

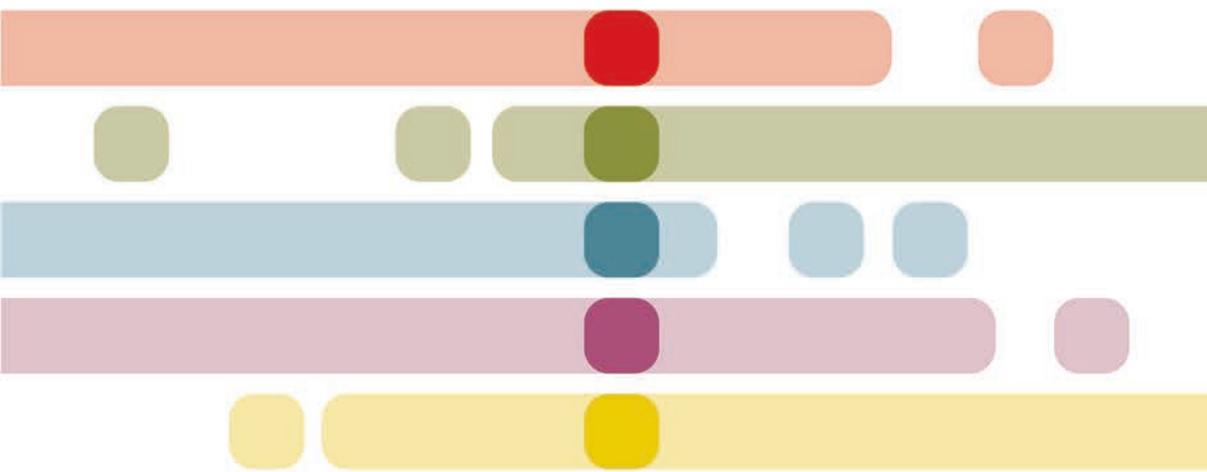


Società Italiana di Ricerca Didattica

Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIII
numero 24
Giugno 2020





Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

RIVISTA SEMESTRALE
anno XIII – numero 24 – Giugno 2020



Direttore | Editor-in-chief

PIETRO LUCISANO | Sapienza Università di Roma

Curatore Editoriale | Managing Editor

ANTONIO MARZANO | Università di Salerno

Condirettori | Co-editors

LOREDANA PERLA | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

ACHILLE M. NOTTI | Università degli Studi di Salerno

Comitato Scientifico | Editorial Board

GIOVANNI BONAIUTI – University of Cagliari (Italy)

PILAR MARTINEZ CLARES – University of Murcia (Spain)

EAN-MARIE DE KETELE – Université Catholique de Lovanio (Belgium)

LORETTA FABBRI – University of Siena (Italy)

ETTORE FELISATTI – University of Padua (Italy)

LUCIANO GALLIANI – University of Padua (Italy)

MARIA LUCIA GIOVANNINI – University of Bologna (Italy)

MARIA LUISA IAVARONE – Parthenope University of Naples (Italy)

ALESSANDRA LA MARCA – University of Palermo (Italy)

PATRIZIA MAGNOLER – University of Macerata (Italy)

ANTONIO MARZANO – University of Salerno (Italy)

GIOVANNI MORETTI – University of Rome 3 (Italy)

ELISABETTA NIGRIS – University of Milano-Bicocca (Italy)

ANITA NORLUND – University of Borås (Sweden)

ACHILLE M. NOTTI – University of Salerno (Italy)

ROSSELLA SANTAGATA – University of California, Irvine (USA)

JAAP SCHEERENS - University of Twente (Netherlands)

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ SEGURA – University of Murcia (Spain)

VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV – Moscow City University (Russia)

ROBERTO TRINCHERO – University of Turin (Italy)

IRA VANNINI – University of Bologna (Italy)

BYUNG JUN YI – Pusan National University, Busan (South Korea)

Comitato editoriale | Editorial management

CRISTIANA DE SANTIS | Sapienza Università di Roma

DANIA MALERBA | Sapienza Università di Roma

ROSA VEGLIANTE | Università degli Studi di Salerno

ARIANNA LODOVICA MORINI | Università degli Studi Roma TRE

Note per gli Autori | Notes to the Authors**Per l'invio delle proposte:**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/submissions>

For management and submission of proposals:

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird>

Codice ISSN 2038-9744 (testo on line)

Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010

Finito di stampare: Giugno 2020**Editing e stampa**

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Progetto grafico copertina

Valentina Sansò

Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.

Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi. La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.

Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.

The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims are to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsibility of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito del *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index>), i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

Editor-in-chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the *IJEduR* website (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index>), who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

INDICE

- 10 **EDITORIALE | EDITORIAL a cura di PIETRO LUCISANO**
La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare | Educational research, emergencies and the art of educating

Articoli su invito | Invited papers

- 13 **PHILIPPE MEIRIEU**
Una scuola per l'emancipazione | A school for emancipation
- 21 **ROBERTA CARDARELLO, ENVER BARDULLA**
Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli | Communication and comprehension. Methodological rigor and civic engagement in Lucia Lumbelli's research

Articoli peer-reviewed | Peer reviewed papers

Studi | Studies

- 37 **MARTA DE ANGELIS, ROBERTO TRINCHERO**
Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore | Design competence assessment in higher education
- 54 **KATIA MONTALBETTI**
Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita | Learning assessment skill at school: a strategic asset for life
- 67 **ANTONIO CALVANI, ANTONIO MARZANO**
Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? | Design for evidence-based improvement. What methodology?
- 84 **DANIELE MORSELLI, PIERGIUSEPPE ELLERANI**
Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo al capability approach | Towards a research program on agency through the capability approach
- 102 **MARIKA CALENDIA, FRANCESCO MILITO**
L'attualità degli studi docimologici | The actuality of docimological studies

Ricerche | Research

- 120 RENATA VIGANÒ**
Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente? |
Evaluate teaching in higher education. What is it really for?
- 138 BANTALEM DERSEH**
Enhancing EFL students' writing performance through inquiry based learning
| Migliorare negli studenti le performance di scrittura dell'Inglese come lingua
straniera attraverso l'apprendimento basato sull'indagine

Esperienze | Experiences

- 157 GIANLUCA CONSOLI, GIORDANA SZPUNAR, PATRIZIA SPOSETTI**
Promuovere l'innovazione a scuola: uno strumento operativo per la progetta-
zione-valutazione | Promoting innovation at school: a tool to improve learning
programming and assessment
- 183 FEDERICO BATINI, MARCO BARTOLUCCI, FRANCESCO MATTIOLI**
Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell'Istituto
Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi | An experience of research-
training based on competencies, in the school Melanzio-Parini of Castel Ritaldi
- 206 CATERINA BEMBICH**
The contribution of Social Network Analysis in conceptualizing school failure:
A methodological reflection on an exploratory inquiry | Il contributo della So-
cial Network Analysis nella concettualizzazione del fallimento scolastico: una
riflessione metodologica su una ricerca esplorativa
- 223 ETTORE FELISATTI, ANNA SERBATI, SARA PACCAGNELLA**
L'esperienza di *Peer Review* nel corso di laurea in Scienze della Formazione Pri-
maria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti | The peer
review experience within the Teacher Education course: results from an eva-
lutive research on students' perceptions



Elenco referee numeri giugno-settembre-dicembre 2019

In addition to the members of the Editorial Advisory Board the following reviewers collaborated in 2019

Oltre ai membri del Comitato Editoriale, i seguenti revisori hanno collaborato nel 2019

Agrusti Gabriella - Università di Roma LUMSA
Angelini Cinzia - Università degli Studi Roma Tre
Antonietti Maja - Università degli Studi di Parma
Asquini Giorgio - Sapienza Università di Roma
Baldassarre Michele - Università degli Studi di Bari
Balduzzi Lucia - Università degli Studi di Bologna
Banzato Monica - Università Ca' Foscari Venezia
Batini Federico - Università degli Studi di Perugia
Bertolino Fabrizio - Università della Valle D'Aosta
Bonaiuti Giovanni - Università degli Studi di Cagliari
Bonazza Vincenzo - Università Telematica Pegaso
Borgogni Antonio - Università degli Studi di Bergamo
Bruni Filippo - Università degli Studi del Molise
Calenda Marika - Università degli Studi della Basilicata
Cappuccio Giuseppa - Università degli Studi di Palermo
Cardarello Roberta - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Casolo Francesco - Università Cattolica del Sacro Cuore
Cecconi Luciano - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Ceciliani Andrea - Università degli Studi di Bologna
Ciraci Annamaria - Università degli Studi Roma Tre
Corsini Cristiano - Università degli Studi Roma Tre
De Santis Mina - Università degli Studi di Perugia
Ellerani Pier Giuseppe - Università del Salento
Farné Roberto - Università degli Studi di Bologna
Fedeli Monica - Università degli Studi di Padova
Ferri Paolo Maria - Università degli Studi di Milano Bicocca
Galliani Luciano - Università degli Studi di Padova
Garavaglia Andrea - Università degli Studi di Milano "La Statale"
Girelli Claudio - Università degli Studi di Verona
Girotti Luca - Università degli Studi di Macerata
Gomez Paloma Filippo - Università degli Studi di Macerata
Grion Valentina - Università degli Studi di Padova

Isidori Maria Vittoria - Università degli Studi dell'Aquila
Maccario Daniela - Università degli Studi di Torino
Magnoler Patrizia - Università degli Studi di Macerata
Marrucci Massimo - Università degli Studi di Bologna
Marzano Antonio - Università degli Studi di Salerno
Michellini Marisa - Università degli Studi di Udine
Miranda Sergio - Università degli Studi di Salerno
Montalbetti Katia - Università Cattolica del Sacro Cuore
Moretti Giovanni - Università degli Studi Roma Tre
Morganti Annalisa - Università degli Studi di Perugia
Moriggi Stefano - Università degli Studi di Milano Bicocca
Nuzzaci Antonella - Università degli Studi dell'Aquila
Paoletti Gisella - Università degli Studi di Trieste
Parmigiani Davide - Università degli Studi di Genova
Pedone Francesca - Università degli Studi di Palermo
Peluso Cassese Francesco - Università Niccolò Cusano
Perla Loredana - Università degli Studi di Bari
Petrucco Corrado - Università degli Studi di Padova
Poce Antonella - Università degli Studi Roma Tre
Raiola Gaetano - Università degli Studi di Salerno
Ranieri Maria - Università degli Studi di Firenze
Raviolo Paolo - Università Telematica eCampus
Ricchiardi Paola - Università degli Studi di Torino
Robasto Daniela - Università degli Studi di Parma
Rosati Nicoletta - Università di Roma LUMSA
Salerni Anna - Sapienza Università di Roma
Serbati Anna - Università degli Studi di Genova
Sposetti Patrizia - Sapienza Università di Roma
Tammaro Rosanna - Università degli Studi di Salerno
Tessaro Fiorino - Università Ca' Foscari Venezia
Torre Emanuela - Università degli Studi di Torino
Tortoriello Saverio - Università degli Studi di Salerno
Trincherò Roberto - Università degli Studi di Torino
Truffelli Elisa - Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Vannini Ira - Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Vegliante Rosa - Università degli Studi di Salerno
Viganò Renata - Università Cattolica del Sacro Cuore
Zappaterra Tamara - Università degli Studi di Ferrara



PIETRO LUCISANO

Sapienza University of Rome, pietro.lucisano@uniroma1.it

La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare Educational research, emergencies and the art of educating



Credo valga la pena oggi riflettere sul significato delle esperienze che stiamo facendo a seguito della difficile situazione creatasi con l'insorgere della pandemia.

È abbastanza naturale che la nuova situazione ci abbia trovati in parte impreparati ed è altrettanto naturale che, almeno nella fase iniziale, questa emergenza abbia prodotto un blocco emotivo. Questo blocco è in qualche modo legato al fatto che eravamo abituati a svolgere il nostro lavoro in un certo modo, avevamo maturato delle routine, dei protocolli per “fare al meglio” la nostra didattica, adattando i nostri principi educativi a contesti noti; e quando il contesto è cambiato in modo sensibile, quelle prassi, quei protocolli hanno dovuto essere profondamente rivisti. Ciascuno di noi ha reagito, ovviamente cercando di fare del suo meglio, e questo ha dato luogo ad esperienze nuove, completamente nuove per alcuni e solo in parte per altri.

La qualità delle nostre esperienze ha avuto a che fare con il nostro rapporto con la tecnologia con cui siamo stati costretti a confrontarci. Credo che sia stata esperienza comune una iniziale sensazione di disagio verso la dimensione tecnologica, in parte perché ogni volta il nuovo che scardina le vecchie abitudini viene visto con sospetto. Le nostre nonne inorridivano all'idea di cuocere il risotto con la pentola a pressione, le nostre mamme all'idea di scongelare con il microonde. “Non ha lo stesso sapore”, non ha il sapore dell'abitudine. Gli antichi greci avevano una concezione diversa dell'uso degli strumenti e del lavoro di manifattura tanto che usavano il termine *téchne*, sia per indicare l'arte sia per indicare il lavoro di produzione. Il fastidio di noi “umanisti” per la tecnologia è spesso legato al rifiuto o alla difficoltà di cogliere il bello di questa dimensione. Chi ha vissuto le esperienze a cui siamo

stati costretti con mente aperta non può non aver colto degli elementi positivi, e ovviamente anche dei limiti. Abbiamo sperimentato nuovi percorsi, anche se quelli che avrebbero dovuto aiutarci spesso si sono comportati da insegnanti tradizionali, riempiendoci le mail di procedure e regole e consigli ai quali attenerci, come quando ad un bambino che si diverte a esplorare un oggetto ci ostiniamo a dire che “si usa così e che si fa così”, uccidendone la creatività.

Ma credo che il “blocco” dovrebbe aiutarci anche a riflettere sui limiti delle procedure alle quali ci eravamo, a volte con disagio, altre volte passivamente adattati: i nostri modi tradizionali di fare lezione, l’assenza di spazi e di materiali per i laboratori, i banchi in fila con le sedie inchiodate al pavimento, le aule ricolme di studenti. I limiti che abbiamo sperimentato nella didattica a distanza sono anche i limiti della didattica universitaria tradizionale, e se la didattica a distanza può sembrare ad alcuni totalmente esaustiva della loro didattica, è solo perché la didattica tradizionale a cui erano abituati tradiva già gli elementi fondanti di una didattica attiva.

Tornare a interrogarsi sui modi di fare didattica e chiedere a gran voce una riforma sostanziale della organizzazione della didattica universitaria che consenta di lavorare in modo efficace e con i nostri studenti a partire dagli aspetti più elementari, mi sembra oggi un’occasione. Il nodo principale è da tempo il rapporto con il numero di studenti. In tutte le graduatorie internazionali, come Paese, paghiamo peggio per il rapporto docenti-studenti. E se è vero che non si può fare un corso a distanza “ben fatto” con più di 30 studenti su una piattaforma, è altrettanto vero che, superando in un’aula un certo numero di studenti, il rapporto didattico, l’interazione, che è chiave della qualità, perde di spessore. È vero che ci sono colleghi in grado di animare un’aula di 150 studenti e di renderli tutti attivi, ma è anche vero che questo non rappresenta la norma; un’organizzazione educativa non può stabilire le sue soglie sulle eccellenze, deve considerare la normalità dei colleghi e mettere tutti nelle condizioni di fare un buon lavoro, e tutti i loro studenti nelle condizioni di fruirne appieno.

Così io credo che, se è vero che dopo non potrà più essere come prima, bisognerà lavorare con rigore non solo nella valutazione dell’esperienza presente, ma anche nella valutazione del prima, per evitare che il dopo non sia che una versione “tecnologica del prima”, solo in qualche misura un poco più brutta e inaridita.

In questi mesi abbiamo sperimentato anche la possibilità di condurre assieme una grande ricerca come società scientifica, abbiamo raggiunto con il nostro questionario sulla didattica a distanza oltre 16.000 insegnanti di tutte le regioni e da circa 2.000 Comuni italiani. È un



inizio e non è stato facile; è stata forte la tentazione di qualcuno di fare la Sua ricerca, così come alcuni hanno inizialmente pensato che la ricerca della SIRD fosse un problema del Direttivo e non loro. Pian piano però è cresciuta la consapevolezza e credo che la strada di pensare la nostra società scientifica non solo come un luogo di confronto, ma anche come un luogo per fare ricerca assieme, sia una strada da percorrere e da potenziare. Il fatto di riportare a sistema le nostre collaborazioni con le scuole e con gli insegnanti sul territorio e i nostri rapporti con le associazioni degli insegnanti a livello nazionale è un passo necessario per ricostruire quel tessuto di collaborazione tra insegnanti e mondo della ricerca che ha segnato i successi, perché ci sono anche successi nella storia del nostro sistema formativo.

Più lunga, credo, sarà la strada per ricostruire un rapporto costruttivo con la politica; sarà necessario lavorare assieme sul concetto di qualità degli interventi educativi, sul far comprendere che non sempre i concetti economici letti nella sola ottica del risparmio si adattano alle finalità di un sistema formativo che deve poter rispondere non solo alle necessità del mercato del lavoro, ma anche allo sviluppo delle capacità intellettuali, sociali, del pensiero critico e del benessere personale degli studenti.

In questa prospettiva va letto l'impegno per un ripensamento del sistema delle rappresentanze del mondo pedagogico tutto e del ruolo delle associazioni scientifiche e professionali dei pedagogisti verso una maggiore chiarezza del ruolo e dei compiti di ciascuna istanza e verso una maggiore unità. È necessario superare divisioni fra noi su questioni spesso di piccola rilevanza e acquisire la forza per testimoniare e fare valere la nostra competenza sui grandi temi educativi sui quali siamo invece tutti d'accordo, quali, ad esempio, la necessità di una formazione adeguata degli insegnanti, la necessità di metodi attivi, inclusivi, la necessità di coordinare esperienza didattica e ricerca scientifica.



Una scuola per l'emancipazione

A school for emancipation

Philippe Meirieu

Emeritus Professor of Science Education, University of Lumière Lyon II

In this contribution (transcription of his video intervention) Philippe Meirieu takes up the themes covered in his latest book, *A school for emancipation* (Armando, 2020). From a historical and epistemological point of view, Meirieu takes up four divisive factors that crossed the New Education movement in the twentieth century: the “ideal school” vs. the “single school”, free group practices vs. the most regulated group practices, the “natural” methods (Freinet) vs. the methods that prefer the use of structured materials (Montessori), the absolute respect of the boy vs. the need to introduce “fruitful” constraints.

From a philosophical point of view, Meirieu recalls how pedagogy, as a theoretical practice, contains three dimensions: the aims, the knowledge and the practices. What makes such a pedagogy is the consistency between these three aspects. The intervention ends with the proposal of some practices on which it is urgent to work: practices to make the school a place of deceleration, the construction of attentional devices, a “demanding” evaluation to overcome the “banking” evaluation prevailing today, the construction the collective (the school is a place where you learn together), the centrality of culture as a good that can be shared.

Keywords: Pedagogy; New Education; Didactics; School; Group.

In questo contributo (la trascrizione di un suo intervento in video) Philippe Meirieu riprende i temi trattati nel suo ultimo libro, *Una scuola per l'emancipazione* (Armando, 2020). Da un punto di vista storico ed epistemologico, Meirieu riprende quattro fattori di divisione che attraversano nel Novecento il movimento dell'Educazione Nuova: la “scuola ideale” vs. la “scuola unica”, le libere pratiche di gruppo vs. le pratiche di gruppo più regolate, i metodi “naturali” (Freinet) vs. i metodi che prediligono l'utilizzo di materiali strutturati (Montessori), il rispetto assoluto del ragazzo vs. la necessità di introdurre vincoli “fecondi”.

