioni motorie osservabili e misurabili attraverso metodi differenti e complementari.

In particolare, la proposta di attività attraverso differenti stili d'insegnamento assicurano i legami tra i fattori della competenza motoria personale, la loro integrazione attraverso la variabilità dei compiti motori ed i ruoli che assumono l'allievo ed il docente nella relazione educativa.

Tab. 1 - La persona fisicamente educata.

"È persona fisicamente educata colui che ha appreso le abilità necessarie per partecipare ad una ampia varietà di attività fisiche; è fisicamente in forma; partecipa regolarmente ad attività fisiche; conosce le implicazioni ed i benefici legati all'impegno nelle attività fisiche e valorizza l'attività fisica e il suo contributo per uno stile di vita attivo".

Criterio 1: Dimostra competenze motorie nell'esecuzione di molteplici attività fisiche.

Criterio 2: Dimostra una comprensione di principi, strategie e tattiche che si applicano nei processi di apprendimento e nella prestazione motoria.

Criterio 3: Partecipa regolarmente alle attività fisiche.

Criterio 4: Acquisisce e conserva un livello di forma fisica che gli possa garantire un miglioramento della salute.

Criterio 5: Esprime un comportamento personale e sociale responsabile e rispettoso verso gli altri durante la pratica di attività motorie e sportive.

Criterio 6: Riconosce nell'attività fisica il valore salutare, di divertimento, di sfida, di auto-espressione, e di interazione sociale.

¹⁷ National Association for Sport and Physical Education, AAHPERD, 1992.

Lo spettro degli stili d'insegnamento

È compito dell'insegnante tradurre gli aspetti caratterizzanti la disciplina in azioni educative e didattiche efficaci, programmando, in modo equilibrato, sia gli obiettivi riguardanti lo sviluppo delle capacità motorie sia gli obiettivi relativi ai processi di apprendimento motorio, perseguibili attraverso una grande quantità e varietà di compiti ed una interazione variabile di stili e strategie d'insegnamento¹⁸.

In educazione fisica, l'utilizzo di differenti stili d'insegnamento è necessario per strutturare le sequenze didattiche, motivare gli allievi, favorire la partecipazione ed i processi di apprendimento secondo livelli personalizzati.

In letteratura si propongono diversi modelli pedagogici che orientano l'apprendimento verso obiettivi disciplinari specifici ma è necessario definire obiettivi personalizzati e percorsi didattici in cui tutti gli allievi possano apprendere in base ai propri stili di apprendimento.

Il merito di aver concepito un modello integratore in cui l'allievo procede da una situazione di totale dipendenza dal docente ad una di totale autonomia del proprio apprendimento, è riconducibile a M. Mosston¹⁹. Egli ha concepito lo spettro degli stili d'insegnamento (*Spectrum of teaching styles*) precisando e sviluppando la relazione educativa, docente-allievo, in contesti scolastici curriculari e sperimentali.

Uno stile d'insegnamento è necessario a distinguere le azioni e le decisioni degli insegnanti, le azioni e le decisioni degli allievi in relazione agli obiettivi didattici da perseguire, alle attività proposte, ai contesti²⁰.

Per l'insegnante la necessità di ricorrere ad una varietà di stili d'insegnamento nella lezione e nel processo didattico è in relazione ai seguenti fattori²¹:

le caratteristiche degli allievi che compongono il gruppo-classe (ritmi e stili di apprendimento; motivazioni; differenti livelli di prestazione motoria; provenienza socio-culturale);

la diversità degli obiettivi dell'educazione fisica che coinvolgono l'area motoria, cognitiva, sociale e emotivo-affettiva della persona, in funzione delle competenze motorie;

l'oggetto ed il contesto, essi condizionano la scelta delle attività e l'impiego di modalità organizzative per l'insegnamento.

Secondo tale quadro concettuale Mosston & Ashworth nel testo originario e nelle edizioni successive²², presentano le modalità di passaggio da una didattica in cui l'insegnante esprime il massimo grado di responsabilità e di decisione, nella scelta delle attività e delle modalità organizzative ed esecutive, ad un approccio in cui, al contrario, decisioni e scelte didattiche sono riconducibili all'allievo, agli allievi.

Lo Spettro degli stili d'insegnamento è stato presentato dagli Autori come un quadro unificante, un denominatore per delineare la relazione educativa; il punto di riferimento fondamentale della variazione delle decisioni, dall'insegnante all'allievo.

