

Le strategie didattiche e valutative per lo sviluppo delle competenze. Una ricerca nella scuola secondaria di secondo grado

Davide Parmigiani – Università degli Studi di Genova – davide.parmigiani@unige.it
Andrea Traverso – Università degli Studi di Genova – a.traverso@unige.it
Antonella Lotti – Università degli Studi di Genova – antonella.lotti@unige.it
Valentina Pennazio – Università degli Studi di Genova – valentina.pennazio@unige.it

Instructional and assessment strategies for competence development. A survey in the upper secondary school

La nozione di competenza è stata studiata negli ultimi decenni e, parallelamente, le università e le scuole hanno implementato modalità di progettazioni per competenze. Questa ricerca ha evidenziato se le strategie didattiche e valutative, indicate come quelle più funzionali per lo sviluppo delle competenze, vengono utilizzate nella scuola secondaria di secondo grado della Liguria. È stato sottoposto un questionario a un campione rappresentativo dei docenti e degli studenti liguri, per evidenziare l'accordo e l'uso effettivo in classe delle strategie indicate. I risultati indicano che gli insegnanti apprezzano tali strategie, ma incontrano difficoltà nella loro attuazione. Gli alunni, in alcuni casi, confermano i dati dei docenti, in altri, percepiscono le azioni dei loro insegnanti diversamente. Questa ricerca può orientare la formazione degli insegnanti, in quanto permette di focalizzare le difficoltà specifiche nell'attuazione delle strategie didattiche e valutative specifiche per lo sviluppo delle competenze.

Parole chiave: Competenze, secondaria di secondo grado, strategie didattiche, valutazione formativa, formazione insegnanti

The idea of competence has been studied throughout last years and schools and universities have developed strategies for the instructional design oriented towards the competence. This research has tried to highlight whether the instructional and assessment strategies, indicated as more useful for the competence development in the international literature, are used in the Ligurian upper secondary schools. We administered a questionnaire to a representative sample of teachers and students, about the usefulness and the use of such instructional strategies. The results indicate that teachers appreciate such strategies but they have difficulty in applying them in the classroom. The pupils, sometimes, confirm the teachers' data, sometimes, they perceive the teachers' actions differently. This research can support the pre- and in-service teacher education, because allows us to focus the actual difficulties in carrying out the instructional and assessment strategies for the competence development.

Keywords: Competence, upper secondary school, instructional strategies, formative assessment, teacher education

137

ricerche

Davide Parmigiani ha redatto i §§ 3, 4 e 5; **Andrea Traverso** ha redatto il § 1 e 6; **Antonella Lotti** ha redatto il § 2.1; **Valentina Pennazio** ha redatto il § 2.2.

Le strategie didattiche e valutative per lo sviluppo delle competenze. Una ricerca nella scuola secondaria di secondo grado

1. Introduzione

La sfida delle competenze ha investito la scuola italiana, in particolare, nell'ultimo decennio. Sulla base di ricerche, documenti ed esperienze nazionali ed internazionali (OECD, 1995; Le Boterf, 2000), si sono sviluppate esperienze e modalità progettuali per costruire ambienti di apprendimento orientati alle competenze (Maccario, 2012; Castoldi, 2013). A che punto è tale sviluppo? Le scuole italiane riescono a trasformare pratiche ed ambienti educativi consolidati, in spazi aperti alle competenze?

Questa ricerca ha cercato di fare il punto della situazione nelle scuole secondarie di secondo grado in Liguria, evidenziando le strategie didattiche e valutative che possono caratterizzare gli ambienti di apprendimento orientati allo sviluppo delle competenze. Dopo averle delineate, abbiamo chiesto agli insegnanti e agli alunni di esprimere il proprio livello di accordo rispetto all'utilità di tali strategie all'interno di un approccio orientato alle competenze e, in merito alle pratiche quotidiane, l'effettiva applicazione di tali strategie in classe.

Abbiamo ritenuto importante indagare sia la percezione di funzionalità che l'applicazione effettiva, per verificare l'esistenza di un possibile *gap* fra le attività in classe che gli insegnanti vorrebbero organizzare e le attività che, invece, riescono ad avviare realmente. In questo modo, saremo in grado di proporre alle scuole e agli insegnanti iniziative di formazione mirate, che puntino alle strategie ritenute maggiormente utili/funzionali allo sviluppo delle competenze, a quelle che non vengono attuate in classe e, infine, a quelle che gli insegnanti attuano ma non vengono percepite dagli alunni. Lo scopo generale della ricerca è supportare la scuola secondaria nello sviluppo di modelli progettuali e di azione didattica, che siano orientati verso la costruzione di ambienti in cui gli alunni possano sperimentare e mettere alla prova i propri saperi.

Tale cambiamento rischia di essere lacerante e particolarmente faticoso per gli istituti secondari, in quanto, nonostante le prerogative fornite dall'autonomia, la struttura organizzativa della scuola non facilita la formazione di gruppi di lavoro, la flessibilità, l'autonomia di studio, la possibilità di costruire curricula fondati su esperienze di apprendimento diversificate. Per evitare che la progettazione per competenze risulti ostica o venga percepita irrealizzabile dagli insegnanti, abbiamo ritenuto fondamentale far emergere e valorizzare le strategie didattiche e valutative realmente applicate nella scuola. In questo modo, pensiamo che sia possibile avviare processi di innovazione condivisa dagli attori che gravitano nella scuola, in particolare, insegnanti, alunni, famiglie.



2. I fondamenti teorici

2.1 *Le competenze: una sfida per gli insegnanti?*

Lo sviluppo della competenza (Castoldi, 2011; Pellerey, 2001) è diventato nell'ultimo decennio, uno degli obiettivi che la scuola si prefigge di raggiungere attraverso la propria azione educativa. Le modalità di azione effettivamente finalizzate alla costruzione di ambienti di apprendimento per lo sviluppo di competenze (Maccario, 2012; Castoldi, 2013) ha visto l'elaborazione di differenti documenti e la realizzazione di esperienze e ricerche nazionali ed internazionali (OECD, 1995; Le Boterf, 2000). Le difficoltà maggiormente incontrate dai docenti nel progettare ambienti orientati allo sviluppo delle competenze può essere ricondotta, a nostro avviso, a due fattori: da un lato, al personale modo di concettualizzare e di intendere la competenza, dall'altro alla necessità di riflettere e modificare il proprio modo di insegnare, sulla base di strategie ritenute maggiormente idonee allo sviluppo della competenza.