Dal punto di vista filosofico, Meirieu ricorda come la pedagogia, in quanto pratica teorica, contenga tre dimensioni: le finalità, le conoscenze e le pratiche. Ciò che rende tale una pedagogia è la coerenza tra questi tre aspetti. L'intervento si conclude con la proposta di alcune pratiche su cui è urgente lavorare: pratiche per fare della scuola un luogo di decelerazione, la costruzione di dispositivi attenzionali, una valutazione “esigente” per superare la valutazione “bancaria” oggi prevalente, la costruzione del collettivo (la scuola è un luogo in cui si impara insieme), la centralità della cultura in quanto bene che può essere condiviso.

Parole chiave: Pedagogia; Educazione nuova; Didattica; Scuola; Gruppo.

Una scuola per l'emancipazione

Buongiorno a tutti! Sono molto felice di essere con voi oggi. Ringrazio il mio collega, il professor Pietro Lucisano, per avermi invitato al vostro Seminario SIRD sulla ricerca nelle Scuole di dottorato in Italia, e il mio collega Enrico Bottero, che ha tradotto il mio ultimo libro in italiano dandogli un bel titolo: *Una scuola per l'emancipazione*. Invece di riassumere il libro, vorrei dirvi come oggi, con il senno di poi, riconosco ancora la sua attualità. Lo farò da due diverse angolazioni. Innanzitutto, da un punto di vista sia storico che epistemologico e, quindi, da un punto di vista più filosofico. Da un punto di vista storico quest'opera si apre ricordando il Congresso di Calais del 1921, un momento forte in cui una serie di grandi figure dell'*Educazione nuova*, da Montessori a Freinet, da Piaget a Decroly, a Ellen Key e tanti altri, si incontrano a Calais per un grande Congresso. Questo Congresso fondatore si svolge sotto l'egida di Adolphe Ferrière, della *Lega Internazionale dell'Educazione Nuova*. Ciò che unisce tutti questi educatori è la convinzione che i massacri della Grande Guerra non si sarebbero dovuti ripetere, è la volontà di offrire un'educazione per un mondo migliore, un'educazione alla pace, un'educazione alla solidarietà. Tutto ciò è ancora attuale, ma ciò che è anche tuttora attuale, ed è forse meno evidente, è il fatto che, all'interno di questa *Lega Internazionale dell'Educazione Nuova*, ci sono differenze, ci sono divisioni. Queste divisioni ci dicono molto su ciò che è accaduto in pedagogia in quel periodo e, a ben vedere, su ciò che accade anche nella pedagogia di oggi. Non vedremo tutte queste divisioni. Ne vedremo solo quattro molto velocemente. Una prima divisione appare subito tra gli attivisti dell'*Educazione Nuova*. Da una parte ci sono quelli che ritengono che gli ideali dell'*Educazione nuova* possano essere praticati solo in scuole alternative, accanto ai sistemi formativi nazionali, condannati all'immobilità. Queste scuole alternative hanno mecenati o genitori che finanziano e insegnanti attentamente scelti e selezionati perché hanno aderito a una determinata impostazione pedagogica. Tutti pensano che non si possa aspettare, che ci sia urgenza, e che una scuola perfetta sia possibile adesso, ora, e che, per realizzarla, si debba fare a meno delle istituzioni pubbliche. Poi ce ne sono altri, all'inizio i portoghesi, gli italiani e altri, in particolare nel Sud America e in Africa, che si uniscono alla *Lega Internazionale per l'Educazione nuova*. Essi, al contrario, ritengono che la scuola pubblica, la scuola per tutti, debba essere migliorata e che la creazione di "isole"

in cui gli studenti vivrebbero felici, dove si praticerebbe una pedagogia ideale, sia contraria al progetto stesso dell'*Educazione Nuova*, che è quello di una solidarietà più globale, più generale, tra tutti gli esseri umani. Questa divisione, ancora presente oggi, è tra coloro che pensano che i grandi sistemi educativi siano così sclerotizzati che non ci sia nulla da fare al riguardo (e pertanto debbano essere create scuole alternative) e coloro che pensano che queste scuole "alternative" producano separazione. Pertanto si dovrebbe trasformare l'istituzione pubblica, anche passando attraverso un processo più lento e più complicato, e andare verso una maggiore giustizia e solidarietà per tutti. Questa è la prima divisione. La seconda divisione è sul concetto di gruppo. L'ho studiata molto perché è stata l'oggetto della mia tesi di dottorato. Su questo argomento, si vede molto bene che tra Adolphe Ferrière, che nel suo libro sulle comunità dei ragazzi propone di metterli in gruppo perché sarebbe il modo migliore per far emergere più rapidamente i futuri leader, e Célestin Freinet, che propone di mettere i ragazzi a gruppi per abolire ogni forma di gerarchia, non c'è alcun consenso. Credo che sia interessante dirlo perché significa che il lavoro di gruppo non garantisce affatto una maggiore democratizzazione dell'insegnamento. Al contrario, può condurre a una forma di neoliberalismo che rafforza le disuguaglianze. Questo dibattito che ha impegnato l'*Educazione Nuova* c'è ancora oggi. Bisogna saperlo riconoscere. In particolare, si devono analizzare le pratiche di gruppo in cui, in sostanza, vengono rafforzate le disuguaglianze, quelle in cui gli studenti fanno solo ciò che già sanno fare e i leader prendono il potere. Accanto a queste, ci sono altre pratiche di gruppo in cui ciascuno è invitato a contribuire al lavoro comune e a ricevere da tutti ciò di cui ha bisogno per progredire. Si tratta di una divisione molto interessante che deve essere analizzata attentamente anche oggi. La terza divisione potrebbe essere quella che separa i sostenitori dei metodi attivi, nel senso inteso da Célestin Freinet, vale a dire dei metodi attivi "naturali" (il termine "naturale", anche se ambiguo, si riferisce qui alle situazioni sociali), da chi opta per metodi attivi utilizzando materiali preconfezionati. È il caso di Maria Montessori. Questa opposizione è particolarmente interessante e attraversa ancora oggi la didattica. Da una parte i metodi attivi lavorano su situazioni artificiali, dall'altra si cerca di praticare questi metodi in progetti che coinvolgono concretamente i ragazzi e gli allievi mettendoli nella condizione di rappresentarsi un obiettivo comune, invece che tentare semplicemente di progredire individualmente. Quarta divisione. È una divisione particolarmente importante, è la divisione che riguarda il rispetto del ragazzo. I sostenitori dell'*Educazione Nuova* condannano il mancato rispetto del ragazzo da parte dell'educazione tradizionale, il

mancato rispetto dei suoi tempi di lavoro, della sua personalità, l'assenza di un'analisi accurata sul pensiero infantile. Essi vogliono che si rispettino i ragazzi. Il "diritto del ragazzo al rispetto", per riprendere il titolo di un libro di Korczak, è ovviamente qualcosa di fondamentale per loro, ma non tutti hanno lo stesso concetto di rispetto del ragazzo. Tutti si oppongono alla scuola passiva che non rispetta i ragazzi, ma non tutti concepiscono il rispetto allo stesso modo. Alcuni concepiscono il rispetto in un modo che si potrebbe definire spontaneista. Pensano che sia sufficiente non fare nulla e che il ragazzo si svilupperà spontaneamente, altri ritengono che il ruolo dell'insegnante, dell'educatore, sia assolutamente essenziale, che il miglior rispetto per il bambino sia fargli scoprire aspetti che non avrebbe mai scoperto, introdurre vincoli che gli consentano di progredire perché senza questi vincoli non farebbe passi avanti. Lì c'è una vera divisione, una vera questione a cui faccio riferimento nel libro e che oggi oppone quelli che chiamo *hyperpédagos* (*i fan della pedagogia*), coloro che sono così affascinati dal ragazzo da rinnegare, delegittimare qualsiasi intervento educativo e, a maggior ragione, qualsiasi vincolo, a coloro che, pur non facendo del vincolo la soluzione universale e perfetta nell'educazione, ritengono che quest'ultimo debba essere introdotto quando è fecondo, cioè se permette al ragazzo di accedere alla libertà. È il caso di un educatore come Korczak, per esempio, quello che, a mio parere, ha meglio espresso quest'ultimo punto di vista. Potremmo moltiplicare gli esempi, ma volevo darvi alcuni elementi al riguardo. *L'Educazione Nuova* è un grande movimento, *l'Educazione Nuova* è una grande speranza. Dobbiamo far rinascere questa speranza, ma non è un movimento omogeneo, ci sono contraddizioni e queste contraddizioni ci dicono molto sulle nostre contraddizioni attuali. Ci aiutano a vedere con maggiore chiarezza e ad essere più lucidi.

Seconda serie di osservazioni, forse più filosofiche, ma utili per approfondire il concetto stesso di pedagogia. Che cos'è la pedagogia? Prima di tutto si deve dire che non è la filosofia dell'educazione. La filosofia dell'educazione, Kant e Rousseau se sono occupati, è del tutto legittima, ma io, come la maggior parte dei ricercatori, limito il termine "pedagogia" a coloro che, pur avendo indagato questioni filosofiche, hanno anche cercato di rendere realizzabili le teorie che hanno prodotto, che si sono impegnati nell'attuazione pratica di una pedagogia e si sono confrontati con la difficoltà di accompagnare la crescita di ragazzi. Direi, dunque, che la pedagogia, è questa unione di teoria e pratica. Nasce da una teoria che ci innerva, ci rigenera costantemente, ma che cerchiamo di attuare. Ciò che realizziamo ci porta ad approfondire la nostra teoria. È una dialettica feconda che mi sembra costituire la

dinamica stessa della riflessione pedagogica. Ma se andiamo un po' oltre ci chiediamo come sia costruita una dottrina pedagogica (utilizzo volontariamente l'espressione "dottrina pedagogica"). Una dottrina pedagogica non è un sistema, non è una filosofia. Una dottrina pedagogica è un insieme che a mio parere, comprende tre cose: la prima sono le finalità. Le finalità hanno a che fare con questa domanda: quale ragazzo vogliamo formare, per quale tipo di essere umano e per quale società? Penso che ogni educatore debba chiedersi quali finalità persegua. C'è anche (ed è sempre presente in una dottrina pedagogica) la conoscenza scientifica. A che cosa facciamo riferimento per lavorare, che cosa andiamo a cercare nella psicologia, nella sociologia, nell'analisi istituzionale, nella scienza? Che cosa andiamo a cercare per aiutarci a costruire la nostra azione educativa? Infine, la pedagogia comprende un terzo elemento, un insieme di pratiche. Queste pratiche sono le "istituzioni", una scuola è un'istituzione, la classe è un'istituzione. Le pratiche sono anche metodi, il metodo attivo, ad esempio, o la classe capovolta, un altro metodo. Ci sono anche gli strumenti, i libri di testo, i giochi, eccetera. Le pratiche sono anche atteggiamenti particolari, sono le proposte, la cooperazione è una proposta, è un metodo che viene appunto proposto e che segue delle finalità. Queste ultime si basano su conoscenze che si cerca di far crescere nei ragazzi reali. Sto cercando di dimostrare che ogni pedagogia contiene sempre questi tre elementi. Ci sono sempre nella pedagogia delle finalità, delle conoscenze scientifiche a cui facciamo riferimento e degli strumenti concreti che promuoviamo e proponiamo. Ciò che rende coerente una pedagogia è il fatto che tutto deve funzionare insieme, anche se i vari aspetti sono eterogenei tra loro. Le finalità appartengono al campo dei valori, la conoscenza rientra nel campo della verità scientifica, gli strumenti e i metodi appartengono al campo dell'efficacia pratica. Valore, verità scientifica ed efficienza pratica, questi i tre aspetti che devono operare insieme. Indagare una teoria pedagogica, una dottrina pedagogica più precisamente, vuol dire porsi delle domande su questi tre aspetti. Quello che sto cercando di dimostrare è che in pedagogia c'è sempre la tentazione di eliminare uno dei tre poli. Ad esempio, possiamo provare a mettere in relazione una teoria, una teoria dell'uomo, con la pratica, senza prendere in considerazione le conoscenze. Se si riprende l'idea del lavoro di gruppo, possiamo dire che gli esseri umani devono essere più uniti. Quindi li facciamo lavorare in gruppo, ma non facciamo riferimento alle ricerche della psicologia sociale o a quelle sul conflitto socio-cognitivo, non studiamo Vygotskij, non studiamo le condizioni che rendono possibile il lavoro di gruppo al fine di raggiungere una maggiore solidarietà. È un errore, perché è necessario intro-

durre il polo epistemico, è necessario introdurre il polo della conoscenza, altrimenti il sistema pedagogico non funziona. Possiamo anche immaginare pedagogie in cui ci sono semplicemente finalità e conoscenze ma non c'è nessuna pratica. È accaduto nei momenti storici in cui sono stati messi in relazione ideali politici radicali con conoscenze sociologiche senza poi essere in grado di proporre pratiche che avrebbero potuto portare a una maggiore giustizia sociale a scuola. Oggi, e questo è qualcosa che mi preoccupa molto, vediamo un modo di fare pedagogia che elimina la questione delle finalità e che mette in relazione solo la conoscenza scientifica con gli strumenti. È, ad esempio, il caso delle neuroscienze, della “neuropedagogia”, quella che si basa su una certa visione del soggetto e che, sulla base di questa visione formula indicazioni pedagogiche senza interrogarsi sulle finalità perseguite. In realtà, le finalità ci sono ma ci si comporta come se non esistessero. Tutte le teorie sulla *evidence-based policy*, quella che fa riferimento a “dati probanti”, sono un modo per suggerire che nell'educazione le finalità non contano, che l'unica cosa che conta sono i dati scientifici e le pratiche. Nel mentre non ci si domanda “al servizio di che cosa” operano questi dati scientifici e queste pratiche. Possiamo tornare su questo in seguito e dare molti esempi al riguardo, ma io insisto nel libro su questo tema perché rappresenta, credo, qualcosa di particolarmente preoccupante. In questo libro sviluppo anche quello che potrebbe essere un triangolo pedagogico per l'oggi, un triangolo pedagogico che dal punto di vista delle finalità riconosca come priorità la formazione di un allievo intellettualmente esigente che, allo stesso tempo, sia in grado di partecipare a un collettivo, uno studente che possa pensare da solo e che sia in grado di associarsi con gli altri. Queste sono per me le due principali finalità che vorrei dare all'educazione di oggi: pensare con la propria testa (è l'ideale kantiano che è tuttora attuale), ed essere in grado di associarsi con gli altri per costruire il bene comune. Questi due aspetti mi sembrano fondamentali. Possiamo anche fare riferimento a una certa quantità di dati, a elementi conoscitivi come quelli che ci vengono dalle psicologie dello sviluppo. Possiamo contare su dati provenienti dalla sociologia, possiamo contare anche sulla filosofia e in particolare sulla fenomenologia, è molto interessante non dimenticarlo, infine possiamo ideare un certo numero di proposte e di pratiche. Nell'ultima parte del libro sviluppo alcune di queste proposte. Ve ne propongo ora cinque, ma sono cinque fra le tante, naturalmente aperte alla discussione. La prima proposta, che si basa sulle finalità che ho appena indicato e che è arricchita e sostenuta dalle conoscenze derivanti da studi filosofici e scientifici, è di fare della scuola uno spazio di decelerazione. Decelerare significa uscire dalla corsa continua e prendersi il tempo di

pensare, resistere alle pulsioni immediate e prendersi il tempo di riflettere, fare della capacità riflessiva il cuore della pratica dell'insegnamento. La seconda proposta riguarda l'attenzione. Essere attenti perché una volta che abbiamo rallentato dobbiamo essere in grado di focalizzare un oggetto, di riflettere, di lavorare. Tutto ciò si impara, si costruisce, non può essere imposto. Si costruisce attraverso la realizzazione di dispositivi attenzionali. Insisto molto su questa idea: dispositivi attenzionali che, in contesti specifici, permettano ai ragazzi di focalizzare la loro attenzione e di dedicarsi all'attività intellettuale. Il terzo elemento è la valutazione. Io insisto sul fatto che la oggi valutazione, in particolare la valutazione sotto forma di voto, sia una valutazione "bancaria", come avrebbe detto Paulo Freire. Essa dovrebbe essere sostituita con una valutazione "esigente". C'è realmente valutazione solo nel caso in cui sia autovalutazione, vale a dire se chi viene valutato capisce perché ha ottenuto questa valutazione e se è in grado di utilizzarla per migliorare i suoi apprendimenti. C'è una cosa molto importante che Célestin Freinet aveva colto quando aveva preso in prestito dallo scoutismo il modello della "pedagogia del capolavoro": mettersi al lavoro con costanza per progredire verso qualcosa di cui possiamo essere orgogliosi proprio perché abbiamo migliorato lavorandoci sopra. Il quarto elemento, che mi sembra molto importante, fondamentale, è quello del piacere di apprendere. Penso che oggi non possiamo democratizzare l'insegnamento senza far scoprire il piacere di apprendere. Non possiamo farlo senza rivitalizzare le domande di fondo, senza uscire dalla fossilizzazione delle conoscenze. Insieme agli studenti dobbiamo porci le domande vitali che hanno reso possibile il loro sviluppo, mantenendo in vita le domande stesse, rivitalizzandole e lavorandoci sopra continuamente. Queste domande possono rendere intelligibili i saperi che sono stati elaborati. Il quinto elemento, a cui tengo molto, è la costruzione del collettivo. Lo abbiamo visto durante la pandemia e con la scuola fatta da casa, lo vedete ancora in Italia: con la didattica a distanza manca il collettivo. Anche se alcuni strumenti digitali consentono di lavorare collettivamente, è chiaro che, per molti ragazzi, il non essere presenti insieme, non essere in grado di interagire, non poter lavorare insieme, è causa di grandi difficoltà. La scuola è il luogo del collettivo. La scuola non è solo un luogo per imparare, è un luogo per imparare insieme, per imparare dagli altri, per imparare con gli altri, per apprendere dall'alterità e apprendere l'alterità allo stesso tempo. Questo è ciò che, a mio avviso, dovrebbe guidarci nella ricostruzione della scuola del dopo pandemia. Infine, vi offro un sesto elemento che mi è caro e che fa riferimento alle finalità che condivido. La scuola è il luogo in cui scopriamo che la cultura è ciò che può essere condiviso

senza consumarlo. Ciò non vale per il petrolio e per i beni di consumo che, se utilizzati, privano altri del loro uso. La cultura, quando la possediamo, possiamo dividerla, non la esauriamo mai: più ne ho più ne posso dare, più ne posso dare e più la posso moltiplicare. La scuola è un luogo dove impariamo a moltiplicare ciò che non appartiene a nessuno. Questo aspetto è molto importante per me: dovrebbe essere la direzione fondamentale verso cui andare in questi tempi di incertezza in cui cerchiamo con impegno di realizzare la solidarietà. Abbiamo visto quanto sia importante la solidarietà e quanto sia difficile attuarla concretamente e non semplicemente a parole. Concluderò con poche parole, citando il mio prossimo libro, che uscirà in Francia ad agosto, e che si intitola *Che cosa può fare la scuola per la democrazia*". Nel libro parto da un dato: nelle nostre società occidentali la democrazia è a metà strada. Ci siamo liberati dalle catene delle società teocratiche, abbiamo messo al centro l'individuo ma non abbiamo ancora permesso agli esseri umani di darsi gli strumenti per costruire il bene comune. In questo senso, mi sembra che la scuola abbia un ruolo fondamentale: la scuola dovrebbe aiutare la democrazia a percorrere l'altra metà del cammino. Dopo la crescita dell'individualismo gli esseri umani devono riscoprire un dato: il collettivo non è un insieme di persone. È un'altra cosa: il bene comune non è semplicemente un sovrappiù, la somma degli interessi individuali. È qualcosa che si sviluppa in un contesto di dibattito sereno, qualcosa che può gradualmente prendere forma in campo politico. Se i nostri studenti non imparano a scuola tutto ciò, temo che i nostri sforzi per più democrazia, sia nei nostri paesi che nel mondo, siano in qualche modo vani. Credo che la scuola possa ancora fare qualcosa per la democrazia. Certamente non può fare tutto, ma può ancora fare qualcosa. Questa è, credo, una convinzione che dobbiamo avere e, soprattutto, dalla quale partire per cercare di attuare vere e nuove pratiche pedagogiche per tutte e per tutti.