Nell'insegnamento delle competenze motorie l'utilizzo dello *Spectrum* è determinante poiché risponde alla necessità di sviluppare le capacità e le abilità della persona, mediante differenti gradi di autonomia operativa dell'allievo.

Lo Spettro degli stili d'insegnamento presenta dieci stili differenti e graduati che si snodano tra due poli opposti, in relazione al minore o maggiore grado di autonomia

¹⁸ J. E. Rink, *Teaching physical education for learning* (4th ed.), DC: McGraw Hill, Boston 2002, pp.10-65.

¹⁹ A. Sicilia-Camacho, D. Brown, *Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective*, in «Physical Education & Sport Pedagogy», n. 13, 2008, 85-108.

²⁰ M. Mosston, S. Ashworth, *Teaching physical education* (5th ed.), CA: Benjamin Cummings, San Francisco, 2002, pp.19-21.

²¹ *Ibi*, pp. 15-17.

²² M. Mosston, S. Ashworth, *Teaching physical education*, first on line edition, 2008.

operativa e decisione didattica dell'insegnante e /o dell'allievo, con riferimento alla pianificazione del processo, allo svolgimento ed alle modalità organizzative delle attività, alle modalità di verifica e valutazione.

I primi cinque stili sono considerati stili di *riproduzione*, gli altri cinque stili di *produzione*; l'importanza di uno stile rispetto ad un altro è in relazione agli obiettivi da perseguire, alle attività, al contesto ed alle funzioni della persona sollecitate prevalentemente.

Gli stili di *riproduzione* caratterizzano un'interazione insegnante-allievo in cui il massimo grado di decisione didattica è attribuita all'insegnante (scelta del compito motorio e delle modalità organizzative; durata; numero di ripetizioni/serie; intervalli; varianti esecutive; attrezzi; spazi; composizione dei gruppi).

Gli stili di *produzione*, al contrario, attribuiscono all'allievo maggiore autonomia operativa e decisionalità riguardo alle modalità organizzative ed esecutive²³.

Quando si seleziona lo svolgimento di un'attività secondo un determinato approccio, di riproduzione o di produzione, è necessario che l'insegnante decida in quale misura si intende coinvolgere gli allievi nel processo decisionale durante una o più lezioni (Tab. 2).

Tab.2 Stili di Riproduzione	Ruolo dell'insegnante e dell'allievo
Comando	Gli allievi eseguono il compito secondo le indicazioni dell'insegnante (durata, serie, ripetizioni). L'insegnante scompone l'abilità motoria e dimostra il modo corretto di eseguirla. L'insegnante propone la sequenza di azioni e gli allievi eseguono il modello proposto dall'insegnante.
Pratica	L'insegnante predispone attività (compiti) in stazioni differenti dove gli allievi lavorano su parti diverse di un'abilità o di abilità diverse. Gli allievi eseguono i compiti motori e si alternano, secondo le stazioni programmate. L'insegnante osserva e controlla l'esecuzione, aiutando gli allievi se e quando necessario.
Reciprocità	Due allievi lavorano insieme su un compito che l'insegnante ha proposto . Un allievo esegue il compito mentre l'altro fornisce al partner feedback sull'esecuzione. I tempi di esecuzione motoria e di osservazione si alternano.
Auto-verifica	Gli allievi svolgono un compito e si auto-valutano. L'insegnante fornisce una lista di compiti da svolgere, criteri predefiniti, schede di autoverifica; gli allievi passano alle attività successive quando acquisiscono la necessaria padronanza.
Inclusione	L'insegnante individua un compito motorio /un'attività, tra gli ambiti disciplinari, in cui sono presenti diversi livelli di difficoltà. Gli allievi scelgono a quale livello di difficoltà intendono esercitarsi. Gli allievi possono decidere di eseguire il compito più facile o più difficile variando i livelli esecutivi per integrare le abilità motorie già apprese.

²³ Ibi, pp. 76-317.