Il paradigma delle competenze, infatti, (Castoldi, 2011) va a modificare alle radici l'idea stessa di sapere e conoscenza, traghettandolo verso una forma didattica dinamica e determinando la necessità di ripensare nel complesso, i modi del fare scuola. Pellerey (2001) pone in evidenza il fatto che la competenza debba essere intesa come «la capacità di mobilitare e orchestrare le risorse interne possedute per far fronte a una classe o tipologia di situazioni in maniera valida e produttiva» (pp. 235-236). La mobilitazione delle risorse è una caratteristica precipua delle competenze, da cui deriva la loro dinamicità. Il possesso di conoscenze e abilità infatti, anche se necessario, non è sufficiente per agire con competenza. Un'azione competente si realizza quando una persona è in grado di mettere insieme le risorse personali (cognitive ed emotive) e le risorse acquisite dall'ambiente, per gestire in maniera adeguata un insieme di situazioni complesse (Sinini, 2013). Quindi, l'agire competente è rilevabile solo durante l'azione e nel contesto. Dal punto di vista metodologico e organizzativo, l'accento è conseguentemente posto sugli approcci di tipo situato (Rivoltella, 2013), problematico, dialogico; sulla valorizzazione del lavoro cooperativo e su tutte quelle forme di intervento che determinano riflessione critica e condivisa a partire da un agire concreto. Forte è il richiamo anche alle pratiche riflessive (Fabbri, 2007) che aiutano ad armonizzare il legame tra strategie didattiche e il processo cognitivo del singolo alunno, nel suo progressivo strutturarsi e svolgersi.



2.2 *Le strategie didattiche e valutative orientate allo sviluppo delle competenze*

Per organizzare un ambiente di apprendimento orientato allo sviluppo delle competenze, è necessario attivare strategie didattiche e valutative che connotino e sottolineino l'aspetto di dinamicità del sapere evidenziato nel paragrafo precedente. La scelta delle competenze non è neutrale; essa implica una trasformazione nelle strategie didattiche. Baldacci (2010) sottolinea questo passaggio, indicando quattro principali cambiamenti: dal verbalismo all'apprendimento attivo; dall'apprendimento meccanico alla comprensione; dalla riproduzione culturale alla risoluzione di problemi; dall'apprendimento incapsulato al transfer. Anche Perrenoud (1997), commentato da Castoldi (2013, pp. 52-53), indica alcuni cambiamenti strategico-didattici che le competenze sollecitano: considerare i saperi come risorse da mobilitare; lavorare per situazioni-problema; condividere i progetti formativi con gli

allievi; adottare una pianificazione flessibile; praticare una valutazione per l'apprendimento; andare verso una minore chiusura disciplinare.

Sulla base di tali sollecitazioni, abbiamo individuato alcune strategie didattiche e valutative che, a nostro parere, sembrano rispondere maggiormente alle sfide educative generate dalle competenze. Per quanto riguarda le strategie didattiche abbiamo posto l'attenzione su: la discussione guidata, il lavoro di gruppo, il gioco dei ruoli, la simulazione, l'apprendimento per problemi/progetti e il contratto formativo. Fra le strategie valutative abbiamo selezionato invece: la valutazione formativa informale, la valutazione formativa orientata alla riflessione metacognitiva, la valutazione formativa per gestire l'approccio alla lezione, la valutazione formativa in rapporto alla gestione dei voti.

La scelta delle suddette metodologie è stata guidata da tre concetti-chiave che riteniamo strettamente connessi ad una concettualizzazione della competenza come vincolata alla maturazione di un apprendimento di alto livello, critico e riflessivo: dinamicità come trasformazione; azione come risoluzione ragionata; metariflessione come progressione critica dell'azione (Alberici, 2002, 2005). Il concetto di riflessione (che accompagna, influenza e sostanzia quello di competenza) viene inteso come meccanismo dinamico riconducibile sia all'azione di insegnamento (scelte progettuali, metodologiche e valutative attuate dal docente), sia a quella di apprendimento (processi cognitivi/strategici ed emotivi messi in atto dallo studente). Tale meccanismo è ciò che permette di valutare criticamente un contenuto o un processo in un'ottica trasformativa, consentendo di interpretare un'esperienza in tutti i suoi aspetti, attribuirle un significato (Mezirow, 2003) e agire in modo appropriato apportando gli opportuni cambiamenti. Per l'insegnante, questi aspetti rimandano all'influenza reciproca tra il momento di progettazione-valutazione; per lo studente, rimandano alla necessità di imparare facendo, quindi di agire per ipotesi, elaborazioni successive dove gli eventuali errori diventano feedback che stimolano la cognizione.

Dalle osservazioni sopra esposte emerge come gli approcci maggiormente utili in vista dello sviluppo di competenza, sono quelli che presuppongono riflessione attiva, quindi, il coinvolgimento personale in situazione e l'attribuzione di senso all'azione da intraprendere, tenendo conto che, la competenza reale, critica e riflessiva, emerge quando il processo cognitivo, nella sua congiunzione con quello emotivo, ha la possibilità di strutturarsi e prendere forma in un contesto che porta ad apprendere attraverso la pratica e la riflessione critica sulla pratica stessa.

La letteratura nazionale ed internazionale, a fondamento delle metodologie da noi prescelte, è particolarmente ampia. La discussione guidata viene ad esempio, concepita come orientata allo sviluppo del pensiero argomentativo e favorisce la dialettica, agevola la formulazione di problemi e i tentativi di rielaborazione delle ipotesi (Cacciamani, 2008). Il lavoro di gruppo consente, attraverso lo scambio e la messa in discussione delle ipotesi, l'evoluzione delle abilità sociali correlate allo sviluppo del pensiero critico (Comoglio, Cardoso, 1996; Speltini, Palmonari, 1998; Martinelli, 2004; Marttunen et al. 2005; Di Nubila, 2008; Clark et al., 2010; Marttunen, Laurinen, 2012). Il gioco dei ruoli e la simulazione consentono di assumere posizioni e quindi interpretare criticamente una situazione per sostenere posizioni argomentando e mobilitando le conoscenze (Yardley-Matwiejczuk, 1997; Holsbrink-Engels, 2001; Marttunen, Laurinen, 2001, 2002; Barkley et al., 2005). La strategia legata all'apprendimento per problemi/progetti propone situazioni problematiche abituando a muoversi per ipotesi progressive maturando la predisposizione e la disponibilità ad affrontare problemi nuovi e maggiormente complessi (Delisle, 1997; Barrows, Tamblyn, 1980; Torp, Sage,



2002; Lambros, 2002, 2004). Il contratto formativo, strategia formativa finalizzata alla progettazione dei propri piani di apprendimento, rende consapevole l'alunno dei saperi che deve sviluppare nel corso di più azioni didattiche (Knowles et al., 2013; Casula, 2013). La valutazione formativa è indirizzata allo sviluppo di processi autoriflessivi e metacognitivi, in modo che gli studenti possano riflettere ed essere consapevoli dei propri processi di apprendimento, in funzione di una loro modifica o integrazione (Scriven, 1991; Wiliam, Black, 1996; Torrance, Pryor, 1998; Bell, Cowie, 2001; McMillan, 2007; Shute, 2008; Giannandrea, 2009; Ruiz-Primo, 2011; Weurlander et al., 2012).