A questo indirizzo è possibile leggere altri articoli di Philippe Meirieu tradotti in italiano: <https://www.enricobottero.com/philippe-meirieu>

Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli

Communication and comprehension. Methodological rigor and civic engagement in Lucia Lumbelli's research

Roberta Cardarelo

Department of Education and human sciences, University of Modena and Reggio Emilia, rcardarelo@unimore.it

Enver Bardulla

Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries, University of Parma, bardulla@unipr.it

The article presents the impressive research work of the recently deceased Lucia Lumbelli, founding partner of SIRD. She was a very original researcher in topics such as the verbal communication in education, audiovisual communication and the promotion of text comprehension. The common ground of her research was always the aim to promote the students' autonomy and motivation, which is often lacking because of socio-cultural factors. Her pedagogical assumptions and research methodology, a kind of exploratory research, in which theoretical devices and empirical data interact, are also presented.

Keywords: Communication and education; Text comprehension; Motivation; Exploratory research.

Vengono presentati qui il lavoro scientifico pluriennale e le opere di Lucia Lumbelli, socio fondatore della Sird, recentemente scomparsa. Studiosa e ricercatrice empirica ha affrontato in modo originale i problemi della comunicazione verbale nell'interazione educativa, della fruizione filmica, e della promozione della comprensione dei testi. Alla base delle sue ricerche si deve riconoscere l'obiettivo educativo di promuovere la autonoma iniziativa e la motivazione degli allievi, spesso carente per ragioni socioculturali. Vengono presentati altresì i più rilevanti assunti pedagogici e la sua metodologia di ricerca (ricerca esplorativa), caratterizzati da una originale interazione tra assunti teorici e dati empirici.

Parole chiave: Comunicazione dell'insegnante; Comprensione del testo; Motivazione; Ricerca empirica esplorativa.

Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli

L'identità scientifica di Lucia Lumbelli può essere tracciata sinteticamente attraverso le sue stesse parole di autopresentazione redatte pochi giorni prima della sua scomparsa¹.

Lucia Lumbelli, professore ordinario di Pedagogia dal 1975, ha insegnato nelle università di Milano statale, Padova e Parma dove ha diretto l'Istituto di Pedagogia per 12 anni.

Nel 1987 si è trasferita nella università di Trieste, ed in cui è ora prof. Emerito in Pedagogia Sperimentale, dove ha contribuito a fondare la facoltà di Psicologia ed è passata al settore di Pedagogia Sperimentale.

La sua ricerca è caratterizzata dall'uso della psicologia come Fonte nel senso di John Dewey.

In un primo tempo è stata usata in questo senso la psicologia di Carl Rogers (Comunicazione non autoritaria, 1972) e il suo intervento a riflesso è stato confrontato con il rinforzo di Skinner (Psicologia dell'educazione, 1982).

In un secondo tempo la fonte è stata la ricerca psico-cognitiva sulla comprensione del testo sulla cui base è stato costruito un progetto di stimolazione dell'abilità di comprensione della lettura. Vi viene ripreso anche il feedback rogersiano. La sua efficacia ha avuto molte conferme sperimentali (La comprensione come problema, 2009).

Un filone di studi parallelo è quello sui mass media (da Comunicazione filmica, 1972 a From film and television to multimedia cognitive effects, 2008) che è venuto concentrandosi anch'esso sulla comprensione del testo ed è stato oggetto della lectio magistralis tenuta nel congresso organizzato da Giunti nel 2013 e intitolata Comprensione e televisione.

Ha fatto parte del consiglio direttivo della rivista *Età evolutiva* e dell'Istituto filmologico Gemelli-Musatti fino alla loro chiusura. Fa parte dello Scientific Board della rivista Educational Research Review.

Trieste 2-3 Marzo 2019.

1 Comunicazione personale.

1. Una vita dedicata alla ricerca: non solo un modo di dire

L'intensità dell'impegno nella ricerca di Lucia Lumbelli non è testimoniata solamente dalla quantità di produzioni scientifiche in cui si è espressa ma anche dal costante approfondimento di alcuni temi ritenuti cruciali e privilegiati nella sua lunga carriera. Ci sono modi, non estranei anche alla nostra comunità scientifica, di intendere la ricchezza della produzione scientifica anche in termini di varietà dei temi affrontati. In taluni casi tale varietà corrisponde poi ad argomenti molto difformi, e i risultati conseguiti nel complesso corrono il rischio della polverizzazione del sapere, perché sembrano solo scalfire un tema, o meglio scalfire molti temi, restando alla loro superficie. Non è il caso di Lucia Lumbelli, che ha tenacemente esplorato alcuni, pochi, argomenti di rilevanza educativa, li ha sondati in multiple direzioni, e ne ha indagato i 'confini' disciplinari anche attraverso il contatto ripetuto e serrato con studiosi di altre discipline, linguistica e psicologia in primis. Fatto che ne ha determinato una notorietà insolitamente accentuata per un pedagogista presso quelle comunità scientifiche. Il suo è un profilo molto bene definito e connotato, peculiare, che può essere indicato come quello di una studiosa che ha messo al centro dei suoi studi temi precisi e anche molto precisati, in prima istanza appartenenti alle categorie della "comunicazione educativa e della "comprensione dei testi". È indubbio, tuttavia, che un ulteriore elemento connotativo si rintraccia nella peculiare modalità di ricerca empirica cui si è dedicata, fin dagli esordi, quando l'indagine empirica o sperimentale non costituiva certo la norma nella comunità dei pedagogisti – una modalità che ha illustrato e teorizzato in molti saggi, nei quali ha avviato un confronto serrato con i metodi più diffusi della ricerca e ha argomentato soprattutto una tipologia di ricerca che ha definito 'ricerca esplorativa' (Lumbelli, 1985). Questa espressione, se scorriamo la letteratura dei nostri ambiti, è oggi ampiamente diffusa e la Lumbelli copiosamente citata, anche se non sempre con piena consapevolezza o aderenza ai significati più originari e originali. Come vedremo.

Dalla breve e recentissima autobiografia ricordata emergono tuttavia, come peculiari, tre linee di ricerca. Cercheremo pertanto di ripercorrere questi filoni autoriconosciuti sul piano delle traiettorie di ricerca, e di esaminarne gli esiti, se pure in modo sintetico, rinviando il lettore ad alcune delle opere principali.

A tale illustrazione non possiamo non fare precedere alcune note biografiche, del tutto sintetiche, rilevanti sul piano della sua influenza nel mondo pedagogico italiano e in particolare in ambito Sird.

2. Elementi della biografia scientifica

Dopo il liceo classico a Trieste, si iscrive al Corso di Filosofia, in cui si laurea con lo storico Giorgio Radetti (Università di Trieste, il 26 giugno 1962) con una tesi su Kerschesteiner, che darà luogo alla sua prima pubblicazione monografica².

Negli anni seguenti svolgono un ruolo importante nella sua biografia scientifica le partecipazioni agli annuali seminari di Psicologia degli studiosi di area gestaltista di Trieste (tra gli altri Gerbino, Kanizsa, Bozzi), che probabilmente alimentano il suo studio approfondito di autori come Wertheimer e la scoperta di concetti che saranno centrali nei suoi lavori come quello di *pensiero produttivo* e di *problem solving*. Se ne hanno riscontri nei suoi primissimi lavori, oggi quasi introvabili, come *La rilevazione di una incongruenza come processo di "pensiero produttivo"* e *Il metodo non direttivo in pedagogia*, entrambi del 1967³.

Consegue la libera docenza in Psicopedagogia nel 1968, ed è ben presto incaricata di Pedagogia alla Università statale di Milano, nella Facoltà di Scienze dapprima, per poi passare a Lettere e Filosofia nel 1972, rimanendovi sino a che non diviene Professore Ordinario (1975) prima a Parma (dove aveva tenuto per alcuni anni per incarico l'insegnamento di Pedagogia presso la sede staccata di Cremona) dal 1975 al 1987, e poi a Trieste, dove, dopo il pensionamento verrà nominata Professore Emerito.

Negli anni '60 e '70 aveva condotto, presso l'istituto Gemelli di Milano (Istituto Agostino Gemelli per la comunicazione, che diventerà in seguito Istituto A. Gemelli e C. Musatti), ricerche sperimentali sul cinema e la comunicazione filmica, volte ad indagare la riscontrabilità empirica del supposto "effetto passivizzante" della comunicazione filmica, che era oggetto in quegli anni di un vivace dibattito anche tra i pedagogisti (*La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*, Firenze: La Nuova Italia, 1974).

È chiamata a far parte del collegio docenti del Dottorato in Pedagogia Sperimentale della Sapienza, coordinato da Aldo Visalberghi, fin dal suo sorgere (1983), unitamente a Egle Becchi, Luigi Calonghi,

2 *Kerschesteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco* (1966). Firenze: La Nuova Italia. Talune informazioni biografiche provengono dalle preziose testimonianze orali della prof. Anna Lumbelli, sorella di Lucia, e della Prof. Egle Becchi, collega ed amica di lunga data di Lucia. Ringraziamo entrambe.

3 ACME, *Annali della facoltà di lettere e filosofia dell'Università degli Studi di Milano*, rispettivamente Vol 19, 17-36; Vol. 20, 293-342.

Maria Corda Costa, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Nicola Siciliani de Cumis, Lydia Tornatore, Benedetto Vertecchi e Alberto Zuliani⁴. E vi svolge un ruolo attivo in qualità di tutor e co-tutor di molti dottorandi, tra i quali Guido Benvenuto, Ginetta Cavazzini, Antonio Gariboldi, Gisella Paoletti, Francesca Gattullo, Sergio Crasnich, Margherita Orsolini, Anna Sallerni, Mimma Siniscalco, Cristina Zucchermaglio.

Sono stati molto intensi e prolungati nel tempo i rapporti con i linguisti del GISCEL, e con il gruppo degli psicologi cognitivisti del CNR, documentati da una varietà di scritti ben esemplificata da due lavori, che, a venti anni di distanza, ribadiscono un forte impegno interdisciplinare. Pensiamo, al riguardo, che scrive la *postfazione* ad un testo molto rilevante degli anni '70, quello di Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi (a cura) *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna: il Mulino, 1978. E cura con Bice Mortara Garavelli il volume *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Casale Monferrato, Ed. dell'Orso, 1999. In entrambi i volumi, che prendiamo a titolo di esempio, tratteggia un modo in cui la ricerca pedagogica e psicopedagogica può interagire con studi di ambiti diversi.

Tornando al suo impegno nella comunità dei pedagogisti, è socio fondatore della SIRD (1992), insieme a molti colleghi e amici di lunga data, e contribuisce al testo inaugurale, a cura di Luigi Calonghi (*Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Napoli: Tecnodid, 1993) con un saggio illuminante del suo approccio alla ricerca: *Il criterio dell'efficacia. Appunti per una discussione*, dove chiarisce un assunto ricorrente e critico nel suo pensiero. Quello che la motivazione – condizione per l'attiva partecipazione degli allievi alla comunicazione culturale – è cruciale ma non si può dare per scontata in allievi provenienti da ambienti deprivati. Per cui proprio la sollecitazione della motivazione qualifica un intervento pedagogico orientato a valorizzare e promuovere l'attività e l'autonomia dell'allievo. Per promuovere la motivazione occorre mettere l'allievo nella condizione di 'attivarsi': creare e studiare delle situazioni che scoraggino la passività degli allievi, intesa come il tratto distintivo dei soggetti candidati all'insuccesso per ragioni di background socioculturale. Polemizza per questa ragione con Palincsar e Brown (1984) che, nella versione origi-

4 Sapienza Università di Roma, *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale* (a cura di Gregory, Lucisano). <http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/Il%20Dottorato%20di%20ricerca%20in%20Pedagogia%20Sperimentale%20-%20Sapienza.pdf>

nale del Reciprocal Teaching, di fatto propongono una procedura di imitazione-modellamento del comportamento cognitivo che neglige la valorizzazione dell'iniziativa autonoma dell'allievo. Ma in seguito, in ambito SIRD, è più volte intervenuta soprattutto nel campo delle modalità di ricerca empirica e sperimentale.

2. Le opzioni pedagogiche e metodologiche

Dicevamo che nel lavoro di Lucia Lumbelli si possono riconoscere tre ambiti di ricerca fondamentali e principali, rubricabili dal punto di vista tematico come: la comunicazione verbale; la comunicazione audiovisiva; la comprensione dei testi. E, se pure su questi temi vertono i titoli dei suoi più noti volumi, il problema pedagogico sottostante è piuttosto quello della motivazione o, meglio, della demotivazione come problema educativo centrale.

Ma il modo peculiare con cui affrontare questi temi è rimasto sempre quello della ricerca empirica e della sua declinazione originale in termini di ricerca esplorativa. L'insieme di tali scelte infatti si colloca entro un'opzione pedagogica peculiare, molto segnata dall'istanza della ricerca empirica, perseguita tanto come stile personale di lavoro quanto come garanzia della produttività etica e sociale della ricerca stessa. Un problema di base che ne sostiene la ricerca è infatti ciò che possiamo definire come equità dell'educazione con il correlato degli evidenti e persistenti fallimenti della scuola in tale direzione. L'impegno civile e militante a favore dei più deboli e degli svantaggiati sul piano culturale è manifestato ripetutamente nei suoi scritti. Per questo la ricerca deve impegnarsi a favore degli ultimi, a favore di quanti sono emarginati per ragioni socioculturali, e lo sono anche nella scuola, nonostante le intenzioni e l'impegno generoso dei loro insegnanti. Ecco, esattamente per coloro che non riescono a fruire davvero dell'opportunità educativa, la ricerca deve spendersi e deve farlo in direzione operativa e non solo teorica o con prese di posizione politica, pur necessarie. "A Gianni che esiste ancora" è per esempio la dedica del volume *La novità come risorsa educativa* che cura nel 1983: la menzione del Gianni, svantaggiato e pluribocciato di Don Milani, è una chiara indicazione dei valori cui tendere e il testo rappresenta un saggio di come operare per contrastare le difficoltà e gli insuccessi degli svantaggiati. Del resto, nella collana "Condizionamenti educativi" di Franco Angeli diretta da Egle Becchi, Lumbelli pubblica nel 1975 il volume *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al "ruolo" in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, e in seguito, nel 1979, *La voglia di conoscere*, in cui si tenta di recuperare

ciò che maggiormente manca agli studenti svantaggiati. Talvolta tale impegno è esplicitato nel titolo, come per esempio nel contributo del 1996 *Quando la differenza è deprivazione e il recupero è rispetto della differenza*.

Questa scelta, che è anche etico-politica, assicura un secondo carattere decisivo e ricorrente alla ricerca di Lumbelli: l'imperativo di partire dai problemi concreti degli insegnanti, o degli educatori, è la più importante condizione e garanzia della rilevanza della ricerca stessa. Nel suo caso, muove dai problemi che lo svantaggio socio culturale e la condizione di deprivazione culturale (oggi diremmo di povertà educativa) pone tanto agli allievi, nella loro interazione con i processi educativi, quanto agli insegnanti, che pure cercano di intercettarne la motivazione (Lumbelli, 2006, 29). Che la ricerca pedagogica debba prendere le mosse da problemi concreti, e a tali problemi fornire, in un processo 'di ritorno', indicazioni o strumenti, è convinzione diffusa e variamente praticata nella nostra comunità scientifica. Ciò che caratterizza però il lavoro della Lumbelli è il modo particolare in cui ritiene che i problemi e le difficoltà del fare scuola debbano essere elaborati e trattati dalla ricerca pedagogica. Infatti, riprendendo peraltro il pensiero di Dewey de *Le fonti di una scienza dell'educazione* cui ha dimostrato di ispirarsi (Lumbelli, 2006), il modo di fare ricerca su tali problemi implica il temporaneo distacco dalle esigenze di operazione immediata per individuarne degli elementi salienti attraverso l'astrazione e la formulazione di ipotesi precise. La generazione di ipotesi più precise e precisate circa il fenomeno indagato implica il ricorso agli strumenti e alle teorie di discipline che abbiano messo a punto dispositivi interpretativi pertinenti. Per questo diventa centrale nella sua pratica di ricerca, oltre che nella sua trattazione teorica, il tema della costruzione dell'ipotesi e il connesso problema dell'astrazione, che inevitabilmente comporta il rischio di una semplificazione riduzionistica dell'esperienza da cui si parte. Eppure l'unica condizione, secondo la nostra autrice, per avanzare in modo rigoroso nella conoscenza dei fenomeni educativi, e segnatamente di quelli problematici, è quella di fare provvisoriamente astrazione dalla complessità multicomponentiale del fatto educativo, per consegnare agli insegnanti uno strumento in più da agire, e da combinare con altri, nella pratica educativa, che è troppo complessa per poter essere avvicinata con un approccio rigoroso se considerata olisticamente.

E questo accade per la Lumbelli attraverso il ricorso a strumenti della psicologia, come peraltro indica espressamente nella biografia ricordata.

Il presupposto epistemologico-metodologico su cui fondare l'impo-

stazione della ricerca sopra indicata (o la cornice entro la quale inquadrarla come disegno unitario) viene individuato da Lumbelli nell'approfondimento del concetto di 'esperimento mentale' elaborato da Carmela Metelli di Lallo, la studiosa con la quale, provenendo dalla psicologia, aveva iniziato la carriera di pedagogista. (Utopia di estrazione scientifica e libertà nella relazione educativa, in *Studi sulla formazione*, I (1998), nn. 1-2, 35-45).

L'esperimento mentale, pur condividendo alcuni tratti col pensiero utopico, si colloca nell'ambito delle scienze, delle quali condivide le regole, e trova il proprio ambito privilegiato di utilizzazione nelle scienze umane, dove, a differenza di quelle che indagano i fenomeni naturali subumani, ad essere indagati sono fenomeni non riproducibili nell'esperimento. Le condizioni dell'esperimento mentale, così, non sono fattuali bensì congetturali. Il che non impedisce agli eventi in esso trattati di consentire l'individuazione di variabili (è questo appunto il compito della ricerca esplorativa) per poi elaborare ipotesi precise ed esplicitamente argomentate (in grado di affrontare problemi teorici rilevanti), e sottoporle al vaglio sperimentale: un vaglio, in questo caso, per così dire simulato (virtuale), ma che conserva il rigore dell'esperimento vero e proprio, perché fondato sulle acquisizioni delle scienze sperimentali (dei cui esperimenti l'esperimento mentale costituisce un prolungamento) e sul rispetto delle regole procedurali e linguistiche proprie di quest'ultime. È questa la condizione che consente alla conferma o meno delle ipotesi formulate di sottrarsi al rischio di una verifica/falsificazione fondata su un controllo impressionistico e fortemente condizionata dalle aspettative dei ricercatori.