Stile di Produzione	Ruolo dell'insegnante e dell'allievo
Scoperta Guidata	L'insegnante chiede agli allievi di risolvere un problema motorio. L'insegnante invita gli allievi a scoprire soluzioni /varianti esecutive, modalità di utilizzo di un attrezzo, gestione di uno spazio, attraverso specifiche domande e l'esecuzione di uno o più schemi motori; gli allievi provano le loro risposte motorie finché non giungono a scoprire una o più modalità esecutive che l'insegnante vorrebbe che loro scoprissero.
Produzione divergente	L'insegnante chiede agli allievi di risolvere un problema motorio ricorrendo al repertorio personale di abilità motorie. Gli allievi tentano di rispondere alla domanda dell'insegnante attraverso numerose e diverse soluzioni motorie.
Stile del Programma Individuale a Scelta dell'Allievo	L'insegnante sceglie un ambito disciplinare (es.: i salti) ma è l'allievo a prendere la maggior parte delle decisioni sulla propria esperienza motoria. L'allievo decide ciò che vuole imparare all'interno della programmazione dell'insegnante, e poi delinea una sequenza motoria personale con la supervisione dell'insegnante.
Autonomia dell'Allievo con Supervisione del Docente	Lo studente decide l'ambito disciplinare, l'oggetto e le modalità dell'apprendimento. L'insegnante fornisce allo studente i criteri esecutivi di base ma lo studente è responsabile per ogni decisione riguardante come e cosa per imparare. L'insegnante, se necessario, può aiutare l'allievo attraverso feedback.
Auto-apprendimento	L'allievo decide completamente l'oggetto dell'apprendimento, le nuove abilità. L'allievo decide se è opportuno interpellare l'insegnante. L'insegnante accetta le decisioni dell'allievo riguardo l'ambito e l'oggetto dell'apprendimento.

Lo Spettro degli stili d'insegnamento procede lungo un continuum tra due stili opposti: lo *stile del comando*, in cui l'insegnante ha il massimo grado di decisionalità e responsabilità delle scelte didattiche e lo *stile di auto-apprendimento*, in cui l'allievo è l'artefice principale delle decisioni didattiche. Tra i due poli si snodano gli altri stili d'insegnamento in funzione di obiettivi cognitivi, motori, sociali e secondo la scelta delle attività.

L'utilizzo degli stili d'insegnamento ha vantaggi e limiti.

Gli stili di *riproduzione* consentono: a. l'uso efficace del tempo d'impegno motorio individuale e di gruppo; b. il controllo della sicurezza e della disciplina; c. la memorizzazione del compito motorio; d. la personalizzazione del carico motorio ma prevedono una ridotta partecipazione dell'allievo, apprendimenti prevalentemente lineari, una ridotta autonomia operativa da parte dell'allievo.

Gli stili di *produzione* consentono: a. autonomia operativa; b. creatività motoria; c. coinvolgimento cognitivo ed emotivo dell'allievo; d. interazione e socializzazione; e. apprendimenti reticolari e trasversali ma prevedono uno scarso controllo del carico motorio, difficoltà di controllo della disciplina, tempi di apprendimento motorio più lunghi.

La quantità di tempo in cui l'insegnante e gli studenti sono impegnati in uno stile di insegnamento in una lezione, è variabile. Stili d'insegnamento differenti determinano una gradualità di decisioni didattiche da parte dell'allievo e del docente e ciò è un fattore che condiziona la quantità di tempo in cui gli allievi sono impegnati in un'attività, l'uso degli attrezzi e degli spazi utilizzabili, la numerosità del gruppo-classe, la durata e lo sviluppo temporale delle sequenze didattiche.

Obiettivi cognitivi, motori, sociali sono perseguibili non solo mediante la varietà delle attività da proporre ma, soprattutto attraverso la modulazione degli stili d'insegnamento.

Conclusioni

Il processo didattico per competenze motorie richiede l'analisi delle valenze formative e della struttura disciplinare dell'educazione fisica, al fine di individuare gli obiettivi e le attività ma ha il suo nucleo essenziale nella modulazione degli stili d'insegnamento che stabilisce la direzione di marcia. La scelta e la modulazione degli stili, in particolare, è in grado di assicurare i legami tra le capacità, le abilità, le conoscenze ed i comportamenti della persona ma anche di attribuire valori educativi alle attività motorie, individuali, di gruppo e di squadra, proposte dall'insegnante.

La ricerca e la sperimentazione attuali in questo ambito, sia nella scuola primaria sia nella scuola secondaria e nell'avviamento allo sport, riguardano, prevalentemente, gli effetti dell'uso di stili differenti sui fattori psico-affettivi; i confronti dei risultati di attività proposte attraverso stili d'insegnamento differenti sul piano motorio e psico-affettivo, i risultati di attività proposte attraverso stili differenti, in termini di apprendimento motorio.

La documentazione dei processi e degli esiti dell'insegnamento costituisce la necessaria evidenza delle buone-prassi per la valorizzazione culturale dell'educazione fisica.