3. Il disegno della ricerca

3.1 *L'obiettivo e le domande della ricerca*

L'obiettivo della ricerca è stato duplice: da un lato, abbiamo voluto verificare se le strategie didattiche e valutative indicate come funzionali allo sviluppo delle competenze, vengono percepite utili da insegnanti e studenti; dall'altro, se tali strategie sono effettivamente utilizzate in classe. Le domande di ricerca, quindi, sono le seguenti:

- (1a) quali strategie didattiche e valutative sono ritenute importanti dagli insegnanti per sviluppare le competenze?
- (1b) quali strategie didattiche e valutative sono ritenute importanti dagli studenti per sviluppare le competenze?
- (2) quali strategie didattiche e valutative sono utilizzate dagli insegnanti per sviluppare le competenze?



3.2 *Il contesto, la procedura e gli strumenti*

3.2.1 Il contesto

Abbiamo deciso di concentrarci sulla scuola secondaria di secondo grado per due motivi. Da un lato, avevamo intenzione di analizzare le strategie didattiche e di valutazione nell'ordine di scuola maggiormente vicino al mondo del lavoro, dall'altro, volevamo rilevare le percezioni degli studenti della seconda classe, per i quali c'è già l'obbligo a lavorare per competenze e sono previste le prove INVALSI, ma sono ancora relativamente distanti dal lavoro e, desideravamo prestare attenzione agli studenti della quarta classe, per i quali non c'è ancora l'obbligo a lavorare per competenze, non sono previste le prove INVALSI, ma sono molto vicini al mondo del lavoro attraverso gli *stage* o le esperienze personali.

3.2.2 I questionari

Per rispondere alle domande di ricerca, abbiamo costruito in parallelo due questionari. Il parallelismo indica che le diverse aree, in cui erano composti i due questionari, coincidevano. Ci interessava, infatti, che gli insegnanti esprimessero il loro parere sulle strategie didattiche e sulla valutazione orientate alle competenze e, contemporaneamente, che gli studenti confermassero o meno le posizioni espresse dagli insegnanti.

La scelta delle aree e dei settori si è basata sulle riflessioni indicate in precedenza. In particolare, abbiamo individuato quelle strategie che meglio contribuiscono a facilitare l'organizzazione di un ambiente di apprendimento partecipato, innovativo e, in questo senso, orientato alle competenze.

Area	Settore	Item docenti	Item studenti
Strategie didattiche	la discussione guidata	2	2
	il lavoro di gruppo	2	2
	il gioco dei ruoli e la simulazione	2	2
	l'apprendimento per problemi/progetti	3	3
	Il contratto formativo	2	1
Strategie di valutazione	la valutazione formativa informale	2	2
	la valutazione formativa orientata alla riflessione metacognitiva	3	3
	la valutazione formativa per gestire l'approccio alla lezione	2	2
	la valutazione formativa in rapporto alla gestione dei voti	2	2

Tab. 1: Le aree e i settori del questionario



Nella costruzione degli item, non abbiamo usato terminologia specialistica, manualistica o derivante da documenti ministeriali, ma esemplificazioni di attività di classe, come mostrato negli esempi contenuti nella tabella 2. Ciò per evitare che, soprattutto gli insegnanti, rispondessero sulla base di rappresentazioni indotte e mediate da letteratura istituzionale, come le indicazioni Pecup o le circolari ministeriali.

La scelta di non effettuare un test pilota potrebbe indebolire l'impianto metodologico. Tuttavia, la nostra intenzione era prioritariamente finalizzata all'esplicitazione di problemi e piste di sviluppo che caratterizzano le diverse "posizioni" all'interno delle scelte didattiche. Dalle risposte che abbiamo ottenuto non intendiamo affermare, ad esempio, che un insegnante che non usa la discussione guidata non lavora "per competenze" ma che, rispetto alla progettazione e valutazione delle competenze, non la ritiene una metodologia efficace (magari anche utilizzando forzatamente).

Area	Settore	Item docenti	Item studenti
Strategie didattiche	il lavoro di gruppo	Nel corso di un anno scolastico, io suddivido la classe in piccoli gruppi di 4-5 studenti a cui assegno compiti da risolvere in aula o in laboratorio	I nostri insegnanti dividono la classe in piccoli gruppi di 4-5 studenti e assegnano loro compiti da risolvere in aula o in laboratorio
	l'apprendimento per problemi/progetti	Nel corso di un anno scolastico, io chiedo agli studenti di realizzare un prodotto o un progetto come dimostrazione dell'acquisizione delle loro competenze	I nostri insegnanti ci chiedono di realizzare un prodotto o un progetto, come dimostrazione dell'acquisizione delle nostre competenze
Strategie di valutazione	la valutazione formativa orientata alla riflessione metacognitiva	Nel corso di un anno scolastico, dopo una verifica scritta o orale, io discuto con gli studenti su com'è andata, per capire se il loro stile di studio è stato adatto	Dopo una verifica scritta o orale, i nostri insegnanti discutono con noi su com'è andata, per capire se il nostro modo di studiare è stato adatto
	la valutazione formativa in rapporto alla gestione dei voti	Nel corso di un anno scolastico, quando preparo una verifica, io decido quali sono gli aspetti più importanti da valutare e li faccio pesare di più nel voto finale	I nostri insegnanti ci dicono quali sono gli aspetti più importanti di un compito in classe e li fanno pesare di più nel voto finale

Tab. 2: Alcuni esempi di item

Il questionario è stato costruito dal gruppo di ricerca, però la struttura degli item era basata sul questionario *Perpe (Perceptions par les Etudiants de la Relation Professeur/Etudiants)* di Gagnè (1976) in quanto la sua struttura è finalizzata a sottolineare il possibile *gap* tra accordo/disaccordo rispetto ad una strategia e il suo effettivo utilizzo in classe (Titone et al., 1990).

Ogni *item* era, quindi, suddiviso in due parti. La parte superiore chiedeva agli insegnanti o agli studenti di esprimere il livello del proprio accordo/disaccordo nei confronti di una determinata strategia didattica o di valutazione, mentre la parte inferiore chiedeva la frequenza di utilizzo di quella strategia. In questo modo, abbiamo potuto analizzare il rapporto fra l'accordo (ciò che sarebbe interessante fare) e l'utilizzo (ciò che posso realmente mettere in atto). Questo è un punto particolarmente importante della ricerca sul versante docente, poiché è necessario analizzare le strategie che l'insegnante ritiene importanti e significative e la loro possibilità concreta di utilizzo. Analogamente, sarà possibile analizzare le differenze di percezione fra insegnanti e studenti. In molti casi, è emersa una dicotomia fra studenti e insegnanti sull'accordo rispetto ad una strategia o sul suo utilizzo in classe.