Dell'esperimento mentale prefigurato dalla Metelli la Lumbelli fa propria anche la difesa dell'astrazione, ossia della riduzione, seppur provvisoria, delle variabili o circostanze da prendere in esame, eliminando quelle aggiuntive e quelle difficilmente controllabili. Tra queste rientrano le contingenze storico-culturali, il cui recupero può comunque avvenire, in seguito, grazie ad una più approfondita determinazione dei fattori all'opera nei processi educativi. Anche perché il rapporto tra presupposti scientifico-sperimentali ed esperimento mentale non va inteso come unidirezionale. Lo stesso vale per l'apporto che l'esperimento mentale può recare alla chiarificazione e precisazione di concetti centrali per la riflessione pedagogica quali libertà, responsabilità, controllo, autonomia. Ne è un esempio la trasposizione sul piano congetturale (attuata nel romanzo *Walden Two*) della maggior efficacia del rinforzo positivo, evidenziata dai suoi esperimenti di laboratorio, che consente a Skinner di intendere la libertà come assenza di controllo aversivo, non di qualsiasi forma di controllo.

Il richiamo alla complessità dei processi educativi non può quindi costituire un alibi per sottrarre la ricerca in campo educativo all'onere di dover confermare o disconfermare le assunzioni teoriche delle proprie ipotesi tramite indagini rigorose e precise. D'altro canto, è proprio l'astrazione dalle contingenze storico-culturali e da un determinato contesto che consente alla ricerca sperimentale di porsi, anche in campo educativo, come ricerca eminentemente conoscitiva, chiamata a fornire conoscenze generalizzabili, non limitate alle situazioni specifiche fatte oggetto d'indagine.

Solo una ricerca così concepita e realizzata può rivelarsi funzionale alla pratica educativa.

Così, pur prendendo le mosse, come si è detto, dai problemi concreti di insegnanti ed educatori e nonostante l'impegno profuso per coinvolgere questi ultimi nelle proprie ricerche e per favorirne lo sviluppo e affinamento delle capacità professionali mediante l'acquisizione della postura di ricerca e di alcuni momenti peculiari del metodo sperimentale (emblematica è in proposito la sua collaborazione con alcuni insegnanti distaccati presso gli Istituti Regionali di Ricerca e Sperimentazione Educativa), lungi dall'indulgere alla pratica della ricerca-azione, Lucia Lumbelli non transige sulla distinzione dei ruoli e sul possesso da parte di chi fa ricerca di competenze e strumentazioni estremamente solide e sofisticate. Rispetto a diversi orientamenti di tanta parte della pedagogia, la sua proposta può dunque apparire estremamente aristocratica ed elitaria. Ed è forse questa la ragione per la quale, nonostante l'autorevolezza riconosciuta da molti colleghi, il suo contributo al miglioramento delle pratiche d'insegnamento, almeno fino ad ora, non ha avuto l'impatto che avrebbe meritato.

4. Le domande di ricerca. La comunicazione verbale

Domande di ricerca con la "d maiuscola" sono quelle che timbrano il lavoro pluriennale di ricerca di Lucia Lumbelli. Per taluni versi molte delle sue ricerche rappresentano il tentativo, spesso felicemente riuscito di dare risposta ad alcune, poche ma basilari domande di ricerca: alcune hanno un sapore conoscitivo del funzionamento della mente umana, altre del funzionamento comunicativo o interpersonale, ma sempre si muovono nell'orizzonte della educabilità, con la costante ricerca di individuare empiricamente le condizioni educative e didattiche congruenti.

Molti accomunano il nome della Lumbelli a quello di Carl Rogers più per le posizioni antiautoritarie da questi sostenute negli anni sessanta che non per la sua metodologia clinica. E in effetti Carl Rogers è una

di quelle fonti a cui la Lumbelli attinge nell'affrontare un problema educativo cruciale in tutta la tradizione pedagogica, quello del rapporto tra autorità e libertà. Tema tuttavia che la Lumbelli rifugge dal considerare solo teoreticamente, ma che riconosce e rintraccia nelle pratiche comunicative ordinarie empiricamente studiate. Carl Rogers teorizza una relazione paziente-terapeuta incentrata sullo sforzo del terapeuta (attore più competente) di sostenere l'autonoma espressione, la libera manifestazione, e l'attività del paziente, senza nessun condizionamento autoritario. Istituyendo una parziale analogia con la diade adulto-allievo, la Lumbelli ritrova in Rogers indicazioni procedurali che sorreggono questa intenzione di restituire autonomia e iniziativa all'allievo.

La domanda pedagogica da cui la Lumbelli muove in effetti è quali siano i modi della comunicazione educativa che aiutano a ridurre la distanza tra allievo e insegnante, che aiutano l'insegnante a svolgere quel ruolo di educatore che si costruisce attraverso il genuino ascolto "dell'altro", la coltivazione di un atteggiamento di empatia, e la sua capacità di incoraggiare in ogni modo la partecipazione al processo stesso di crescita e di apprendimento. Trova in Rogers, e nella strategia del 'rispecchiamento verbale' come atteggiamento e 'postura', ma anche come "tecnica" comunicativa, criteri e spunti che svilupperà nel corso di prolungate ricerche empiriche. Il confronto con altre strategie comunicative, pur intrapreso e condotto puntualmente, è uno dei passaggi metodologicamente interessanti e rigorosi, ma il bersaglio è il potenziamento della comunicazione dell'insegnante, mediante una strumentazione per la comunicazione di 'incoraggiamento' di pura marca pedagogica. La modalità di intervista individuale 'centrata sull'interlocutore' infatti a cui la Lumbelli si dedica, sia in una pratica di ricerca direttamente esperita, sia in una teorizzazione via via più articolata e coerente, risulta uno strumento comunicativo impiegabile a scuola, sia nell'interazione diadica che in quella collettiva. Nel volume del 1981 *L'Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*, per le edizioni de il Mulino, Lucia Lumbelli testimonia bene come alcuni tipici e ricorrenti problemi della comunicazione didattica, collettiva dunque, possono essere fronteggiati con risorse della comunicazione quali quelle elaborate a partire dalle suggestioni rogersiane. Del resto, già in *Pedagogia della comunicazione verbale* che aveva curato nel 1978 per Franco Angeli, aveva mostrato l'attenzione puntuale alle pratiche didattiche concrete, soprattutto nel capitolo *Per un'osservazione sistematica degli errori di comunicazione nella prassi scolastica* (105-144), dove dialoga con psicoanalisti e psicologi, da Laing a Bateson, nella parte teorica, e riporta esempi di interazione verbale in classe. Sono salienti e sistematici in questo ambito anche *Comunicazione non autoritaria*, Angeli, 1972;

Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola, Il Mulino 1982; Skinner, la libertà e il metodo sperimentale, *Scuola e città*, 1999.

Su questo piano, i risultati più rilevanti sono la messa a punto della comunicazione di incoraggiamento, che include e rielabora il rispecchiamento verbale, e la verifica empirica della sua efficacia nel rendere più attivo l'interlocutore o allievo, riscontrata in riferimento a plurimi aspetti e compiti scolastici (comprensione del testo verbale; promozione della concettualizzazione della lingua scritta; argomentazione di adolescenti; sostegno alla motivazione intrinseca; comprensione di libri illustrati in bambini di 3 anni; eccetera). Ma anche quando coinvolgono compiti o materiali innovativi per sostenere la motivazione dei ragazzini, le sperimentazioni includono sempre accurate realizzazioni dell'impegno di ascolto e di incoraggiamento riconducibili ai principi ispiratori (*La novità come risorsa educativa* 1983; *Incoraggiare a leggere* 1989).

5. La comunicazione filmica e la passività dello spettatore

Un filone di studi che la Lumbelli definisce “paralleli” è quello sui mass media e in particolare sulla comunicazione filmica e televisiva, che, se pure con andamento ‘carsico’, ne ha accompagnato la biografia scientifica a partire dal 1972, anche per effetto della sua vicinanza e collaborazione con l'Istituto Gemelli di Milano, e fino ad un recente saggio (Lumbelli, Paoletti, Boscarol, 2018). Qui le domande guida di ricerca di tale lavoro sono di marca inizialmente conoscitiva, ispirate dal quesito se il cinema, accusato di essere occasione di passivizzazione dello spettatore, svolga effettivamente un ruolo di ottundimento della vigilanza critica, ovvero “a quali condizioni” (questa era una sua espressione tipica) lo possa svolgere, data la rilevanza che questa tipologia di testi ha nell'intrattenimento e nella formazione dei ragazzi. Le ricerche “psicopedagogiche” dei primi anni '70, le successive ricerche sulla fruizione televisiva (telegiornali e cartoni animati) negli anni '80 e '90, e le più recenti indagini su dispositivi multimediali, con scelte metodologiche multiple e sempre molto eleganti, indagano su ciò accade nella mente dello spettatore, sul modo in cui questi realizza il controllo e l'elaborazione del testo verbale e dell'immagine, e su come ciò interagisca con i suoi scopi e le sue strategie. In una sorta di bilancio di tali ricerche, dal titolo *Comprensione e televisione* (Giunti, Firenze)⁵, nel 2013 Lum-

5 Reperibile in rete <https://www.youtube.com/watch?v=LylPSBstnJQ>

belli concludeva che l'effetto passivizzante dell'immagine dinamica, e segnatamente la effettiva riduzione dell'elaborazione cognitiva dei contenuti, si riscontra solo in presenza di alcune caratteristiche dello spettatore, della sua motivazione e del suo atteggiamento, più o meno selettivo, e cioè autonomamente determinato, nei confronti del testo audiovisivo. Che parimenti è riscontrabile l'efficacia dell'uso di materiali iconici dinamici per potenziare la comprensione di taluni contenuti, e che dunque vada bandita ogni generalizzazione tendente a criticare sommariamente l'uso di dispositivi che ne facciano uso. Molte ricerche puntuali hanno corroborato questo orientamento (Lumbelli 1994; 2008; Lumbelli & Zidari, 2001; Lumbelli & Odorico, 2005). A ben vedere, al centro della preoccupazione principale, sta anche qui la condizione di passività (rispetto ad attività) cognitiva riscontrata e già denunciata come implicata dalla condizione culturale degli allievi svantaggiati e l'indicazione educativa risulta di marca metodologica: occorre assicurare quelle condizioni che favoriscano l'essere cognitivamente attivo dello spettatore, come del resto si deve fare nell'educazione del lettore.

6. Leggere e insegnare a capire

Quanto la ricerca sulla comunicazione filmica e televisiva abbia influito sull'emergere progressivamente dell'altro rilevante filoni di studi, quello cioè sulla comprensione dei testi, è difficile da dire. Certamente la metodologia di studio, usata non solo da Lumbelli, per saggiare l'attività dello spettatore consiste classicamente nel metterla a confronto con l'elaborazione di un testo verbale: può essere perciò che da questa comparazione sia venuta progressivamente emergendo la scoperta delle multiple difficoltà di comprensione dei testi che sicuramente costituiscono un importante contributo delle sue ricerche. Fin da un primo lavoro empirico con bambini della scuola dell'infanzia (*Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, con Margherita Salvadori, Milano: Emme, 1977) il tema dello svantaggio socioculturale e della comprensione dei testi è sostenuto da alcune cruciali domande di ricerca. Quali sono le difficoltà che gli allievi incontrano quando non capiscono? Come si può insegnare a capire? Che si trasformano nel correlato "come si può rendere attivo il lettore"?

Un ruolo decisivo nel piegare i suoi studi nel tentativo di dare risposta a tali domande è da riconoscere nel metodo di indagine privilegiato che, schematizzando, si compone di due elementi ricorrenti nelle interviste individuali: il 'pensiero ad alta voce' dell'intervistato e l'accompagna-

mento individualizzato del ricercatore attraverso la metodologia ‘rogersiana’. In questo modo il ricercatore entra in contatto con processi di pensiero e esperienze difficilmente coglibili altrimenti. Negli anni in cui la ricerca docimologica (da Visalberghi a Lucisano a Vertecchi) indagava precocemente le capacità di lettura e comprensione dei testi con strumenti standardizzati, Lumbelli proseguiva, abbastanza solitaria, un’indagine in profondità sui processi di comprensione-integrazione del testo, ricavandone un ricco repertorio di problemi o intoppi nella comprensione ed esitando parallelamente nella individuazione di caratteristiche linguistiche e testuali che ostacolano tali processi in *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (Editori Riuniti, Roma, 1989).

In particolare tale metodologia le ha consentito di giungere alla individuazione circostanziata di alcuni dei processi più compromessi nella comprensione del testo, tipicamente quello di produzione dell’inferenza connettiva, e all’elaborazione parallela di modalità comunicative, e didattiche, per superare tali difficoltà, illustrate nel lavoro di sintesi del 2009, *La comprensione come problema* (Laterza, Bari) tanto ostico alla lettura dei miei studenti quanto prezioso e illuminante. A valle di questa lunga attività di ricerca sulle condizioni che possono sostenere gli allievi ad essere attivi cognitivamente e dunque a capire, e a imparare a capire, la Lumbelli rintraccia, o ritrova, come decisiva la condizione di *problem solving* come circostanza più favorevole (1996; 2018). Gli insegnanti che vogliono promuovere la capacità di capire i testi possono agire utilmente quando riescono ad aiutare gli allievi a percepire la situazione problematica del testo e ad attivarne il pensiero e il ragionamento. In quanto in questo modo i più comuni processi di integrazione, ma anche di incomprendimento, di norma non consapevoli, possono affiorare alla coscienza ed essere esposti all’azione consapevole di controllo e di autocorrezione dei lettori. Questi sono il contesto e la condizione di promozione della capacità di capire che favoriscono sia la ‘attivazione’ autonoma dell’allievo sia la sua acquisizione di un metodo per elaborare i testi e superare le difficoltà di comprensione.

7. Strumenti di ricerca e opzioni di metodo

Anche se l’intervista individuale, in particolare “centrata sul soggetto che pensa ad alta voce”, è sicuramente stato lo strumento indiscutibilmente preferito, il repertorio degli strumenti di ricerca della Lumbelli è più vasto. Si esercita infatti moltissimo nell’analisi dei testi, tanto di quelli scritti quanto di quelli multimediali, nell’analisi dell’interazione verbale, attraverso lo studio minuzioso delle trascrizioni degli scambi,

sia al fine di descrivere le occasioni di incoraggiamento realizzato, sia al fine di ripercorrere il pensiero e lo stato d'animo dei soggetti; controlla con l'osservazione sistematica dei comportamenti l'efficacia di talune scelte didattiche attraverso i loro effetti sulla fruizione televisiva o filmica, e sull'attenzione e il coinvolgimento dei bambini, nei già citati *Voglia di conoscere* del 1979, *La novità come risorsa educativa* del 1983. Dal punto di vista dei disegni sperimentali, le sue ricerche tendono a privilegiare le modalità classiche della ricerca didattica con controllo pre e post intervento didattico, e l'utilizzo di gruppi di controllo. Ma l'elemento qualificante ed originale del suo approccio va riconosciuto nel rapporto che instaura tra teoria e pratica, cioè tra teorie interpretative e concrete situazioni educative, e che lei stessa definisce con l'etichetta di ricerca esplorativa. Nel saggio del 1985 *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, il concetto di ricerca 'esplorativa' trova una prima precisa descrizione. Dove la qualità della ricerca è rivendicata piuttosto per il modo in cui si connette a precise ipotesi teoriche, che non per la mera raccolta di dati quantitativi. Questa connessione riguarda sia le ipotesi (nelle quali riformulare un problema educativo concreto), sia le 'unità di analisi', ovvero 'le categorie' di osservazione del fenomeno. In particolare le variabili da sottoporre ad analisi negli esperimenti, ma anche nella ricerca osservativa, non possono essere improvvisate o definite sulla base del 'senso comune', ma vanno accuratamente precisate in un'interazione dinamica tra fenomeni che si osservano e teorizzazioni che le interpretano, cioè teorie a cui il ricercatore attinge, in una "fase caratterizzata metodologicamente da una peculiare alternanza di induzione e deduzione" (Lumbelli 1985, 112). La definizione stessa delle categorie di analisi di un fenomeno educativo dunque richiede una ricerca, o si configura come ricerca, e pertanto la definizione di ricerca qualitativa, con cui Lumbelli si confronta, ne esce precisata. La fase qualitativa di una ricerca non sta tanto nell'assenza di adozione precoce di misure quantitative, quanto piuttosto nella sua 'qualità' concettuale, e cioè nel piano argomentativo ed empirico insieme che connette fatti concreti e teorie di riferimento, dove cioè il lavoro di enucleazione delle variabili è esso stesso garanzia per il ricercatore di giovare della conoscenza consolidata, e di procedere con questa in una direzione educativa che sia al contempo fondata e utile.

Quelle fin qui esposte sono le principali riflessioni che noi collochiamo entro la felice definizione sintetica della Lumbelli che ne ha dato Pietro Lucisano, e in cui ci riconosciamo: "*Chi di noi ha avuto la fortuna di lavorare con lei non può non ricordarne la vivacità, la grinta, la passione e il rigore*".

Riferimenti bibliografici

- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1974). *La comunicazione filmica: Ricerche psicopedagogiche* (Vol. 294). Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L., & Salvadori, M. (1977). *Capire le storie: un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Trieste: Emme.
- Lumbelli, L. (ed.), (1978). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (ed.), (1979). *La voglia di conoscere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso : quando dire e fare educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (ed.), (1983). *La novità come risorsa educativa: per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1985). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, & B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (Vol. 294). Roma: Editori Riuniti.
- Lumbelli, L. (ed.), (1989). *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1993). Il criterio dell'efficacia. Appunti per una discussione. In L. Calonghi (ed.), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica* (pp. 117-126). Napoli: Tecnodid.
- Lumbelli, L. (1994). Catturare i processi di comprensione di testi televisivi. *IKON*, 41-93.
- Lumbelli, L. (1996). Quando la differenza è deprivazione e il recupero è rispetto della differenza. In A. Colombo, & W. Romani (eds.), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento* (pp. 107-129). Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1996). Focusing on text comprehension as a problem-solving task. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension Difficulties* (pp. 301-328). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Lumbelli, L. (1998). Utopia di estrazione scientifica e libertà nella relazione educativa, *Studi sulla formazione*, 1-2: 35-45.
- Lumbelli, L. (1999). Skinner, la libertà e il metodo sperimentale. *Scuola e città*, L(2-3): 77-83.
- Lumbelli, L., & Mortara Garavelli, B. (1999). *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Lumbelli, L., & Zidari, C. (2001). Televisione e multimedia: quale comprensione?, *IKON*, 7-20.
- Lumbelli, L. (2002). La televisione tra ludico e ludiforme. In N. Siciliani De

- Cumis (ed.), *Evaluation. Scritti in onore di Aldo Visalberghi* (pp. 199-222). Caltanissetta-Roma: Sciascia.
- Lumbelli, L., & Odorico, C. (2005). Motivazione e televisione. *IKON*, 103-180.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2008). From film and television to multimedia cognitive effects. In Rouet, Lowe, & Schnotz (eds.), *Understanding multimedia documents* (pp. 223-248). New York, N.J.: Springer.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Lumbelli, L. (2018). Productive Thinking in place of problem-solving?. Suggestions for associating productive thinking with text comprehension fostering. *Gestalt Theory*, 40(2): 131-148.
- Lumbelli, L., Paoletti, G., & Boscarol, M. (2018). Enhancing text comprehension through watching TV. *CADMO*, 2: 65-77.
- Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2): 117-175.