L'insegnante dovrebbe far discutere gli alunni in piccoli gruppi
<input type="radio"/> sono completamente d'accordo
<input type="radio"/> sono parzialmente d'accordo
<input type="radio"/> non sono né d'accordo né in disaccordo
<input type="radio"/> sono parzialmente in disaccordo
<input type="radio"/> sono completamente in disaccordo
Nel corso di un anno scolastico, io organizzo discussioni con gli alunni suddivisi in piccoli gruppi
<input type="radio"/> sempre
<input type="radio"/> spesso
<input type="radio"/> qualche volta
<input type="radio"/> mai



Fig. 1 – La struttura degli item del questionario per gli insegnanti

L'insegnante dovrebbe far discutere gli alunni in piccoli gruppi
<input type="radio"/> sono completamente d'accordo
<input type="radio"/> sono parzialmente d'accordo
<input type="radio"/> non sono né d'accordo né in disaccordo
<input type="radio"/> sono parzialmente in disaccordo
<input type="radio"/> sono completamente in disaccordo
I nostri insegnanti ci fanno discutere in piccoli gruppi
<input type="radio"/> tutti i miei insegnanti
<input type="radio"/> molti dei miei insegnanti
<input type="radio"/> pochi fra i miei insegnanti
<input type="radio"/> nessuno fra i miei insegnanti

Fig. 2: La struttura degli item del questionario per gli studenti

Il questionario per i docenti era composto da 20 *item* a risposta chiusa; mentre il questionario per gli studenti era composto da 19 *item* a risposta chiusa. I questionari sono stati approntati online e sono stati somministrati separatamente agli insegnanti e agli studenti. La natura del questionario e l'immediata trasparenza rispetto ai concetti indagati e agli assunti di partenza ci ha consentito di lasciare liberi gli insegnanti di compilare autonomamente il questionario in tempi e spazi personali. Invece, gli alunni lo hanno compilato sotto la guida di un membro del gruppo di ricerca che si è recato a scuola e, in accordo con i dirigenti, ha riunito a gruppi gli studenti coinvolti nel laboratorio di informatica e li ha seguiti nella com-

pilazione online, intervenendo solamente laddove ci fossero evidenti incomprensioni terminologiche. La scelta di una terminologia non specialistica ha ridotto notevolmente questo tipo di interventi e, al contempo, ha garantito quella esigenza di trasparenza ed alleanza a cui auspicavamo.

È necessario precisare che la differenza di metrica fra le scale *Likert* all'interno degli *item* (5 livelli per la scala di accordo e 4 livelli per la scala di frequenza) è stata appositamente creata per consentire ai partecipanti, da un lato, di non esprimere accordo o disaccordo rispetto ad una determinata strategia e, dall'altro, di spingere i partecipanti ad esprimere chiaramente una frequenza di utilizzo, evitando una scelta intermedia che fosse scarsamente significativa. Inoltre, era necessario rendere omologa la scala a 4 livelli, contenuta nel questionario rivolto agli studenti, incentrata sul numero di insegnanti che applica la strategia indicata, con la scala contenuta nel questionario rivolto agli insegnanti, focalizzata sulla frequenza. Ovviamente, l'analisi dei dati non consentirà nessun confronto fra le medie.



3.3 Il campione

3.3.1 Gli insegnanti

La ricerca ha coinvolto 23 istituti di scuola secondaria di secondo grado, in particolare 7 licei, 8 istituti tecnici e 8 istituti professionali. Per creare un campione stratificato proporzionale che rappresentasse in maniera significativa la popolazione di insegnanti di scuola superiore, abbiamo seguito i seguenti passi (Chiorri, 2010; Viganò, 1996):

- abbiamo inizialmente creato una lista di tutte le scuole superiori della Liguria suddivise in tre categorie: licei, istituti tecnici e istituti professionali;
- abbiamo sorteggiato 2 licei, 2 istituti tecnici e 2 istituti professionali da ciascuna provincia della Liguria (Imperia, Savona, Genova, La Spezia);
- tutti gli insegnanti di tutte le scuole coinvolte hanno compilato il questionario;
- abbiamo sorteggiato, da ogni scuola, un numero di questionari in accordo con le percentuali di ciascun strato considerato: tipo di scuola e area di insegnamento.

La tabella 3 riporta nel dettaglio il campione degli insegnanti. È necessario segnalare l'aderenza fra le percentuali attese e quelle osservate.

Tipo di scuola	Area di insegnamento			totale	% osservata	% attesa
	linguistica	scientifica	tecnica			
<i>Licei</i>	109	42	17	168	40,94	40,94
<i>Istituti tecnici</i>	45	63	36	144	34,86	34,86
<i>Istituti professionali</i>	33	36	30	99	24,20	24,20
totale	187	141	83	411	100,00	100,00
% osservata	45,46	34,31	20,23			
% attesa	41,79	34,49	23,72			

Tab. 3: Il campione degli insegnanti

Il campione degli insegnanti era formato dal 71,8% di donne e dal 22,2% di uomini. Inoltre gli insegnanti si sono ripartiti in differenti categorie di età e anzianità di servizio. Il 63,5% degli insegnanti ha un'età superiore ai 50 anni con il picco in-

torno ai 55, mentre l'anzianità di servizio vede la moda attestarsi dai 25 ai 29 anni con il 24%, con un totale del 48,2% di insegnanti che lavora da più di 25 anni.

3.3.2 Gli studenti

In analogia con gli insegnanti, abbiamo costruito il campione stratificato proporzionale degli studenti in modo che rappresentasse in maniera significativa la popolazione degli studenti di scuola superiore, abbiamo seguito i primi due passi indicati per gli insegnanti e, dopo aver sorteggiato la scuola:

- abbiamo sorteggiato 4 classi seconde e 4 classi quarte, fra quelle presenti nell'Istituto;
- tutti gli studenti delle classi sorteggiate hanno compilato il questionario;
- infine, abbiamo sorteggiato un numero di questionari in accordo con le percentuali di ciascun strato considerato: tipo di scuola e classe.

Tipo di scuola	classi		totale	% osservata	% attesa
	II	IV			
Licei	658	588	1246	43,07	43,02
Istituti tecnici	495	450	945	32,66	32,84
Istituti professionali	424	278	702	24,27	24,14
totale	1577	1316	2893	100,00	100,00
% osservata	54,51	45,49	100,00		
% attesa	54,51	45,49	100,00		



Tab. 4: Il campione degli studenti

4. I risultati e l'analisi dei dati

4.1 Le frequenze relative agli insegnanti e agli studenti

4.1.1 Le strategie didattiche

Nelle tabelle 5 e 6 vengono presentate i dati relativi alle frequenze di ciascun item, rispettivamente per quanto riguarda gli insegnanti e gli studenti. Il 64,5% dei docenti, circa i due terzi, vorrebbe organizzare discussioni guidate con gli studenti ma riesce a metterlo in pratica costantemente il 36,8%. Solo il 12,2% organizza tali discussioni a piccoli gruppi. In questo caso, il livello di accordo diminuisce al 50,6%, con il 17,8% (quasi un insegnante su 5) che è contrario a tale modalità di discussione. Gli studenti, da un lato, percepiscono diversamente la situazione, in quanto solo il 14,6% di loro dice che tutti o molti insegnanti organizzano discussioni, dall'altro, concordano con i docenti per le discussioni in gruppo: il 97,2% di loro dichiara che non accade in classe e, curiosamente, solo il 39,1% di loro vorrebbe in gruppo, mentre il 36% è contrario.

I dati sul lavoro di gruppo indicano che circa un insegnante su cinque dichiara di organizzare lavori di gruppo, anche se due insegnanti su tre lo riterrebbero importante (l'11,8% è contrario). La percentuale si abbassa leggermente nel secondo item, relativo all'organizzazione tecnica del lavoro di gruppo per facilitare il suo buon funzionamento, tramite l'assegnazione di ruoli specifici. Gli studenti affermano che solo il 7,8% di insegnanti organizza lavori di gruppo, anche se il 61,4% lo riterrebbe importante. Però il 18,7%, una percentuale più elevata degli insegnanti, è contrario. Tale percentuale sale al 24,2% nel secondo item.

Area	Settore	Frequenze item docenti						
		Item 1		Item 2		Item 3		
		accordo	utilizzo	accordo	utilizzo	accordo	utilizzo	
Strategie didattiche	la discussione guidata	% ¹	64,5	36,8	50,6	12,2	-	-
		% ²	9,1	63,2	17,8	87,8	-	-
	il lavoro di gruppo	% ¹	67,6	24,0	65,5	23,2	-	-
		% ²	11,8	76,0	12,8	76,8	-	-
	il gioco dei ruoli e la simulazione	% ¹	37,1	9,6	74,1	21,0	-	-
		% ²	24,9	90,4	6,5	79,0	-	-
	l'apprendimento per problemi/progetti	% ¹	66,3	16,5	73,1	29,6	78,5	26,5
		% ²	6,8	83,5	6,5	70,4	3,7	73,5
	Il contratto formativo	% ¹	77,5	66,2	67,7	63,6	-	-
		% ²	7,8	33,8	20,6	36,4	-	-
Strategie di valutazione	valutazione formativa informale	% ¹	96,7	90,0	83,1	77,6	-	-
		% ²	0,3	10,0	5,8	22,4	-	-
	valutazione formativa e riflessione metacognitiva	% ¹	97,0	91,0	90,2	66,4	91,2	71,1
		% ²	1,0	9,0	1,0	33,6	1,5	28,9
	valutazione formativa e approccio alla lezione	% ¹	74,0	45,5	57,1	34,3	-	-
		% ²	9,3	54,5	11,3	65,7	-	-
	la valutazione formativa in rapporto alla gestione dei voti	% ¹	61,1	35,8	92,7	87,1	-	-
		% ²	15,9	64,2	1,8	12,9	-	-

Legenda:
 %¹ Per la colonna relativa all'accordo: Somma di "sono parzialmente d'accordo" e "sono completamente d'accordo"; per la colonna relativa all'utilizzo: somma di "sempre" e "spesso"
 %² Per la colonna relativa all'utilizzo: Somma di "sono parzialmente in disaccordo" e "sono completamente in disaccordo"; per la colonna relativa all'utilizzo: somma di "qualche volta" e "mai"

Tab. 5: I dati degli insegnanti

Il gioco dei ruoli (item 1) è praticato da un insegnante su dieci (9,6%). Il 37,1% lo ritiene una strategia utile ma il 24,9% è contrario. La simulazione, invece, (item 2) è attuata da un insegnante su cinque (21%) e tre insegnanti su quattro la percepiscono molto utile. Per gli studenti, solo il 2,2% dichiara di vivere esperienze continuative di gioco dei ruoli in classe, d'altronde, il 44,2% di loro è contrario all'utilizzo di questa strategia didattica. Gli studenti percepiscono favorevolmente l'uso della simulazione (55,7%) e il 9,2% dichiara che tutti o molti insegnanti la attuano in classe.

La strategie dell'apprendimento per problemi/progetti nella sua completezza è praticata dal 16,5% degli insegnanti, anche se due terzi di loro la ritiene importante. Però, più di un insegnante su quattro (29,6% e 26,5%) propone situazioni problematiche all'inizio delle lezioni e richiede l'elaborazione di un prodotto/progetto come dimostrazione dell'acquisizione delle loro competenze. Anche gli studenti affermano che tale strategia è poco attuata in classe (7,4%), sebbene sia importante per il 60%. Essi, però, non vogliono che la lezione parta da situazioni difficili (46,3%).

Il contratto formativo e la condivisione con gli studenti degli obiettivi educativi, i metodi di insegnamento e gli strumenti di valutazione, viene attuata da due insegnanti su tre, anche se, nel secondo item, il 20,6% degli insegnanti è contrario. Gli studenti confermano parzialmente i dati degli insegnanti. Infatti, uno studente su tre (32,6%) dichiara che molti o tutti i suoi insegnanti concordano con loro gli obiettivi, i metodi e le modalità valutative.

Area	Settore	Frequenze item studenti							
		Item 1		Item 2		Item 3			
		%	accordo	utilizzo	accordo	utilizzo	accordo	utilizzo	
Strategie didattiche	la discussione guidata	% ¹	65,5	14,6	39,1	2,8	-	-	
		% ²	12,3	85,4	36,1	97,2	-	-	
	il lavoro di gruppo	% ¹	61,4	7,8	54,8	4,3	-	-	
		% ²	18,7	92,2	24,2	95,7	-	-	
	il gioco dei ruoli e la simulazione	% ¹	33,2	2,2	55,7	9,2	-	-	
		% ²	42,4	97,8	18,7	90,8	-	-	
	l'apprendimento per problemi/progetti	% ¹	60,0	7,4	26,4	13,1	58,9	10,6	
		% ²	14,3	92,6	46,3	86,9	17,3	89,4	
	Il contratto formativo	% ¹	80,8	32,6	-	-	-	-	
		% ²	8,0	67,4	-	-	-	-	
	Strategie di valutazione	valutazione formativa informale	% ¹	81,9	24,2	66,5	19,2	-	-
			% ²	7,3	67,5	17,9	65,0	-	-
valutazione formativa e riflessione metacognitiva		% ¹	83,8	23,5	54,6	9,2	78,6	14,4	
		% ²	6,2	65,4	16,6	46,0	8,4	63,8	
valutazione formativa e approccio alla lezione		% ¹	63,8	8,7	75,5	10,7	-	-	
		% ²	11,9	49,0	6,6	55,9	-	-	
la valutazione formativa in rapporto alla gestione dei voti		% ¹	60,0	16,6	70,8	46,0	-	-	
		% ²	18,9	63,9	10,6	76,5	-	-	

Legenda:
 %¹ Per la colonna relativa all'accordo: Somma di "sono parzialmente d'accordo" e "sono completamente d'accordo";
 per la colonna relativa all'utilizzo: somma di "tutti i miei insegnanti" e "molti dei miei insegnanti"
 %² Per la colonna relativa all'utilizzo: Somma di "sono parzialmente in disaccordo" e "sono completamente in disaccordo";
 per la colonna relativa all'utilizzo: somma di "pochi fra i miei insegnanti" e "nessuno fra i miei insegnanti"



Tab. 6: I dati degli studenti

4.1.2 Le strategie valutative

Il 96,7% degli insegnanti, praticamente la totalità, ritiene importante la valutazione formativa informale, in particolare percepisce necessario porre piccole domande informali agli studenti per verificare come sta andando la comprensione dell'argomento e il 90% dichiara di farlo spesso o sempre. Per l'83,1% è importante (e il 77,6% lo mette in pratica) girare fra i banchi e, mentre gli studenti fanno un'esercitazione, chiedere agli studenti come la stanno affrontando, quali sono le cose che ricordano, che non capiscono, ecc.