Design competence assessment in higher education

Marta De Angelis

Department of Human, Philosophical and Educational Sciences, University of Salerno, mdeangelis@unisa.it

Roberto Trincherò

Department of Philosophy and Education, University of Turin, roberto.trincherò@unito.it

In Italian universities, the assessment of learning too often takes a summative nature, usually associated with a passing score of a final exam, despite international literature on the sector indicates the importance of using forms of formative assessment to improve students' learning. Furthermore, forms of evaluation traditionally used do not provide us significant information about how much the student is (or will be) able to apply what he has learned in future work and in real life contexts. Designing an assessment based on the acquisition of competences responds to a double need: to describe, accurately, the degree of competence performance expected by students; to initiate forms of self-assessment and peer evaluation with specific training feedback. In order to define the skills to be assessed, the main competence descriptors defined in the European context for higher education are examined, which constitute an important point of reference for starting an operationalization of the defined goals. The evaluation rubric can provide us a valuable help to operationalize skills and levels of mastery expected by the student and to proceed with their assessment in a formative way. In this sense, some applications and operational examples are proposed.

Keywords: Competence assessment; Learning assessment; Higher education; Student-centered approach; Evaluation rubric.

Nelle università italiane la valutazione degli apprendimenti assume troppo spesso un carattere sommativo legato al solo superamento di un esame finale, nonostante la letteratura internazionale indichi l'importanza di impiegare forme di valutazione formativa per migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti. Inoltre, le forme di valutazione tradizionalmente impiegate non forniscono significative informazioni su quanto lo studente sappia (e saprà) applicare quanto ha appreso in futuri contesti lavorativi e di vita reale. Progettare una tipologia di valutazione basata sullo sviluppo di competenze diventa necessario per rispondere ad una duplice esigenza: descrivere con esattezza il grado di performance di competenza atteso dagli studenti; avviare forme di autovalutazione e di valutazione tra pari mediante l'impiego di specifici feedback formativi. Per consentire una definizione delle competenze da valutare, vengono esaminati i principali descrittori di competenza definiti in ambito europeo per l'istruzione superiore, i quali costituiscono un importante punto di riferimento per avviare un'operationalizzazione dei traguardi definiti. La rubrica valutativa può fornirci un valido aiuto sia per definire le competenze ed i livelli di padronanza attesi dallo studente, sia per procedere ad una loro valutazione in chiave formativa. Si propongono, in tal senso, alcune applicazioni ed esempi operativi.

Parole chiave: Valutazione delle competenze; Valutazione degli apprendimenti; Istruzione superiore; Approccio centrato sullo studente; Rubrica valutativa.

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Marta De Angelis ha redatto i paragrafi 1, 2, 3 e Roberto Trincherò il paragrafo 4. Entrambi gli autori il paragrafo 5.

1. Introduzione

Favorire processi di innovazione nelle università significa non soltanto attuare un ripensamento sulle forme di didattica progettate ed implementate, ma anche avviare una comune riflessione su modalità, tecniche e strumenti di valutazione utilizzati nei gradi di istruzione superiore.

Se è vero che la valutazione non costituisce soltanto l'epilogo di un processo di insegnamento/apprendimento, ma ad essa si attribuisce una funzione diagnostica e formativa utile alla fase di ri/progettazione degli interventi, ecco che quest'ultima assume un valore pregnante, costituendo un importante punto di partenza di ogni progettazione didattica.

La valutazione, per essere davvero *formativa* (Scriven, 1967), richiede l'impiego sinergico di diverse tipologie di *assessment*, sia di carattere sommativo che formativo. Tale presa di coscienza comporta, anche quando ci si riferisce alla valutazione degli apprendimenti in ambito universitario, l'utilizzo di specifiche modalità valutative che abbiano come obiettivo non solo una chiara consapevolezza circa le *performance* attese dagli studenti, ma anche riguardo i criteri impiegati per far sì che tali prestazioni siano direttamente osservabili e condivise, incrementando anche una visione auto/valutativa nei destinatari dell'apprendimento. Un processo così progettato potrà essere attuato non solo per supportare gli studenti nel loro percorso di studi, ma anche per fornire al docente un feedback su quella che è stata la propria azione di insegnamento in modo da ricalibrarla, eventualmente, in maniera maggiormente efficace, in un'ottica circolare (Nicholls & Nicholls, 1972).

Gli apprendimenti veicolati nei contesti accademici italiani risultano essere, ancora oggi e per la grande maggioranza dei casi, «enciclopedici, procedurali e con soluzioni predeterminate» (Tessaro, 2015, p. 32) tralasciando, spesso, il valore educativo e formativo insito nel processo stesso di valutazione (Coggi, 2016; Grion *et al.*, 2017; Grion & Tino, 2018). Questo nonostante la letteratura sul settore indichi che l'eccessivo utilizzo di prove che non portano alla riflessione e all'auto-regolazione inciderebbe negativamente sull'acquisizione di un apprendimento davvero significativo per gli studenti, non permettendo loro di rielaborare criticamente quanto appreso (Biggs, 2011).

L'Organization for Economic Cooperation and Development

(OECD), nel *report* di studi del 2012 denominato *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO), rimarca l'importanza della funzione valutativa nei gradi di istruzione superiore, ribadendo che i risultati dell'apprendimento risultano essere essenziali per il miglioramento della didattica (Tremblay *et al.*, 2012). In questo report, inoltre, si evidenziano ulteriori criticità: gli indicatori più frequentemente utilizzati per valutare le *performance* degli studenti sembrano essere, sia a livello nazionale che internazionale, i tassi di completamento degli studi, di abbandono, così come i tassi di occupazione dei laureati in specifici settori di studio. Se è vero che questi indicatori forniscono preziose informazioni per comprendere alcuni fenomeni legati ai singoli corsi di studi, per altri aspetti (in particolare per quanto riguarda i risultati di apprendimento) risultano sicuramente scarsi e/o poco significativi (Nusche, 2007). Anche la qualità della didattica viene valutata, nella maggior parte dei casi, mediante questionari riguardanti la soddisfazione degli studenti, i cosiddetti *Students' Evaluations of University Teaching* (OECD, 2008; Kuh, 2009; McCormick, 2009; Radloff & Coates, 2010), che però forniscono ben poche informazioni riguardo il raggiungimento degli standard di competenza prefissati per un determinato corso di studi.

In parte, alcune delle problematiche evidenziate sono adducibili non solo all'elevato numero di studenti che spesso "popolano" i diversi corsi di laurea, ma anche alla complessità che contraddistingue la valutazione delle competenze. Infatti, mentre riconoscere e valutare le conoscenze acquisite da uno studente non è operazione particolarmente difficile, ben più complessa appare la valutazione delle competenze che sono mobilitate per risolvere un compito (Tessaro, cit.). Dunque, le categorie usualmente utilizzate per valutare il percorso universitario degli studenti (dalla media dei voti degli esami sino al voto di laurea) molto poco fanno trasparire quelle che sono le effettive competenze professionali conseguite, e si inseriscono in una logica valutativa molto più sommativa che formativa.

Occorre allora intervenire con un cambio di prospettiva, insistendo affinché il traguardo ultimo su cui valutare le performance degli studenti sia rappresentato da competenze chiare e definite che indichino la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche. Una tale forma di *educative assessment* (Wiggins, 1998), infatti, consentirebbe di incidere maggiormente sull'efficacia delle prestazioni degli studenti, servendosi di *tasks* realistici, caratterizzati da *novità* e *complessità* (Pellerey, 2004), coinvolgenti, autoriflessivi e, spesso, anche collaborativi.

L'autenticità del compito risiede nel fatto che esso deve connotarsi

come risoluzione di una situazione problematica che gli studenti stessi potrebbero trovarsi ad affrontare nella loro futura pratica professionale (Gulikers et al, 2004). A questo fine, è possibile ricorrere all'utilizzo di mirati compiti di apprendimento che includano sia l'utilizzo di prove di profitto classiche (domande a scelta multipla; saggi ecc.) che compiti alternativi di natura maggiormente metacognitiva (video; presentazioni, progetti ecc.). Ognuno di questi compiti, inoltre, dovrebbe fornire delle informazioni allo studente circa il proprio grado di apprendimento, definendo i risultati attesi sulla base di differenti livelli di acquisizione.

2. Quali competenze?

In una didattica orientata allo sviluppo di competenze, in particolar modo, viene ad attuarsi quella che viene definita *progettazione a ritroso* (Wiggins & McTighe, 1998), il cui punto di partenza sono proprio i risultati desiderati (standard di competenza) dai quali scaturisce l'azione didattica volta a rilevare quali sono le evidenze mediante cui possiamo comprendere se e in qual misura una certa competenza è stata sviluppata, per poi pianificare le attività finalizzate al raggiungimento di risultati. Si tratta di riallineare la didattica a quelli che sono i traguardi e gli obiettivi attesi avendo, al contempo, chiara contezza di ciò che vogliamo che gli studenti apprendano e dei livelli di padronanza da rilevare rispetto le conoscenze, le abilità e le competenze da sviluppare (Biggs, 2003). Ciò comporta, dunque, un'adeguata operazionalizzazione dei traguardi di competenza, ovvero l'esplicitazione dei processi che l'allievo dovrà mettere in atto per dimostrarne l'avvenuto raggiungimento (Trincherò, 2019). Prima di procedere in tal senso, però, bisognerà tener conto di quanto definito dai quadri europei relativi al settore dell'istruzione superiore, che rappresentano un punto di partenza importante nell'avvio di questo processo.

Per definire le competenze attese dagli studenti, il principale riferimento, nella progettazione universitaria, è rappresentato dai Descrittori di Dublino, elaborati nel 2004 dal *Bologna Working Group on Qualifications Framework*. Questi ultimi si presentano come enunciazioni generali, non prescrittive, dei risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato un ciclo di studio. Essi non hanno carattere disciplinare ma sono suddivisi, per ciascuno dei cicli a cui si riferiscono (laurea, laurea magistrale e dottorato di ricerca), nei seguenti ambiti di competenza: 1) conoscenza e capacità di comprensione; 2) conoscenza e capacità di comprensione applicate; 3) autonomia di giudizio; 4) abilità comunicative; 5) capacità di apprendere (Tab.1).

Descrittore	Primo ciclo Laurea	Secondo ciclo Laurea Magistrale	Terzo ciclo Dottorato di ricerca
<i>Conoscenza e capacità di comprensione</i>	Studenti che abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi	Studenti che abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca	Studenti che abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati
<i>Conoscenza e capacità di comprensione applicate</i>	Studenti che siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi	Studenti che siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio	Studenti che abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso; abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale
<i>Autonomia di giudizio</i>	Studenti che abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi	Studenti che abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi	Studenti che siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse
<i>Abilità comunicative</i>	Studenti che sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti	Studenti che sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti	Studenti che sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza
<i>Capacità di apprendere</i>	Studenti che abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia	Studenti che abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo	Studenti che siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza

Tab.1: Descrittori di Dublino suddivisi per aree di competenza e cicli universitari

Durante il processo di esplicitazione delle competenze attese dagli studenti, poi, è bene riferirsi anche all'*European Qualification Framework* (EQF), definito con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008; si tratta di una griglia di lettura ad otto livelli all'interno dei quali i Paesi posizionano, secondo un ordine crescente, dalla minima alla massima complessità, tutte le qualificazioni rilasciate in esito a percorsi educativi e formativi, basandosi sui risultati di apprendimento (Learning Outcomes, LO), da raggiungere nel medio-lungo termine.

Le qualifiche si riferiscono ad un'ampia tipologia di risultati dell'apprendimento (in termini di conoscenze, abilità e competenze sociali). Le conoscenze, intese come un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio, sono il risultato dell'assimilazione di informazioni. Le abilità teorico-pratiche indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le competenze, infine, dimostrano la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale, e sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Ci sono poi da richiamare ulteriori progetti/sperimentazioni che hanno fornito un significativo apporto nella ricerca e definizione delle competenze attese degli studenti universitari. È utile citare, a tal riguardo, il progetto *Tuning*, avviato nel 2000 dalla Commissione Europea: nei documenti relativi al progetto, i risultati di apprendimento vengono definiti come dichiarazioni di ciò che ci si aspetta che lo studente debba conoscere, comprendere ed essere in grado di dimostrare alla fine di un processo di apprendimento e sono espressi in livelli di competenza (definite come una combinazione dinamica di attributi cognitivi e metacognitivi relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità) che lo studente dovrebbe raggiungere. Alcune di queste competenze vengono definite come generali, cioè trasversali ai vari corsi di studio, mentre altre sono definite specifiche di una precisa area disciplinare. Al fine di poter effettuare una comparazione relativa ai livelli di apprendimento delle varie aree disciplinari, sono stati elaborati specifici descrittori di cicli/livelli, enunciati anch'essi in termini di competenze. Tra queste, si evidenziano otto competenze ritenute fondamentali: 1) capacità di analisi e sintesi; 2) capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite; 3) conoscenza generale di base nel settore di studio; 4) capacità di gestione delle informazioni; 5) capacità interpersonali; 6) capacità di lavorare in modo

autonomo; 7) conoscenze informatiche di base; 8) capacità di ricerca. Sono inoltre da menzionare i contributi forniti dal progetto DeSeco (*Definition and Selection of Competencies*, Definizione e selezione delle competenze) a cura dell'OECD e dalla sperimentazione TECO (TESt sulle COMpetenze generaliste) promossa dall'ANVUR. Entrambi gli studi si sono focalizzati sull'acquisizione di competenze trasversali nell'*higher education*. Il primo, risalente al 1997, ha avuto l'obiettivo di fornire un metodo concettuale per arrivare all'identificazione delle competenze chiave e rafforzare gli studi internazionali per misurarne il livello in giovani e adulti, ricollegandosi anche alle indagini condotte da Pisa. Il secondo, invece, è stato concepito ispirandosi allo studio AHELO (già menzionato in precedenza) e alle prove del test CLA+ (*Collegiate Learning Assessment*), con lo scopo di valutare il livello delle competenze generaliste acquisite dagli studenti universitari italiani: tale analisi si è concentrata sulle capacità di lettura, scientifiche, di comunicazione, di analisi critica e di *problem solving*.

Appare evidente che i descrittori di competenza fin qui analizzati richiamino, a grandi linee, la tassonomia degli obiettivi educativi realizzata da Bloom (1956) e le sua successiva rivisitazione a cura di Anderson & Krathwohl (2001). È possibile, a tal proposito, effettuare una comparazione tra i processi cognitivi indicati da tale tassonomia ed i principali descrittori di competenza analizzati, al fine di ricercare esempi di possibili prestazioni osservabili relativi ad uno specifico dominio di competenza. L'utilizzo di specifiche forme verbali (Tab. 2) sta ad indicare la natura attiva dei processi di pensiero attivati, nonché la diretta osservabilità e rilevabilità delle consegne valutative e delle prestazioni messe in atto dallo studente.

Tassonomia degli obiettivi educativi	Descrittori	Indica studenti in grado di...	Possibili prestazioni osservabili
<i>Ricordare</i>	Conoscenza generale di base nel settore di lavoro o di studio	Arrivare alla conoscenza, con il supporto di libri di testo avanzati, di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studio	Riconoscere, richiamare, citare, localizzare (fatti, principi, concetti generali, teorie, situazioni, eventi, oggetti)
<i>Comprendere</i>	Conoscenza e capacità di comprensione	Possedere competenze di comprensione adeguate per ideare e sostenere argomentazioni nel proprio campo di studi e di lavoro	Interpretare, esemplificare, riassumere, inferire, confrontare, spiegare, riassumere (concetti, testi, procedure, processi)

<i>Applicare</i>	Conoscenza e capacità di comprensione applicate; capacità di applicazione pratica delle competenze acquisite	Applicare conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche conosciute e/o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio e di lavoro	Eseguire, implementare, attuare, risolvere (un modello, una teoria, un compito)
<i>Analizzare</i>	Capacità di analisi e sintesi; capacità di gestione delle informazioni	Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, che richiedono nuovi e diversificati approcci strategici	Differenziare, organizzare, attribuire, scomporre, discriminare, selezionare (elementi, dati, testi, situazioni, problemi, procedure, schemi)
<i>Valutare</i>	Autonomia di giudizio; capacità di valutazione	Raccogliere ed interpretare i dati rilevanti. Integrare le conoscenze e gestire la complessità, formulare giudizi. Esaminare e sviluppare le prestazioni proprie e di altri	Verificare, criticare, monitorare, giudicare, esaminare (dati, opinioni, testi, prodotti)
<i>Creare</i>	Creatività nell'applicazione delle conoscenze; capacità di innovazione; capacità di lavorare in modo autonomo	Dimostrare effettiva padronanza, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca	Generare, pianificare, produrre, riorganizzare, inventare, costruire, ipotizzare (idee, ipotesi, soluzioni, prodotti)

Tab.2: Processi della tassonomia di Anderson & Krathwohl (2001) in relazione a descrittori di competenza e possibili prestazioni osservabili

Alla base di ogni forma di apprendimento, infatti, i processi cognitivi sottesi sembrano essere gli stessi: acquisizione e comprensione delle conoscenze, applicazione in contesti reali, analisi e sintesi di quanto appreso, formulazione critica di giudizi personali sulla base di criteri dati e *transfer* degli apprendimenti in nuovi contesti. In accordo con quanto sostenuto da Le Boterf (1994), la competenza risiede principalmente nella mobilitazione delle risorse di un individuo, e non nelle risorse stesse, configurandosi come un saper agire (o reagire) in una determinata situazione: è proprio attraverso il processo di *transfer* che risulta possibile “applicare” gli apprendimenti sviluppati in una situazione ad altre simili o differenti. Questo processo è alla base della categoria individuata da Anderson & Krathwohl (cit.), denominata *Creare*, che si colloca come funzione mentale più elevata della tassonomia. Tale categoria, nei descrittori analizzati, si riferisce non solo alla capacità di applicare le proprie conoscenze, capacità di comprensione

e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, ma anche alla capacità di riuscire a combinarle in modo nuovo e diverso, al fine di ampliare le frontiere della conoscenza. Mediante tale processo, infatti, lo studente è in grado di riorganizzare e mettere insieme elementi per generare/costruire nuove strutture di conoscenza.

Le competenze comunicative e relazionali, così come quelle relative alla capacità di apprendere, non rientrano direttamente nella tabella dei processi cognitivi attivati poiché risultano essere trasversali alle altre. Le prime sono alla base di uno scambio intersoggettivo tipico di un “agire competente”, il quale si manifesta sempre in una condizione situazionale e contestuale. Le seconde fanno riferimento alla competenza-chiave dell’*imparare ad imparare*¹ intesa come capacità di apprendimento, di auto-regolazione cognitiva e metacognitiva che consentono agli studenti di continuare a studiare per lo più in modo autonomo mobilitando, a seconda delle situazioni, le proprie risorse interne ed esterne.