Analogamente, per il 97% (e il 91% lo mette in pratica) sono importanti gli aspetti metacognitivi legati alla valutazione formativa. Quindi, dopo una verifica scritta o orale, è rilevante discutere con gli studenti su com'è andata, per capire se il loro stile di studio è stato adatto. Però, mentre il 90,2% ritiene importante chiedere agli alunni come studiano a casa e quali tecniche usano per ricordare/memorizzare, solo 2 insegnanti su 3 lo mettono in pratica (66,4%). Infine, il 91,2% dei docenti ritiene fondamentale consigliare modalità su come studiare a casa l'argomento che è stato affrontato in classe e il 71,1% lo mette in pratica regolarmente.

La valutazione formativa in rapporto alla gestione della lezione e dei voti è percepita meno importante da parte degli insegnanti. Tre insegnanti su quattro (il 74% e il 45,5% lo mette in pratica) ritengono importante confrontarsi con gli studenti su come sarebbe opportuno affrontare la lezione e il 57,1% (e solo un insegnante su 3 lo mette in pratica) ritiene importante chiedere agli studenti il loro parere su come è stato affrontato l'argomento.

La valutazione formativa in rapporto alla gestione voti, è ritenuta importante dal 61,1% degli insegnanti che assegna più voti alla stessa verifica in modo che lo studente capisca quali sono le parti realmente positive e quali no, però lo mette in pratica solo un insegnante su tre (35,8%). Invece, il 92,7% degli insegnanti (e

l'87,1% lo mette in pratica) decide quali sono gli aspetti più importanti da valutare e li fa pesare di più nel voto finale.

Per gli studenti, la percezione dell'utilizzo delle tecniche di valutazione formativa è differente rispetto agli insegnanti. A fronte di un generale accordo, i dati che indicano che tutti o molti insegnanti la utilizzano sono più bassi rispetto a quanto dichiarato dai docenti: 24,2; 19,2 (per la valutazione formativa informale), 23,5; 9,2; 14,4 (per la valutazione in funzione della metacognizione), 8,7; 10,7 (in rapporto all'approccio alla lezione). Infine, rispettivamente per il 16% e il 46% degli studenti, tutti o molti dei loro insegnanti assegnano più voti alla stessa verifica e indicano gli aspetti importanti e li fanno pesare diversamente nel voto finale.

4.2 Le differenze fra le variabili

4.2.1 Fra gli insegnanti

L'analisi della varianza ha evidenziato alcune differenze significative nell'utilizzo delle strategie didattiche e di valutazione utilizzate dagli insegnanti, in rapporto ad alcune variabili. Nella tabella 7, tali differenze vengono sintetizzate.



Area	Settore	Item	Tipologie di scuola		Genere		Età		Anzianità di servizio		Classe di concorso	
			F _(2,*)	Sig.	F _(1,*)	Sig.	F _(6,*)	Sig.	F _(7,*)	Sig.	F _(2,*)	Sig.
Strategie didattiche	La discussione guidata	Item 1	-	-	-	-	-	-	2,363	,023	-	-
		Item 2	9,234	,000	-	-	-	-	2,238	,031	8,451	,000
	Il lavoro di gruppo	Item 1	12,676	,000	-	-	-	-	-	-	10,212	,000
		Item 2	5,136	,006	-	-	-	-	-	-	-	-
	il gioco dei ruoli e la simulazione	Item 1	9,284	,000	-	-	2,564	,019	-	-	7,427	,001
		Item 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	l'apprendimento per problemi/progetti	Item 1	7,373	,001	-	-	-	-	-	-	-	-
		Item 2	-	-	-	-	-	-	-	-	3,293	,038
Item 3		9,299	,000	-	-	-	-	-	-	13,553	,000	
contratto formativo	Item 2	-	-	4,172	,042	-	-	2,690	,010	-	-	
Strategie valutative	formativa informale	Item 1	-	-	10,739	,001	-	-	-	-	10,356	,000
	riflessione metacognitiva	Item 1	-	-	7,822	,005	-	-	-	-	3,858	,022
		Item 2	-	-	12,647	,000	-	-	-	-	8,085	,000
		Item 3	2,518	,082	6,646	,010	-	-	2,948	,005	9,998	,000
	gestione dei voti	Item 1	-	-	-	-	-	-	-	-	6,496	,002
		Item 2	-	-	-	-	2,368	,029	-	-	3,059	,048

* Nota: i gradi di libertà variano fra 381 e 401

Tab. 7: Le differenze fra gli insegnanti

I test post hoc evidenziano le differenze fra i gruppi compresi nelle variabili prese in esame. Gli insegnanti degli istituti professionali e tecnici utilizzano maggiormente, rispetto ai colleghi dei licei, la discussione guidata, il lavoro di gruppo e l'apprendimento per problemi/progetti; mentre il gioco dei ruoli è applicato maggiormente negli istituti professionali. Gli insegnanti dei licei, invece, applicano maggiormente la valutazione formativa orientata alla riflessione metacognitiva, in particolare, consigliando modalità su come studiare a casa l'argomento che è stato affrontato in classe. Dal punto di vista del genere, le professoresse utilizzano maggiormente il contratto formativo, concordando con gli studenti gli obiettivi educativi, i metodi di insegnamento e gli strumenti di valutazione formativa informale e metacognitiva. Analizzando le differenze fra le età degli insegnanti, emerge che il gioco dei ruoli è maggiormente utilizzato dai docenti fra 40 e 49 e

fra 60 e 64 anni. Analogamente, gli insegnanti con 15-19 e più di 35 anni di servizio utilizzano maggiormente il lavoro di gruppo; mentre il contratto formativo è applicato in maggior misura dai docenti con 10-14 e più di 35 anni di servizio. Gli insegnanti dell'area tecnica utilizzano maggiormente la discussione in gruppo e, insieme ai colleghi dell'area scientifica, il lavoro di gruppo. Gli insegnanti delle aree linguistica e tecnica utilizzano maggiormente il gioco dei ruoli. Gli insegnanti scientifici propongono maggiormente situazioni-problema, mentre quelli tecnici richiedono di realizzare un prodotto o un progetto come dimostrazione dell'acquisizione delle loro competenze. I linguistici e gli scientifici utilizzano maggiormente la valutazione formativa, i linguistici anche in rapporto ai voti.

Infine, l'analisi fattoriale dei dati relativi agli insegnanti (condotta sugli item che presentano una correlazione $>.40$) indica l'emersione di tre fattori latenti:

- la gruppaltà: gli item sulla discussione in gruppo, il lavoro di gruppo e quelli relativi all'apprendimento per problemi/progetti, evidenziano un'attenzione degli insegnanti agli aspetti collaborativi e, in particolare, ai saperi che si sviluppano in situazioni condivise;
- la progettazione condivisa: gli item sul contratto formativo indicano che, in vista di attività orientate alle competenze, gli insegnanti ritengono rilevante condividere obiettivi e modalità di lavoro con gli alunni, probabilmente, per incentivare forme di autonomia nel perseguire gli obiettivi di apprendimento;
- il metodo di studio: gli item sulla valutazione formativa in funzione della riflessione metacognitiva, sottolineano la rilevanza che gli insegnanti attribuiscono all'approfondimento delle strategie di studio.



4.2.2 Fra gli studenti

L'analisi della varianza ha evidenziato anche alcune differenze significative fra gli studenti, in rapporto ad alcune variabili. Nella tabella 8, tali differenze vengono sintetizzate.

Area	Settore	Item	Tipologie di scuola		Genere		Classe	
			F _(2,*)	Sig.	F _(1,*)	Sig.	F _(1,*)	Sig.
Strategie didattiche	La discussione guidata	Item 1	29,622	,000	-	-	5,308	,021
		Item 2	18,088	,000	6,183	,013	6,998	,008
	Il lavoro di gruppo	Item 1	4,174	,015	6,722	,010	8,429	,004
		Item 2	60,027	,000	4,875	,027	45,369	,000
	il gioco dei ruoli e la simulazione	Item 1	3,489	,031	3,946	,047	16,557	,000
		Item 2	14,297	,000	-	-	-	-
	l'apprendimento per problemi/progetti	Item 1	12,664	,000	14,212	,000	-	-
		Item 2	-	-	21,642	,000	-	-
		Item 3	4,563	,011	5,202	,023	-	-
	Il contratto formativo	Item 1	32,214	,000	6,164	,013	-	-
Strategie valutative	formativa informale	Item 1	25,924	,000	-	-	-	-
		Item 2	23,730	,000	10,551	,001	5,617	,018
	riflessione metacognitiva	Item 1	12,781	,000	-	-	-	-
		Item 2	8,527	,000	47,383	,000	-	-
		Item 3	-	-	35,369	,000	-	-
	approccio alla lezione	Item 1	3,979	,019	52,396	,000	6,992	,008
		Item 2	3,178	,042	20,483	,000	20,234	,000
	gestione dei voti	Item 1	4,154	,016	9,531	,002	11,321	,001
		Item 2	27,320	,000	3,921	,048	-	-

* Nota: i gradi di libertà variano fra 2698 e 2824

Tab. 8: Le differenze fra gli studenti



I test post hoc evidenziano le differenze fra le tipologie di scuola. Gli studenti degli istituti professionali indicano che i loro insegnanti organizzano un maggior numero di discussioni sia guidate che in gruppo. Negli istituti tecnici e professionali vengono organizzati più lavori di gruppo, in particolare, nei professionali, tali attività sono strutturate con ruoli e compiti precisi. Inoltre, dal punto di vista degli studenti, negli istituti professionali si svolgono attività legate al gioco dei ruoli, mentre nei licei si effettuano più simulazioni. I professionali e i tecnici avviano attività legate all'apprendimento per problemi/progetti in misura leggermente superiore, mentre gli studenti dei licei dichiarano di svolgere attività legate al contratto formativo. Gli studenti dei licei affermano che i loro insegnanti utilizzano maggiormente la valutazione formativa, in particolare attraverso domande informali per verificare come sta andando la comprensione dell'argomento, la discussione dopo una verifica e in rapporto alla gestione dei voti. Gli studenti dei professionali e dei tecnici percepiscono maggiormente la valutazione formativa quando gli insegnanti girano fra i banchi e chiedono come stanno affrontando un'esercitazione, quali sono le cose che ricordano, quali tecniche hanno usato per studiare a casa. Gli studenti maschi dichiarano che si svolgono maggiori discussioni e lavori in gruppo, gioco dei ruoli, apprendimento per problemi/progetti e valutazione formativa. Le studentesse dichiarano di svolgere più attività legate al contratto formativo. Gli studenti della seconda classe indicano più attività legate alle discussioni guidate, al lavoro di gruppo, al gioco di ruoli e alla valutazione formativa informale e come approccio alla lezione. Gli studenti della quarta classe dichiarano che i loro insegnanti attuano più iniziative relative alla gestione voti.

5. Discussione

In generale, i dati indicano che le strategie didattiche legate allo sviluppo delle competenze non sono utilizzate in maniera consistente e continuativa nella scuola secondaria di secondo grado. Ciò emerge sia dai dati relativi agli insegnanti, che da quelli relativi agli studenti. D'altra parte, però, assistiamo ad un ampio e generale accordo sull'importanza e la rilevanza di tali strategie. In pratica, gli insegnanti vorrebbero utilizzarle ma non riescono a metterle in pratica in classe quotidianamente. È opportuno, quindi, approfondire tale questione. Probabilmente, la discrasia fra accordo ed utilizzo è dovuta ad una serie di fattori come: la struttura dell'ambiente di apprendimento, la disponibilità ad apprendere da parte degli studenti, gli spazi e i tempi a disposizione, la possibilità di utilizzare strumentazioni tecnologiche, la mancanza di formazione. Inoltre, possono esserci problemi e/o difficoltà legate al contesto: classi numerose o particolarmente agitate, frazionamento delle ore, difficoltà nel costruire l'orario.

Se focalizziamo alcuni aspetti specifici, la discussione guidata risulta generalmente apprezzata ma non organizzata in gruppo. Probabilmente, essa tende ad essere gestita ed interpretata in modo direttivo, vale a dire, l'insegnante si rapporta con la classe nel suo complesso e guida la discussione dando la parola a turno agli studenti. La discussione, in questo modo, tende ad essere verticale e, quindi, si strutturano poche interazioni orizzontali. Ciò indica una distanza fra l'intenzione di sviluppare la discussione fra gli studenti e la pratica della discussione fra pari che, probabilmente, viene ritenuta difficilmente attuabile. Anche gli studenti, pur apprezzando le discussioni, non intendono svolgerle in gruppo. Il lavoro di gruppo appare come la questione centrale, in quanto il suo apprezzamento è ambivalente: da un lato, viene ritenuto importante ma, dall'altro, i dati indicano una certa ritrosia

nell'organizzarlo e nel ritenerlo effettivamente funzionale alle competenze, sia dal punto di vista degli insegnanti che degli studenti. Analogamente, tali osservazioni possono essere sottolineate per il gioco dei ruoli, le simulazioni, l'apprendimento per problemi/progetti e il contratto formativo. Sembra che la conoscenza tecnica di tali strategie sia tendenzialmente limitata per cui, quando esse vengono applicate, gli insegnanti percepiscono la loro difficoltà nel realizzarle.