3. Alcune applicazioni

A partire da queste riflessioni, dovremmo essere in grado di definire le competenze in uscita degli studenti utilizzando come griglia di lettura i descrittori utilizzati nel paragrafo precedente, coerentemente con gli obiettivi ed i contenuti del settore disciplinare prescelto. Una volta individuata la competenza oggetto della nostra valutazione, quindi, si tratta di analizzarla attraverso l’identificazione delle dimensioni prevalenti che concorrono alla sua manifestazione, individuando le risorse chiave che devono essere mobilitate per sviluppare la prestazione richiesta. Per fare questo dobbiamo chiederci, innanzitutto, quali macro-dimensioni della competenza presa in esame vogliamo valutare. Pellerey (2004) ne individua tre: la *dimensione oggettiva*, che evidenzia la possibilità di osservare e valutare le sue manifestazioni esterne o prestazioni; la *dimensione soggettiva*, da mettere in atto tramite forme di narrazione o di auto/valutazione, evidenziando la percezione personale di essa e il senso, o significato, ad essa attribuito; la *dimensione intersoggettiva*, la quale mette in luce sia la componente distribuita della competenza, sia

1 Riformulata, dal Consiglio dell’Unione Europea nella nuova *Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente* del 22 maggio 2018, come “Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”.

il fatto che una sua certificazione esige un consenso tra più soggetti interessati. Se lo scopo è quello di rilevare non solo le prestazioni degli studenti ma anche di permettere loro di attuare delle forme di auto/valutazione, in un'ottica formativa e di miglioramento, sarà utile ricorrere a tecniche e strumenti capaci di valutare una competenza nella sua dimensione intersoggettiva.

Nella lista dei possibili strumenti che ci permettono di effettuare una valutazione per competenze (bilanci, portfolio ecc.), la rubrica valutativa pare essere lo strumento che riesce a mettere insieme, in maniera chiara ed agevole, criteri di valutazione, livelli di padronanza e relativi punteggi (Jonsson & Svingby, 2007). Essa consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala, accompagnandosi ad esempi di prodotti o di prestazioni (le àncore) che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi (McTighe & Ferrara, 1996). Essa, inoltre, contempla le tre dimensioni individuate da Pellerey (cit.) descrivendo quanto più fedelmente ed in maniera articolata la prestazione oggetto di analisi, fornendoci un valido aiuto sia per operationalizzare le competenze prese in esame, sia per procedere alla loro valutazione.

L'utilizzo di questo strumento, inserito in una didattica centrata sugli studenti, può aiutare questi ultimi a comprendere gli obiettivi di apprendimento, gli standard di qualità relativi ad un determinato compito e/o performance, oltre che a formulare giudizi affidabili sul proprio lavoro che possano suggerirne la revisione e il miglioramento (Reddy & Andrade, 2010). È possibile creare rubriche di valutazione per qualsiasi compito o prestazione (saggi, presentazioni orali, lavori di gruppo, progetti, ecc.) che possono essere utilizzate dagli studenti del corso anche per esprimere una valutazione intersoggettiva tra i propri elaborati.

Volendo valutare, ad esempio, il grado di concettualizzazione di uno studente circa un argomento oggetto di studio dovremo descrivere, per ogni livello di competenza identificato (a cui possiamo attribuire un punteggio), le evidenze che ci permettono di osservare, in maniera chiara, che quella competenza è posseduta per un determinato livello. A titolo esemplificativo, prendiamo in considerazione uno dei Descrittori di Dublino relativi alla competenza *Conoscenza e capacità di comprensione*, utile nel valutare competenze di tipo argomentativo. Per aiutarsi nella descrizione dei differenti livelli di acquisizione si potrà ricorrere alle voci verbali collegate ai processi cognitivi presenti nella tassonomia di Anderson & Krathwohl (2001) ed ottenere una rubrica come quella proposta nella prossima tabella (Tab. 3).

Dimensioni	Livelli di competenza			
	Iniziale 5 punti	Base 10 punti	Intermedio 15 punti	Avanzato 20 punti
Conoscenza e capacità di comprensione	Rievoca in maniera imprecisa le conoscenze relative agli argomenti di studio. La comprensione dei concetti appare limitata: dimostra difficoltà nell'esprimere concetti con parole proprie.	È in grado di rievocare e conferire fatti e definizioni richieste. Ha una conoscenza enciclopedica degli argomenti ma una comprensione limitata dei concetti di base.	È in grado di rievocare e conferire fatti e concetti studiati. Utilizza la terminologia acquisita con precisione, evitando ripetizioni mnemoniche.	È in grado di rievocare, in maniera accurata ed elaborata, fatti e concetti acquisiti. È in grado di fornire esempi, confrontare dati ed elaborare ipotesi personali circa gli argomenti studiati, evitando ripetizioni mnemoniche.

**Tab.3: Rubrica valutativa relativa al descrittore
“Conoscenza e capacità di comprensione”**

Nel caso presentato si è ricorsi ad una rubrica di tipo analitico, ovvero è stata considerata una sola dimensione di competenza per renderne più agevole il processo di composizione. Naturalmente, più il compito sarà complesso, più le dimensioni di competenza da considerare dovranno presentarsi in misura maggiore e richiamare altri aspetti oltre quelli evidenziati. In una didattica per competenze, infatti, è auspicabile proporre compiti che favoriscano l'attivazione autonoma di quanto si sa e si sa fare, integrando e combinando le proprie risorse personali per risolvere un problema (Maccario, 2012).

A questo proposito, consideriamo il seguente compito fornito dal docente: *Il tuo compito sarà quello di sostenere una delle tesi che fanno riferimento ai due paradigmi concettuali studiati (positivismo ed interpretativismo). Cerca di esprimere la tua opinione, fornendo dei commenti critici che facciano riferimento anche a quanto appreso durante il corso. Oltre la valutazione del docente ogni studente dovrà valutare il proprio compagno secondo la rubrica condivisa all'inizio del corso.*

Rispetto al compito fornito ed ai descrittori precedentemente presi in esame, ad esempio, lo studente dovrà:

- Richiamare le principali caratteristiche fondanti i due paradigmi oggetto di studio (*ricordare*);
- Riassumere tali caratteristiche, mettendole a confronto tra loro (*comprendere*);
- Selezionarne gli elementi salienti a sostegno di una tesi argomentativa (*analizzare*);

- Esprimere dei commenti critici circa quanto studiato, argomentando in maniera efficace la propria tesi (*valutare*);
- Dimostrare effettiva padronanza ed autonomia, producendo anche opinioni personali circa gli argomenti oggetto di studio (*creare*).

Di seguito (Tab. 4) si propone una possibile rubrica di valutazione relativa al descrittore *Autonomia di giudizio*.

Dimensioni	Livelli di competenza			
	Iniziale 5 punti	Base 10 punti	Intermedio 15 punti	Avanzato 20 punti
Autonomia di giudizio	Lo studente manifesta difficoltà nell'identificare le principali componenti degli argomenti presi in esame, e nel mostrarne le relazioni logiche. Riesce ad esprimere un proprio commento critico su quanto studiato solo con l'aiuto di un pari o del docente.	Lo studente identifica alcune delle premesse utili ad affrontare il discorso, ma quest'ultimo non appare sufficientemente fluido e manca, a volte, di relazioni logiche tra le sue parti. Lo studente offre una visione critica di quanto studiato che sembra essere non pienamente correlata a quanto appreso durante il corso.	Lo studente analizza correttamente gli argomenti e le teorie di riferimento a sostegno della sua tesi. Lo studente offre almeno n.1 commento critico ponderato in riferimento a quanto appreso durante il corso.	Lo studente ricostruisce in maniera corretta argomentazioni e teorie a sostegno della sua tesi, mostrando padronanza e sicurezza. Lo studente offre n. 2 o più commenti critico-riflessivi relativi a quanto appreso durante il corso.

Tab. 4: Rubrica valutativa relativa al descrittore “Autonomia di giudizio”

La rubrica valutativa può essere, pertanto, un utile dispositivo di valutazione formativa laddove sia impiegata come guida per definire le prestazioni attese e come strumento per aiutare gli studenti a sviluppare capacità di auto/valutazione e di *peer review* (Greenberg, 2015). Descrivere in anticipo allo studente, in maniera chiara e precisa, quali sono le aspettative richieste, favorirà certamente quella che viene definita *no-surprise assessment* (Selke, 2013), ossia una valutazione che ha tra i suoi vantaggi quello di far acquisire all'allievo una maggiore e preventiva consapevolezza circa le conoscenze e le abilità da mobilitare per risolvere un determinato compito. In un'ottica intersoggettiva, inoltre, ciò significa attuare una riflessione circa le evidenze osservabili da inserire all'interno della rubrica valutativa, frutto di una condivisione tra docenti e discenti. Accanto alla valutazione del docente, infatti, una va-

lutazione tra pari è capace di restituirci un quadro più ampio delle prestazioni osservate, rendendo il momento valutativo esso stesso momento di apprendimento, in un'ottica di *assessment as learning* (Earl, 2014).

4. L'importanza di definire buoni compiti valutativi

Come abbiamo visto, la definizione di compiti valutativi che sollecitino l'esercizio coordinato di più processi di pensiero è cruciale per poter effettivamente far emergere le componenti di competenza definite dai Descrittori di Dublino.

Un buon compito valutativo dovrebbe:

- a) rappresentare una *sfida* per lo studente, ossia un compito che non preveda la semplice applicazione di procedure conosciute a priori ma richieda di costruire una soluzione con l'ausilio delle risorse che egli possiede;
- b) rappresentare una sfida *significativa* per l'allievo, che ne solleciti l'interesse e la motivazione intrinseca verso la disciplina studiata;
- c) rappresentare una sfida *possibile*, ossia realisticamente affrontabile dall'allievo con le risorse di cui dispone in quel momento;
- d) essere *aperto*, ossia interpretabile ed affrontabile secondo prospettive differenti, che portino a soluzioni multiple oppure a una soluzione unica, ma alla quale si possa arrivare da percorsi differenti;
- e) indurre l'allievo a *riflettere* sulla bontà delle proprie soluzioni, anche attraverso criteri di autovalutazione e confronto con gli elaborati dei propri pari;
- f) essere *inedito per l'allievo*, ossia nuovo, non identico a compiti già visti precedentemente nella didattica, perché altrimenti porterebbe a semplici applicazioni di procedure e non stimolerebbe processi di scoperta;
- g) favorire collegamenti *transdisciplinari*, stimolando soluzioni che richiedano gli apporti di diverse discipline;
- h) favorire l'esercizio coordinato di *processi cognitivi di alto livello*, ossia i già citati processi di comprensione, applicazione, analisi, valutazione, creazione;
- i) essere *contestualizzato*, ossia far riferimento a situazioni ben precise e delimitate;
- j) prevedere la costruzione di un *prodotto finale* (un saggio, una relazione, un rapporto di ricerca, ...) che documenti e renda visibili le competenze dell'allievo.

È attraverso il rispetto di queste caratteristiche che un compito valutativo diventa uno strumento utile sia per la valutazione formativa sia per la valutazione sommativa, in grado di stimolare la costruzione di competenza, oltre che di valutarne l'esercizio.

5. Considerazioni conclusive

Allo scopo di rendere di più agevole applicazione una valutazione centrata sullo studente nei gradi di istruzione superiore bisogna che sia chiaro, innanzitutto, l'*idea di studente* cui vogliamo tendere mediante la nostra azione didattica, a quale profilo di competenze fare riferimento. Competenze, sia bene inteso, che non rispondono unicamente all'esigenza di incrementare il capitale intellettuale e, dunque, la crescita economica, ma anche alla necessità di far fronte a quell'esigenza di formazione democratica in grado di porsi coerentemente con la prospettiva dello sviluppo umano (Baldacci, 2014).

Si tratta di un cambiamento di non immediata e facile applicazione, che coinvolge l'intera comunità accademica in un processo che deve lasciar spazio ad una formazione dei docenti universitari orientata non solo alla qualità della ricerca, ma anche alla qualità della didattica. Una "didattica di qualità", infatti, è centrata sull'apprendimento, orientata alle competenze e proposta per problemi, coinvolgendo attivamente l'intera comunità e gli studenti (Felisatti & Serbati, 2017). Questa prospettiva implica non solo un mutamento delle forme di comunicazione didattica fino ad oggi ampiamente utilizzate, le quali non possono essere più essere concepite come mera trasmissione di messaggi/testi (Margiotta, 2014), ma anche il ruolo proprio del docente, il quale «assume la funzione di *coach* più che di controllore, impegnato ad accompagnare gli studenti nel processo di apprendimento verso gli obiettivi prefigurati e nella verifica del raggiungimento degli stessi» (Coggi 2019, p. 157).

La rubrica valutativa è soltanto uno degli strumenti utilizzabili per rispondere a tali esigenze di natura formativa: ogni docente sarà poi in grado di ricercare ed adoperare personali *piste valutative* impiegando, in maniera congiunta, prove di profitto tradizionali e prove di valutazione autentica, in vista degli obiettivi e dei traguardi di competenza di volta in volta attesi.

Tali strumenti sono da considerarsi per l'insegnante come una *guida per l'occhio* (Castoldi, 2014; 2019), validi riferimenti per riuscire, da un lato, a descrivere e valutare le performance dello studente e, dall'al-

tro, per affinare le proprie competenze riflessive sui processi di insegnamento/apprendimento avviati per sistematizzare, riorganizzare, migliorare, in maniera scientifica, le esperienze educative proposte.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L., & Krathwohl, D.A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessment to curriculum objectives. *Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre, 12*.
- Biggs, J.B. (1999, fourth edition 2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Castoldi, M. (2014). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Torino: UTET Università.
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 9*: 29-42.
- Coggi, C. (2019) Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (p.157). Milano: FrancoAngeli.
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017) (eds.). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J., & Kirschner, P.A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational technology research and development, 52*(3): 67.
- Greenberg, K.P. (2015). Rubric use in formative assessment: A detailed behavioral rubric helps students improve their scientific writing skills. *Teaching of Psychology, 42*(3): 211-217.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 19*: 209-226.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning, 14*(31): 38-55.

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2): 130-144.
- Kuh, G.D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, (141): 5-20.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Margiotta, U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1): 89-105.
- McCormick, A.C. (2009). Toward reflective accountability: Using NSSE for accountability and transparency. *New Directions for Institutional Research*, (141): 97-106.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning Framework. In R.E. Blum, J.A. Arter (eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*, Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nicholls, A., & Nicholls, S.H. (1972). *Developing a Curriculum: A Practical Guide*. London: Allen and Unwin.
- Nusche, D. (2007). Approaches to Learning Outcomes Assessment in Higher Education. *OECD Education Working Paper No. 15*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Radloff, A., & Coates, H. (2010). *Doing More for Learning: Enhancing Engagement and Outcomes*. Australasian Survey of Student Engagement: Australasian Student Engagement Report.
- Reddy, Y.M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4): 435-448.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Selke, M.J.G. (2013). *Rubric assessment goes to college: Objective, comprehensive evaluation of student work*. Lanham, Maryland: R&L Education.
- Tessaro, F. (2015). Il valore delle competenze per l'apprendimento universitario. Indicatori, processi, situazioni. In M. Striano, R. Capobianco (eds.), *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). Assessment of higher education learning outcomes. *Feasibility study report, 1*.
- Trincherò, R. (2019). Didattica per competenze all'Università. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita

Learning assessment skill at school: a strategic asset for life

Katia Montalbetti

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, katia.montalbetti@unicatt.it

Assessment skill is considered strategic to govern complexity and to direct oneself in longlife and longwide learning process being a highly transversal skill. Consequently, all educational and training contexts, and among them in particular schools, should encourage and promote its development; instead of this assessment skill rarely is an explicit objective in teaching practice. In innovative contexts students can be asked to carry out an assessment exercise but without an adequate training this request can be risky. This is particularly true in student assessment of teaching where the inversion of roles can negatively influence the quality of educational relationships. To full exploit the educational potential of assessment practices in the school context, it is necessary to re-launch an assessment agreement within a framework of commitment and co-responsibility between teachers and students.

Keywords: Assessment skill; Soft skills; Teaching assessment; Teachers training; Students.

La competenza valutativa è considerata strategica per governare la complessità e per dirigere se stessi nel proprio processo di apprendimento longlife e longwide configurandosi perciò come una capacità trasversale altamente trasferibile. Di conseguenza sollecitarne e promuoverne lo sviluppo è, o dovrebbe essere, un obiettivo comune a tutti i contesti educativi e formativi e fra essi in particolare della scuola. Eppure, raramente lo sviluppo della competenza valutativa costituisce un obiettivo esplicito dell'insegnamento. Nei contesti più aperti all'innovazione lo studente può essere sollecitato a compiere un esercizio valutativo attivo ma in assenza di una adeguata preparazione vi è il rischio che tale richiesta sia controproducente. Ciò è particolarmente visibile nella valutazione della didattica la quale, per l'inversione di ruoli che sottende, può influire negativamente sulla qualità delle relazioni educative e aprirsi a strumentalizzazioni. Per valorizzare a pieno il potenziale formativo delle pratiche valutative nel contesto scolastico serve rilanciare un patto sulla valutazione fra docenti e studenti all'interno di un quadro di impegno e di corresponsabilità.

Parole chiave: Competenza valutativa; Competenze trasversali; Valutazione della didattica; Formazione degli insegnanti; Studenti.

Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita

1. Valutare: una competenza strategica

Valutare è strategico per governare la complessità tipica della società odierna e vi è ampio consenso nel considerare la capacità valutativa una risorsa per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016). In questa prospettiva, è cresciuta l'importanza accordata all'insieme di competenze generali, dette anche trasversali o strategiche o soft skills, le quali indicano la capacità di una persona di saper operare con efficacia nelle diverse situazioni e possiedono un alto tasso di trasferibilità; in ragione di ciò sono preziose per garantire l'occupabilità nel tempo e nello spazio e nel complesso sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. In coerenza con questo scenario, anche il sistema formativo ha nel tempo dedicato maggiore attenzione alla promozione delle competenze generali individuando – anche grazie a sollecitazioni normative nazionali¹ e europee² – spazi e modalità per integrare nel curriculum attività finalizzate al loro sviluppo. Sottesa vi è la convinzione che la finalità ultima della scuola sia preparare gli studenti ad affrontare la vita anche, o forse soprattutto, fuori dal setting scolastico ove dovranno confrontarsi e governare situazioni sempre nuove e complesse; di conseguenza diventa essenziale l'acquisizione di un approccio autonomo e responsabile all'apprendimento in modo da continuare la propria formazione anche oltre le situazioni guidate e protette dell'istruzione formale (Swartz, Lindgren & Lewis, 2009).

In tale prospettiva nel contesto scolastico hanno preso il via progetti e attività, più o meno formalizzati, volti intenzionalmente a promuovere negli studenti fiducia e consapevolezza di sé, creatività, pensiero critico, risoluzione di problemi, abilità comunicative e negoziali, abilità interculturali, considerati come elementi trasversali a tutte le compe-

1 Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012).

2 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

tenze chiave. Anche se nella riformulazione del 2018³ quando si parla di “competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare” vi è un riferimento al saper valutare il proprio apprendimento e individuare le proprie capacità, a livello attuativo pare mancare un’attenzione esplicita allo sviluppo della dimensione valutativa la quale costituisce una parte integrante, o meglio ancora la base di appoggio, delle competenze generali che a loro volta assicurano un apprendimento *longlife* e *longwide*. Si tratta di un elemento su cui merita riflettere perché valutare e valutarsi sono indispensabili per impostare e governare la propria formazione dato che permettono di acquisire consapevolezza delle risorse personali e di valorizzare e orientare al meglio quelle messe a disposizione nei diversi contesti di appartenenza.

2. Valutare con metodo

La debole attenzione alla competenza valutativa come area di sviluppo nel quadro delle competenze generali può forse derivare da un equivoco di fondo indotto dalla familiarità che ciascuno di noi ha con la valutazione. Di quest’ultima infatti facciamo esperienza in molti modi, in situazioni assai differenziate e non di rado in maniera irriflessa; valutiamo tutto o quasi tutto e ciò può indurci a credere di possedere tale competenza in modo quasi naturale senza aver bisogno di renderla oggetto di insegnamento e di apprendimento.