Analizzando le differenze fra le età degli insegnanti, emerge un elemento inaspettato. Il gioco dei ruoli, il lavoro di gruppo e il contratto formativo è utilizzato anche dai docenti con età elevata e molti anni di servizio. Questi dati sfatano, almeno in parte, la credenza per la quale solo gli insegnanti giovani sono in grado di attivare strategie didattiche innovative. Probabilmente l'esperienza nella gestione della classe assume un ruolo importante.

A differenza delle strategie didattiche, i dati indicano che la valutazione formativa, oltre ad essere considerata rilevante, è anche utilizzata massicciamente dagli insegnanti. Il problema, in questo caso, è la discrasia con le percezioni degli studenti che, invece, ne sottolineano uno scarso utilizzo. Probabilmente, gli insegnanti sono sensibili alle questioni relative alla valutazione formativa e ne mettono in pratica alcune tecniche iniziali che, probabilmente, derivano dalla propria esperienza. Non conoscendole, però, in maniera approfondita, non riescono a progettarle in maniera continuativa ed evidente. Di conseguenza, gli studenti non le percepiscono. È opportuno sottolineare che, dall'altra parte, gli studenti possono essere concentrati esclusivamente sul risultato e sulla gestione dei voti, che risulta l'aspetto percepito in modo comune da insegnanti e studenti.



6. Conclusioni

Al termine di questo percorso, possiamo affermare che gli insegnanti sono interessati alle strategie didattiche e valutative legate alle competenze, provano a metterle in pratica, ma si scontrano con variabili contestuali e personali. La cultura didattica all'interno dell'aula scolastica è orientata alla costruzione di un ambiente di apprendimento funzionale allo sviluppo delle competenze, ma gli insegnanti faticano a realizzarlo concretamente nel corso della quotidianità. Da un lato, gli attori che gravitano attorno alla scuola – in primis, insegnanti e studenti – percepiscono l'importanza dell'applicabilità delle competenze in classe ma, dall'altro, si intuiscono le difficoltà nell'organizzare un ambiente didattico dinamico, in cui gli alunni possano esplicitare ed estrinsecare la mobilitazione degli apprendimenti.

I risultati della ricerca, però, ci permettono di orientare e indirizzare al meglio le prospettive di formazione nelle scuole, partendo dalle difficoltà e dai limiti espressi. In tal modo, la formazione può legarsi più facilmente al contesto, puntando su strategie didattiche e valutative apprezzate dagli insegnanti, ma poco utilizzate. In questo modo, riteniamo possibile evitare idee di competenza distanti dalla realtà scolastica e prospettare modalità progettuali realizzabili nella didattica quotidiana.

Infine, la ricerca suggerisce di affrontare alcuni aspetti organizzativi che possono andare incontro alle difficoltà degli insegnanti nell'applicare le strategie didattiche per le competenze: modificare gli spazi e i tempi della scuola; incentivare le attività collaborative; promuovere strategie fondate sulle situazioni problema. Tali aspetti traducono la sfida didattica che le scuole devono affrontare per accogliere le sollecitazioni imposte dalle competenze. La questione centrale per la scuola secondaria è riuscire ad evolversi progressivamente, per indirizzarsi verso

modalità organizzative che facilitino la flessibilità, la variabilità e la trasferibilità dell'apprendimento, intese come sintesi di esperienze educative strettamente legate alle competenze.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). Per una pratica riflessiva integrata. La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione del lifelong learning. In C. Montedoro (Ed.), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A. (2005). Prefazione. In S. Cerrai, S. Beccastrini (Eds.), *Continuando a cambiare. Pratiche riflessive per generare e valorizzare le competenze nelle organizzazioni*. Firenze: Arpat.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Barkley E.F., Cros K.P., Major H.C. (2005). *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barrows H.S., Tamblyn R.M. (1980). *Problem-Based Learning. An Approach to Medical Education*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Bell B., Cowie B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Casula C. (2013). *I porcospini di Schopenhauer*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiorri C. (2010). *Fondamenti di psicometria*. Milano: McGraw-Hill.
- Clark D.B., Sampson V.D., Stegmann K., Marttunen M., Kollar I., Janssen J., Weinberger A., Menekse M., Erkens G., Laurinen L. (2010). Online learning environments, scientific argumentation, and 21st century skills. In B. Ertl (Ed.), *E-Collaborative Knowledge Construction: Learning from Computer-Supported and Virtual Environments* (pp. 1-40). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Delisle R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD Association for supervision and curriculum development.
- Di Nubila R. (2008). *Dal gruppo al gruppo. La formazione in team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Gagné F. (1976). *Questionnaire PERPE supérieur, manuel de l'utilisateur*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec.
- Giannandrea L. (2009). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata: EUM.
- Holsbrink-Engels G. (2001). Using a computer learning environment for initial training in dealing with social-communicative problems. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), pp. 53-67.
- Knowles M., Holton E.F. III, Swanson R.A. (2013). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.



- Lambros A. (2002). *Problem-Based Learning in K-8 classrooms. A teacher's Guide to Implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lambros A. (2004). *Problem-Based Learning in Middle and High School classrooms. A teacher's Guide to Implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Maccario D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Martinelli M. (2004). *In gruppo si impara*. Torino: SEI.
- Marttunen M., Laurinen L. (2012), Participant profiles during collaborative writing. *Journal of writing research*, 4(1), pp. 53-79.
- Marttunen M., Laurinen L., Litosseliti L., Lund K. (2005). Argumentation Skills as Prerequisites for Collaborative Learning among Finnish, French, and English Secondary School Students. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), pp. 365-384.
- Marttunen M., Laurinen L. (2001). Learning of argumentation skills in networked and face-to-face environments. *Instructional Science*, 29(2), pp. 127-153.
- Marttunen M., Laurinen L. (2002). Quality of students' argumentation by e-mail, *Learning Environments Research*, 5(1), pp. 99-123.
- McMillan J.H. (Ed.). (2007). *Formative classroom assessment: Theory into practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (1995). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (verificato il 24 marzo 2014).
- Pellerey M. (2001). Sul concetto di competenza e in particolare di competenza nel lavoro. In Isfol, C. Montedoro, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231-276). Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.
- Ruiz-Primo M.A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), pp. 15-24.
- Scriven M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shute V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), pp. 153-189.
- Sinini G. (2013). *La competenza circolare. Media digitali, didattica, formazione degli insegnanti*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Speltini G., Palmonari A. (1998). *I gruppi sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Titone R., Gandini Gamaleri E. (1990), *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Torp L., Sage S. (2002). *Problems as possibilities. Problem Based Learning for K-16 Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torrance H., Pryor J. (1998), *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Viganò R. (1996). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weurlander M., Söderberg M., Scheja M., Hult H., Wernerson A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: students' experiences of dif-



ferent methods of formative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), pp. 747-760.

Wiliam D., Black P. (1996). Meaning and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), pp. 537-548.

Yardley-Matwiejczuk K.M. (1997). *Role play: theory and practice*. London: Sage.