In realtà, dentro all’esperienza quotidiana del valutare si nascondono processi e forme di giudizio alquanto diversi; già molto tempo fa Barbier (1989) aveva cercato di fare ordine distinguendo tre principali tipologie: la valutazione implicita, quella spontanea e quella istituzionale. A suo dire, la prima appartiene al regno dell’informale, dell’inespresso e spesso dell’inconscio ed è agita in modo irriflesso; la seconda, pur rientrando nel mondo dell’espresso, esprime giudizi condizionati dai luoghi comuni e privi di chiari criteri di riferimento risultando spesso arbitraria; la terza si configura come un atto deliberato e socialmente organizzato che adotta determinate procedure.

In quest’ultima accezione, la valutazione implica intenzionalità e si regge sul confronto fra due elementi: quello reale che il soggetto/valutatore prende in esame e quello ideale che funge da elemento di confronto (Hadij & Rivoltella, 2017). Per dirla ancora con Barbier (1989,

3 Raccomandazione del Consiglio relativa alle Competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018).

p. 76) si tratta di «un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto». La rappresentazione fattuale dell'oggetto da parte di colui che valuta richiede la raccolta di dati sul campo; solo in apparenza si tratta di un processo neutro poiché le modalità investigative adottate sono guidate da categorie concettuali e sono frutto di una scelta. Parimenti la rappresentazione codificata poggia sull'attribuzione di valore all'oggetto d'indagine in base a determinati criteri che possono trovare origine all'interno del sistema oppure essere forniti o imposti dall'esterno.

Per compiere un'azione valutativa quindi è necessario ricostruire una base informativa riguardante l'evaluando e disporre di elementi di riferimento con cui confrontarlo (Stame, 1998); nella valutazione perciò trova posto accanto alla misurazione – e non senza complessità – la dimensione interpretativa (Guba & Lincoln, 1989). Valutare non si configura infatti come una operazione neutra poiché «comporta l'attribuzione di valore a fatti, eventi, oggetti e simili, in relazione agli “scopi” che colui che valuta intende perseguire [...] il giudizio di positività o negatività può essere formulato solo in forza del sistema di discriminazione elaborato o prescelto» (Domenici, 2012, p. 72).

Per guardarsi dai rischi della valutazione spontanea o implicita diventa indispensabile avere consapevolezza del processo conoscitivo attivato e dei criteri assunti come termine di confronto i quali vanno esplicitati e, laddove opportuno, negoziati con i diversi attori.

La valutazione designa un processo a forte valenza sociale nel quale, accanto a chi valuta, giocano un ruolo importante anche chi è valutato, coloro ai quali sono indirizzati i risultati e quanti hanno un interesse, anche indiretto, rispetto all'evaluando (stakeholders) (Altieri, 2009). È appena il caso di sottolineare che il giudizio cui la valutazione perviene, almeno idealmente, si pone come una risorsa per supportare il processo decisionale e orientare l'azione a diversi livelli (Palumbo & Stame, 2002). Senza entrare nel merito della controversa questione legata alle ricadute della valutazione (Weiss, 2007), merita porre in evidenza che imparare ad agire con metodo è indispensabile poiché dai giudizi discendono conseguenze ed effetti pragmatici che incidono sul contesto e sui diversi attori.

Se fare esperienza della valutazione è un fatto comune e ricorrente, valutare con metodo in modo intenzionale secondo procedure consapevoli, esplicite e condivise è tutt'altro che scontato; nondimeno saperlo fare in modo “istituzionale” secondo le parole di Barbier è essenziale per esprimere giudizi argomentati sulla base dei quali pren-

dere buone decisioni, compiere scelte ponderate e intervenire in modo appropriato nelle situazioni.

Ne consegue che apprendere a valutare e a valutarsi serve non solo per chi è chiamato a svolgere un compito valutativo come professionista – il quale necessita come è ovvio di un sapere specialistico e di know how tecnico – ma anche al soggetto in quanto tale per agire in modo orientato e con efficacia nei diversi contesti di appartenenza. In tale prospettiva la competenza valutativa è strategica per affrontare la vita, ragion per cui ne va intenzionalmente promosso e sostenuto nel tempo lo sviluppo.

3. Agire la valutazione

Come osservato l'esperienza del valutare è connaturata all'esistenza umana ma il suo esercizio competente richiede di essere appreso; di conseguenza sollecitarne e promuoverne lo sviluppo è, o dovrebbe essere, un obiettivo comune a tutti i contesti educativi e formativi e fra essi in particolare della scuola. In tale ambito però la valutazione raramente è considerata come un oggetto di lavoro specifico nel quadro dello sviluppo delle competenze generali dell'alunno (Tino & Grion, 2019).

Essa è per lo più identificata con uno strumento di cui l'insegnante dispone per accertare le acquisizioni maturate e supportare il processo di apprendimento (Bellomo, 2013); l'ingresso della nozione di competenza (Le Boterf, 2008; Pellerey 2010) ha indubbiamente innescato un processo di rivisitazione dei modi di agire la valutazione tuttora in corso e dai molteplici esiti (Ciraci, 2019; Trinchero, 2016). Per costruire le condizioni in cui osservare e apprezzare le competenze – generali e disciplinari – sono stati messi a punto dispositivi valutativi mirati a sollecitare la mobilitazione di abilità complesse come ad esempio i compiti di realtà o compiti autentici (Comoglio, 2002) e sono stati adottati strumenti idonei ad apprezzarne il livello di padronanza come per esempio le rubriche valutative (Castoldi, 2019). La valutazione delle competenze – in particolare di quelle trasversali (Cimatti, 2016; Laker & Powell, 2011) – ha portato altresì ad ampliare la gamma di situazioni in cui acquisire dati informativi superando anche le barriere fisiche della scuola: ne sono un esempio nella scuola secondaria di secondo grado le attività, variamente denominate e articolate di stage, tirocinio, alternanza scuola lavoro (PCTO⁴) in cui gli studenti

4 Si pensi per esempio ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento

sono valutati dai tutor (Sicurello, 2016; Torre, 2017) nei contesti real life. In tali pratiche molto spesso i punti di vista degli adulti, diversi ma accomunati dalla prospettiva eterovalutativa, sono integrati dal giudizio dello studente al quale è richiesto di valutare il percorso compiuto e di riflettere, in prospettiva autovalutativa, sulle sue acquisizioni (Montalbetti & Lisimberti, 2020).

Anche al di fuori dell'alternanza scuola lavoro, nei contesti scolastici più aperti all'innovazione lo studente può agire in modo attivo la valutazione e non solo "riceverla". Ne sono un esempio, sostenuto anche da sollecitazioni normative⁵, le esperienze di autovalutazione nelle quali lo studente è chiamato ad osservarsi dall'esterno prendendo le distanze dal proprio modo di essere e di agire per formulare un giudizio sul processo e/o sul prodotto (Mariani, 2013).

Il medesimo protagonismo è rintracciabile anche nelle pratiche di valutazione fra pari ove costui ha l'opportunità di agire al tempo stesso il ruolo di valutatore e di valutato; in qualità di soggetto valutatore sperimenta e tocca con mano la responsabilità e l'impegno richiesti dal processo valutativo, quando è valutato da un compagno è sollecitato ad aprirsi al confronto con il giudizio altrui dal quale può trarre stimoli per prendere coscienza della parzialità del suo punto di vista (Karami & Rezaei, 2015).

Anche nella prospettiva della qualità lo studente ricopre un ruolo centrale poiché è chiamato in causa come valutatore del servizio fruito (Grion & Grosso, 2012; Spencer & Schmelkin, 2002), in particolare della didattica. Si tratta di esperienze eterogenee accomunate dalla convinzione che «No one has a bigger stake in teaching effectiveness than students. Nor are there any better experts on how teaching is experienced by its intended beneficiaries» (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012, p. 2) e dalla volontà di dar voce alla prospettiva degli studenti (Grion & Cook-Shater, 2013) ai fini del miglioramento del sistema.

Nel complesso, le pratiche di esercizio attivo dell'azione valutativa – che conviene ricordarlo sono diffuse a macchia di leopardo e in modo differenziato nei diversi ordini e gradi scolastici – si reggono sul presupposto, più o meno consapevole, che lo studente sia in grado di valutare con metodo. Questa condizione tuttavia non può essere data per scontata poiché l'apprendimento della valutazione raramente costituisce un oggetto di lavoro nel percorso scolastico.

(Art. 1 commi 784-787, L. 145/2018 "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021").

5 DLgs 62/17, art. 1, c. 1.

L'ipotesi di fondo avanzata nel contributo è che la scuola debba assumere la valutazione come contenuto core dell'insegnamento; per farlo è indispensabile che agli studenti sia offerta la possibilità di sperimentarsi in compiti di natura valutativa ma questa condizione pur essendo necessaria non è però sufficiente. Le esperienze di valutazione attiva infatti possono configurarsi come opportunità per apprendere a valutare e a valutarsi se vengono intenzionalmente preparate e accompagnate dai docenti; in altri termini "far fare valutazione" agli studenti nelle diverse forme cui si è fatto cenno di per sé non si configura come occasione per rafforzare la competenza valutativa se a costoro non sono fornite in modo intenzionale le risorse di pensiero e di azione necessarie per valutare con metodo. In assenza di tali condizioni la loro esperienza può essere guidata dai meccanismi tipici della valutazione spontanea nell'accezione che ne dà il Barbier e sfociare nella formulazione di giudizi arbitrari e non argomentati da cui possono derivare anche effetti negativi. Questo rischio è particolarmente presente nella valutazione della didattica la quale, per l'inversione dei ruoli che sottende, si presta più di altre pratiche a possibili strumentalizzazioni che possono nuocere alla qualità delle relazioni nel contesto scolastico.

4. Valutare la didattica

Sebbene l'idea di coinvolgere gli studenti nella valutazione della didattica sia meno nuova di quanto si possa credere (De Landsheere, 1976), fuori dall'ambito della formazione superiore, tale pratica risulta ancora poco diffusa; anche in letteratura si faticano a rintracciare studi di natura teorica e contributi di taglio empirico che abbiano documentato in modo sistematico le (rare) esperienze svolte nel contesto scolastico.

Nel nostro paese alcune di queste pratiche sono state attivate per iniziativa dei Comitati di valutazione interni i quali, chiamati a definire i criteri di premialità per l'assegnazione del bonus per la valorizzazione della professione (così come previsto dalla Legge 107/2015), hanno scelto di integrare i dati ricavati dall'autovalutazione del docente con le informazioni fornite dagli studenti (Montalbetti, 2018); costoro sono quindi invitati, secondo procedure più o meno sistematiche e rigorose, ad esprimere un giudizio circa la qualità della didattica agita dai loro insegnanti (Montalbetti & Lisimberti, 2018). In queste realtà le valutazioni fornite dagli studenti intendono concorrere – sebbene in misura ridotta e in proporzioni differenziate – ad orientare la distribuzione del bonus; in altri termini dai giudizi degli studenti originano effetti pragmatici che hanno ricadute sul contesto.

Accanto a questa finalizzazione legata alla contingenza del momento in cui sono state avviate, le iniziative di valutazione della didattica mirano a fornire ai soggetti valutati (in questo caso i docenti) informazioni utili per migliorare la qualità della loro proposta rendendola più funzionale all'apprendimento; in tal senso la valutazione, almeno nelle intenzioni, ambisce ad essere una risorsa per il miglioramento del processo di insegnamento e dei risultati dell'apprendimento. Anche in questa seconda prospettiva perciò dai giudizi degli studenti originano – almeno in potenza – effetti pragmatici che incidono sul contesto.

Come già osservato valutare con metodo non è un'abilità innata e perciò è necessario che gli studenti siano guidati a sviluppare gradualmente tale competenza; in assenza di una preparazione intenzionale l'esperienza rischia non solo di essere inutile per la loro formazione rafforzando meccanismi valutativi spontanei ma anche di avere ricadute negative sul tessuto relazionale.

La valutazione della didattica presuppone infatti che ci sia fiducia nell'intera operazione da parte di tutti gli attori e che sia stretta un'alleanza fra adulti e studenti (Mari, 2012; Postic, 1994): i primi devono riconoscere i loro alunni come soggetti legittimati a formulare giudizi, i secondi devono accostarsi al compito valutativo con strumenti adeguati e con impegno all'interno di un quadro di corresponsabilità. Avere fiducia significa non solo fidarsi delle modalità scelte per rilevare i dati e costruire la base informativa ma anche, o forse soprattutto, fidarsi dei criteri di riferimento adottati e dell'uso che sarà fatto dei risultati; in sintesi, occorre fidarsi del sistema in cui si è inseriti e sentirsene una parte attiva.

Per rendere la valutazione della didattica un'opportunità di crescita per gli attori e per il contesto è perciò necessario agire su più fronti.

Sul piano metodologico vanno adottate procedure rigorose che consentano di ottenere una rappresentazione fattuale fedele dell'oggetto (la didattica) e individuati criteri di riferimento chiari per elaborare una rappresentazione codificata; come osservato in apertura non si tratta di operazioni tecniche poiché i processi messi in campo sono guidati da categorie concettuali e riflettono opzioni valoriali che devono essere rese oggetto di confronto fra docenti e studenti (Bill & Melinda Gates Foundation, 2012).

Agli studenti vanno fornite risorse conoscitive e operative per accostarsi in modo rigoroso e responsabile al compito valutativo; in tale prospettiva è indispensabile che acquisiscano i concetti e gli strumenti fondamentali della valutazione tanto nei suoi aspetti tecnico-strumentali quanto in quelli valoriali e sociali (Montalbetti, 2019).

I docenti, singolarmente e in team, hanno a disposizione diverse ri-

sorse didattiche per preparare gli studenti che spaziano dalla proposta di contenuti specifici inerenti alcuni aspetti del processo valutativo, all'analisi di esempi concreti, alla co-costruzione di strumenti; tuttavia è soprattutto con il loro modo quotidiano di "fare valutazione" in classe che i docenti insegnano agli studenti che cos'è la valutazione, come può essere agita, quale senso assume. Includere la competenza valutativa come oggetto di insegnamento e di apprendimento obbliga a riflettere sul proprio modo di impostare e condurre la valutazione innescando potenzialmente un circolo virtuoso.

Coinvolgere gli studenti nella valutazione della didattica può perciò rappresentare un'opportunità finalizzata a: migliorare la qualità della proposta utilizzando i feed back per apportare eventuali correttivi, riflettere sul proprio stile valutativo, allenare la competenza valutativa degli studenti (Duchan, Buskirk-Cohen, 2011). Sperimentarsi nel ruolo di valutatori può infatti aiutarli a vedere dentro la scatola nera della valutazione toccando con mano l'impegno e le responsabilità connesse; ciò richiede però che costoro siano non solo preparati ad affrontare il compito con risorse adeguate ma anche sollecitati a riflettere criticamente sul processo attivato e sul proprio modo di agire per acquisirne consapevolezza in vista anche di possibili autoregolazioni.

Investire nella valutazione della didattica rappresenta per le scuole una sfida impegnativa; può perciò essere utile cercare un supporto all'esterno che garantisca fondatezza scientifica alle procedure adottate e adeguato accompagnamento nell'implementazione del processo e nella lettura e impiego dei dati (MEMO, 2015). Non si tratta di delegare a terzi il governo del processo che deve restare nelle mani degli attori ma di cocostruire un dispositivo che guidi la comunità scolastica a cogliere tale occasione come opportunità di crescita e di sviluppo del sistema. Sottesa vi è la volontà di riportare al centro della riflessione pedagogica una pratica valutativa che rischia altrimenti di trasformarsi in adempimento e di essere appiattita dentro la logica dell'assicurazione di qualità perdendo il suo valore formativo⁶.

5. Verso un patto sulla valutazione

Negli ultimi anni nel contesto scolastico, sulla scorta di istanze diverse di natura endogena e esogena, ha cominciato a maturare un'attenzione

6 Tale ipotesi di lavoro è stata messa allo studio in un'esperienza di ricerca e di accompagnamento nel contesto della scuola secondaria di secondo grado i cui processi ed esiti saranno rendicontati in seguito.

crescente alla valutazione. Da un lato si sono gradualmente ampliate e diversificate le pratiche e le modalità valutative messe in campo, dall'altro si è fatta strada l'idea che lo studente possa e debba assumere un ruolo attivo all'interno di tali processi.

Nei contesti più aperti all'innovazione hanno cominciato a diffondersi pratiche nelle quali è richiesto di mobilitare la competenza valutativa senza che quest'ultima sia stata assunta come contenuto core dell'insegnamento e come obiettivo formativo esplicito nel percorso scolastico. Per imparare a valutare è senz'altro necessario avere occasioni per mettersi alla prova e per sperimentarsi in azione ma tali proposte devono essere preparate e accompagnate in modo intenzionale per garantire che il processo valutativo sia condotto con metodo. In caso contrario non solo si compromette il valore formativo di queste esperienze per la crescita dello studente rafforzando meccanismi valutativi impliciti ma vi è anche il concreto rischio di ingenerare ricadute negative sul contesto. Ciò è particolarmente visibile nella valutazione della didattica ove possono prevalere strumentalizzazioni da ambo le parti rafforzando l'idea che la valutazione sia uno strumento di controllo piuttosto che una leva per il miglioramento.

Per invertire la rotta serve rilanciare un patto sulla valutazione fra docenti e studenti condividendo a monte il senso da assegnare al processo, stabilendo regole di funzionamento cui attenersi nelle diverse pratiche valutative e rendendo gli esiti oggetto di confronto e di lavoro in un quadro di impegno condiviso e di corresponsabilità.

Il patto sulla valutazione per essere autentico implica il recupero di un patto di fiducia fra tutti gli attori in gioco. Le resistenze dei docenti nei confronti della valutazione della didattica spesso sono dovute ad una sfiducia di fondo verso la valutazione interpretata e vissuta come forma di controllo e non come leva per il miglioramento. Quanto agli studenti, il loro accostamento al compito valutativo risente dell'esperienza diretta maturata a scuola ove spesso subiscono la valutazione in modo passivo e la considerano come strumento di controllo nelle mani del docente.

Tali segnali indicano una debolezza generalizzata della cultura valutativa scolastica e del modo di fare valutazione sulla quale è urgente intervenire; esiste infatti un forte squilibrio tra il suo essere molto presente, decisiva nei processi formativi scolastici e molto meno oggetto di riflessione, tematizzazione rispetto al suo significato complessivo per il miglioramento delle relazioni educative. Non di rado si fa valutazione ponendo attenzione agli aspetti tecnici, ai tempi e agli strumenti ma si riflette poco – e ancor meno con gli studenti – sulle scelte di fondo che valutare porta con sé. Ne risulta una valutazione che frequentemente è

vissuta dai diversi attori coinvolti come adempimento e come espressione di un gioco di potere e non come parte fondante della relazione formativa (Rezzara, 2000). Assumere la valutazione come contenuto core dell'insegnamento e come competenza da sviluppare negli studenti richiede un ripensamento delle modalità di fare valutazione in uso ma anche un ripensamento del posto da assegnare alla valutazione stessa all'interno della relazione fra docenti e studenti.

La questione della fiducia che assume nella valutazione della didattica una configurazione propria in realtà affonda le radici nel tessuto relazionale interno (fra insegnanti e alunni) ed esterno (famiglia, territorio). La valutazione nelle sue diverse forme avviene sempre in un contesto (micro, meso, macro), risente del suo influsso e al tempo stesso provoca effetti concreti che contribuiscono a modificarlo; pertanto la debolezza rilevata in campo valutativo lascia forse intravedere un bisogno latente e la necessità di ritrovare un'alleanza fra tutti gli attori dentro al sistema scolastico e fra scuola e società.

Riferimenti bibliografici

- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: Franco Angeli.
- Barbier, J. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1): 167-174.
- Bill & Melinda Gates Foundation Measures of Effective Teaching (MET) Project. (2012). *Asking students about teaching: Student perception surveys and their implementation* <https://k12education.gatesfoundation.org/resource/asking-students-about-teaching-student-perception-surveys-and-their-implementation/>. (Ultima consultazione: 3/02/2020).
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2): 151-167.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative*. Torino: UTET.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1): 97-130.
- Ciraci, A. M. (2019). Le competenze valutative: un'indagine empirica su prassi e opinioni degli insegnanti del primo ciclo di istruzione della Re-

- gione Lazio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20): 175-200.
- Comoglio, M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49: 93-112.
- De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Colin.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2): 69-82.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross-Disciplinary Approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2): 246-259.
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grión, V., & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 157-172.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park-London: Sage.
- Hadji, C., & Rivoltella, P. C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Karami, A., & Rezaei, A. (2015). An overview of peer-assessment: The benefits and importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1): 93-100.
- Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human resource development quarterly*, 22(1): 111-122.
- Le Boterf, G., (2008) *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, anno XII numero speciale, 223-240.
- Mari, G. (2012). Relazione educativa. *Studium Educationis*, 2: 125-130.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, XLII, 2: 1-6.
- Memo, D.C. (2015) *L'évaluation des enseignements par les étudiants*. <http://www.labset.ulg.ac.be/QAPES/03-evaluation-enseignements-par-etudiants.pdf> (Ultima consultazione: 10/02/2020).
- Montalbetti, K. (2018). Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti. *Italian Journal Of Educational Research*, (21): 343-354.
- Montalbetti, K. (2019). La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria. In P. Lucisano (ed.), *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno* (pp. 383-390). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2018). Evaluation committees at work:

- knowing the processes to support them. *Italian Journal of Educational Research*, 2: 95-110.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2020). Valutare le competenze nei contesti real life. Lesson learned da un percorso formativo. In P. Lucisano (ed.), *I tomo – Sezione SIRD Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione* (pp. 220-228). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1): 97-111.
- Palumbo, M., & Stame, N. (2002). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*. Napoli: Tecno-did.
- Postic, M. (1994). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Rezzara, A. (2000) *Pensare alla valutazione*. Milano: Mursia.
- Sebba, J., Deakin Crick R.E., Yu G., Harlen W., & Lawson H. (2008). *A systematic review of research evidence of the impact on students of self and peer assessment, Technical Report*. In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Sicurello, R. (2016). Potenzialità e sfide del modello di apprendimento in alternanza scuola-lavoro. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(28): 1-19.
- Spencer, K., & Schmelkin, L.P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5): 397-409.
- Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Seam.
- Swartz, D. L., Lindgren, R., & Lewis, S. (2009). Constructivism in an Age of Non-Constructivist Assessments. In S. Tobias, T. M. Duffy (eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?* (pp. 34-61). New York: Routledge.
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.
- Torre, E. M. (2017). Progettare e valutare percorsi di alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria di secondo grado: criticità e prospettive. *Form@re*, 17(3): 262-276.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Weiss, C. (2007). Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione. In N. Stame (ed.), *Classici della valutazione* (pp. 305-324). Milano: FrancoAngeli.

Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?

Design for evidence-based improvement. What methodology?

Antonio Calvani

Society for Learning and Education informed by Evidence, Florence, antonio@calvani.it

Antonio Marzano

Department of Human, Philosophical and Educational Sciences, University of Salerno, amarzano@unisa.it

The main aspiration of educational research has always included being able to improve achievement on a large scale through effective and sustainable approaches. However, history shows how this goal remained largely unattainable and, in more recent times, widely and intentionally abandoned. This work presents an orientation towards educational planning which tries to demonstrate how new opportunities exist today to overcome this gap integrating the experimental tradition with the capitalization of evidence-based knowledge allowed by the support of network technologies. In support of this, it describes an example relating to the development of reading comprehensions in primary schools to show how educational research should proceed in this new direction.

Keywords: Learning improvement; Didactics, Evidence-based education; Design research; Primary school.

Riuscire a migliorare gli apprendimenti scolastici su ampia scala attraverso approcci efficaci e sostenibili è da sempre l'aspirazione principale della didattica come ambito di ricerca. Tuttavia, la storia mostra come questo obiettivo sia rimasto per lo più irraggiungibile e, in tempi recenti, si sia in gran parte anche rinunciato intenzionalmente a perseguirlo. In questo lavoro si presenta un orientamento alla progettualità didattica che, recuperando alcune istanze proprie della tradizione sperimentale, cerca di dimostrare come esistano oggi nuove opportunità per superare questo gap avvalendosi degli avanzamenti conseguiti nella metodologia della ricerca, con il supporto delle tecnologie di rete, attraverso la capitalizzazione delle conoscenze basate su evidenze empiriche. In tal senso, viene proposto un esempio relativo allo sviluppo della comprensione del testo nella scuola Primaria per mostrare come la ricerca didattica possa procedere in questa nuova direzione.

Parole chiave: Miglioramento degli apprendimenti; Didattica; Ricerca informata da evidenze; Design research; Scuola Primaria.

All'interno di una impostazione condivisa, i paragrafi 1 e 3 sono da attribuire a Antonio Calvani, i paragrafi 2, 4 e 5 a Antonio Marzano.

Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?

1. Introduzione

Questo lavoro prende le mosse dalla constatazione della sussistenza di consistenti criticità nella ricerca didattica attuale¹. Attraverso un pur rapido esame dei lavori presenti nelle più comuni riviste scientifiche, è facilmente rilevabile come la maggioranza dei prodotti di ricerca attuale si caratterizzi per i seguenti elementi:

- campioni di modesta consistenza e rappresentatività. Le ricerche rimangono a livello esplorativo o prototipale e non arrivano ad una messa a regime;
- indagini descrittive, basate su survey o studi correlazionali sulle pratiche esistenti (in particolare atteggiamenti e punti di vista di insegnanti e studenti), al di fuori di una prospettiva di cambiamento chiaramente definita e motivata;
- intenzioni di cambiamento che rimangono astratte, prive di un adeguato apparato dimostrativo;
- azioni orientate al cambiamento, ma con procedure scarsamente esplicitate come quelle ascrivibili alla categoria della Ricerca Azione².

In questo modo la ricerca didattica non riesce a mettere in campo azioni controllabili capaci di verificarne gli effetti e, dunque, non può incidere nella realtà della scuola e degli apprendimenti scolastici. Partendo da queste premesse, intendiamo invece mostrare come la ricerca didattica disponga dei mezzi per arrivare a selezionare il programma

1 Il lavoro fa seguito ad osservazioni già altrove avanzate (Manifesto S.Ap.I.E., 2017).

2 I numerosi progetti nati negli ultimi decenni all'interno di questa cornice non sono riusciti a produrre conoscenza scientifica di qualche valore. Nel Manifesto S.Ap.I.E. (cit.), riprendendo la critica che già nel 1996 Hargreaves avanzava, è stata proposta una domanda provocatoria: "Chi ha condotto una R-A che abbia portato ad una qualche acquisizione di conoscenza sugli apprendimenti scolastici, affidabile ed utile perché possa essere reimpiegata in contesti assimilabili, la presenti". Non risultano al momento sussistere esempi convincenti.

didattico che, alla luce delle conoscenze possedute, può essere considerato la migliore risposta, in termini di efficacia, sostenibilità e trasferibilità, ad un problema significativo da risolvere.

Sul piano dei modelli e della filosofia progettuale, l'approccio qui presentato, che chiameremo per comodità "Progettazione orientata al miglioramento basato su evidenza" (Evidence-Based Improvement Design, EBID), recupera l'esigenza, di antica origine, volta a stabilire una integrazione proficua tra ricerca e pratica, all'interno di un "paradigma del miglioramento" (Bryk, 2015; Lewis, 2015) che caratterizza quei settori che studiano come i progetti didattici possano e debbano evolversi nel passaggio dalla elaborazione iniziale al mondo della pratica³.

L'idea che la ricerca didattica, rispettando i metodi propri della scienza, abbia la possibilità di svolgere un ruolo attivo e propositivo nell'indicare e conseguire il miglioramento degli apprendimenti, è stata sottolineata con forza da lungo tempo dalla ricerca sperimentale. Richiamando qui alcuni degli autori più noti, già con Dewey (1929) si avvia una riflessione sulla natura scientifica della ricerca educativa e sul necessario e conseguente impiego di metodi e sperimentazioni e, in seguito, con numerosi autori tra i quali Bloom (1966), de Landsheere (1970), in Italia Visalberghi (1975; 1978). Per Bloom è di fondamentale importanza sviluppare strategie di ricerca analoghe a quelle proprie delle scienze esatte per individuare "le piste più promettenti per il futuro della ricerca come anche le alternative inadeguate o scorrette" (cit., p. 219). De Landsheere ha contribuito all'affermazione di una concezione scientifica dell'educazione attribuendo alla ricerca pedagogica sperimentale, anche introducendo la dimensione comparativa (1986), la finalità di proporre procedure rigorosamente scientifiche perché una ricerca "che, alla fine, non permetta di compiere una certa generalizzazione dei dati ricavati e, pertanto, non abbia valore predittivo, non può essere qualificata come scientifica" (de Landsheere, 1970, p. 41). Visalberghi promosse la diffusione in Italia del pensiero di Dewey (1951) e contribuì in maniera significativa all'affermazione della ricerca pedagogica intesa come scienza pragmatica e applicativa (1965) in relazione con le 'scienze pure', una scienza applicata in funzione delle finalità educative. Pochi anni più tardi (1975), poi, anticipava temi che ancor oggi sono oggetto di acceso dibattito allorquando denunciava la dipen-

3 Nel contesto internazionale, questi orientamenti sono variamente designati: Design Research, Design Experiments, Design-Based Research (Brown, 1992; Collins, 1992; Collins, Joseph, Bielaczyc, 2004), Design-Based Implementation Research (Fishman et al., 2013).

denza della nostra legislazione scolastica dai movimenti d'opinione, "giustificatissimi, ma che sarebbe giusto che fossero corretti in qualche misura dai dati di ricerche serie" (ivi, p. 29) frutto di indagini rigorosamente condotte. Più recentemente, Slavin (1986; 1995) ha elaborato e diffuso il metodo della Best Evidence Synthesis mostrando come si possano compiere rigorose comparazioni sull'efficacia di programmi didattici integrando meta-analisi e argomentazioni critiche relative alle condizioni a cui tali programmi sono stati sottoposti.

Questi autori hanno in comune la necessità di un impegno costante per andare oltre quell'opinionismo e superficialismo decisionale che anche oggi pervade talune pratiche operative⁴. L'idea condivisa è che la conoscenza teorica debba fare progressivamente i conti con la realtà fino a poter rilevarsi incisiva e risolutiva del problema reale, attraverso un processo continuo di raffinamento teorico-pratico che deve essere adeguatamente esplicitato perché possa essere correggibile. I pionieri della sperimentazione educativa hanno tuttavia lavorato in contesti difficili, in cui fare anche una sola sperimentazione poteva costare anni di lavoro e in cui le possibilità di comparazione per ottenere sintesi di ricerca su problematiche simili erano estremamente limitate.

Aspetti, questi, che sono andati modificandosi nel tempo. Oggi la ricerca didattica ha la possibilità di compiere un salto di qualità affermandosi più chiaramente come attività scientifica, caratterizzata da un dialettica tra conoscenze acquisite secondo modalità esplicite, valutabili secondo vari livelli di affidabilità, sottoponibili progressivamente a revisione fino ad un limite che si può considerare quello del livello di saturazione delle conoscenze possibili (il limite, pur con i criteri convenzionali con cui può essere definibile, oltre il quale altre conoscenze aggiuntive non sono più in grado di modificare il senso complessivo delle acquisizioni già consolidate).

2. Le nuove condizioni che rendono possibile una svolta

Diverse condizioni stanno alla base di questo cambiamento che, se pur intravisto dai pionieri della ricerca sperimentale, non sarebbe stato at-

4 In tempi più recenti analoghe sono le argomentazioni di Bryk (2015) che sottolinea come in generale in educazione, quando si presenta un problema, spesso si salti alla soluzione mossi da qualche credenza cristallizzata e si implementi un intervento, un programma o una politica senza prima avere un chiaro quadro né del problema né delle possibili soluzioni alternative, perseguendo strategie improduttive.

tuabile prima del nuovo millennio. I principali fattori che portano al formarsi di nuove condizioni sono i seguenti:

- lo sviluppo della rete e dei motori di ricerca con la possibilità di reperimento immediato di una vasta documentazione scientifica prodotta in ogni parte del mondo;
- lo sviluppo della cultura EBE (Evidence Based Education; Davies, 1999; Whitehurst, 2002), che pone un'attenzione più marcata alla comparazione sull'efficacia dei metodi applicati su larga scala ed alle sintesi di ricerca (meta-analisi, Best Evidence Synthesis, Systematic Reviews)⁵;
- i risultati derivanti dalla triangolazione di queste stesse ricerche con indicazioni provenienti dalle scienze cognitive, dall'Instructional Design e dagli studi sul campo sugli insegnanti esperti che sta favorendo un crescente consenso sui fondamenti di una didattica efficace (Merrill 2002; 2006a; 2006b; Manifesto S.Ap.I.E., cit.; Bell, 2019; Calvani, Trincherò, 2019);
- lo sviluppo di una cultura della qualità come processo orientato al miglioramento progressivo, penetrata anche nelle politiche nazionali, dal contesto universitario (ANVUR) a quello scolastico (INVALSI)⁶.

È in questo quadro che si collocano la possibilità e la necessità di una nuova affermazione della ricerca educativa, in quanto scienza, caratterizzata da una dialettica tra conoscenze sfidanti, sottoponibili a revisione e falsificazione, come già indicato in altri lavori⁷. La conoscenza deve essere il risultato di valutazioni critiche e triangolazioni ripetute per poter poi essere capitalizzabile. Ciò è possibile se essa nasce già all'interno di criteri generali e strumenti condivisi adatti a garantire l'affidabilità dei dati e la loro comparabilità.

Sul piano della qualità della ricerca sperimentale, un riferimento

5 Sulle metodiche per le sintesi di ricerca cfr. Pellegrini, Vivanet (2018).

6 Di questo aspetto un chiaro riflesso si riscontra, ad esempio, nei format dei Piani di Miglioramento (PdM) richiesti alle istituzioni scolastiche che fanno propri i principi del classico ciclo di Deming (Plan, Do, Check, Act), fondamento di tutti i modelli sulla Assicurazione di Qualità.

7 Sugli aspetti epistemologici sottesi a questo orientamento, sui fraintendimenti a cui può essere soggetto come sui rischi di tendenziosità ed errori nella lettura e interpretazioni dei dati, cfr. Calvani, (2013); Vivanet (2014); Calvani, Bonaiuti, Menichetti, Vivanet (2017); Manifesto S.Ap.I.E. (cit.); Pellegrini, Vivanet (cit.); Pellegrini, Vivanet, Trincherò (2018).

utile è quello indicato da Slavin (2008) e richiamato in Pellegrini, Vivanet e Trincherò (2018). Una ricerca per poter essere riconosciuta rilevante, dunque sottoponibile ad un processo di comparazione e capitalizzazione, dovrebbe basarsi su quattro criteri: (a) campione probabilistico (RCT, *Randomized Controlled Trial*) o studio quasi-sperimentale che dimostri l'equivalenza iniziale tra il gruppo sperimentale (GS) e il gruppo di controllo (GC); (b) strumenti di misura indipendenti dall'intervento attuato nel GS (in altre parole test che non riproducano il contenuto e la forma dell'intervento e che non siano sviluppati dagli stessi ricercatori); (c) interventi con una durata superiore alle 12 settimane; (d) campione di almeno 30 partecipanti in ciascuno dei due gruppi.

Il primo criterio, tenendo conto che un campione probabilistico (tipico di un RCT) si costruisce mediante campionamento casuale (randomized), è tuttavia difficilmente applicabile nel contesto italiano dove le disposizioni legislative vigenti rendono difficoltosa ed eticamente poco accettabile l'idea di separare gli alunni dalla classe. Tuttavia, a nostro avviso, utilizzando disegni quasi sperimentali con campioni raccolti a cluster e con un numero decisamente più alto di classi, è possibile in parte compensare questo limite.

L'ampiezza dell'effetto (impatto) della sperimentazione rappresenta l'oggetto da misurare e valutare. Sul piano della comparabilità, un indice ormai comunemente applicato nella letteratura scientifica evidence-based è l'Effect Size (ES), un riferimento diverso rispetto a quello normalmente utilizzato nella ricerca (la significatività statistica della differenza tra gruppi sperimentali e di controllo). Con l'ES non ci si chiede se la differenza tra i gruppi è statisticamente significativa ma "quanto l'intervento è stato efficace" in rapporto a criteri esterni di riferimento quale, ad esempio, il normale progresso degli apprendimenti degli studenti (Higgins et al., 2016)⁸. A questo riguardo, la prossima tabella (Tab. 1) riporta l'interpretazione dell'ES in termini di mesi di progresso addizionale secondo i parametri adottati in letteratura dall'Education Endowment Foundation (cfr. Pellegrini, Vivanet, Trincherò, 2018)⁹.

8 La misura del guadagno in mesi mostra il numero di ulteriori mesi di progresso che hanno fatto gli studenti sottoposti all'intervento sperimentale, in media, rispetto a quelli che non lo hanno ricevuto.

9 <https://educationendowmentfoundation.org.uk/help/projects/the-eefs-months-progress-measure/> (ver. 01.03.2020).

Progresso in mesi	ES		Descrizione
	da...	a...	
	-0,01	0,01	Impatto molto basso o nullo
1	0,02	0,09	Impatto basso
2	0,10	0,18	
3	0,19	0,26	Impatto moderato
4	0,27	0,35	
5	0,36	0,44	
6	0,45	0,52	Impatto elevato
7	0,53	0,61	
8	0,62	0,69	
9	0,70	0,78	Impatto molto elevato
10	0,79	0,87	
11	0,88	0,95	
12	0,96	> 1,0	

**Tab. 1: Corrispondenza tra progresso in mesi e valori di ES
(adattato da Higgins et al., 2016)**

3. Progettazione orientata al miglioramento basato su evidenza (EBID)

Il modello EBID (Fig. 1) può essere descritto come costituito da sei azioni sequenziali (step). In esso si possono individuare i seguenti passaggi:

- la chiara definizione del problema di apprendimento da risolvere. Per non disperdere risorse sono preferibili problematiche ad ampia valenza che interessano la maggior parte delle scuole;
- l’analisi delle evidenze conseguite per verificare fino a che punto la ricerca educativa abbia già fornito risposte ai problemi in questione. Si tratta di consultare le sintesi di ricerca esistenti (Best Evidence Synthesis, meta-analisi, Systematic Review, Guide e Report internazionali prodotti da enti accreditati) in modo da individuare la cornice di riferimento più affidabile e, quando possibile, anche l’eventuale programma specifico che abbia dimostrato la maggiore efficacia;
- l’elaborazione analitica del programma di ricerca più coerente con l’oggetto di studio, tenuto conto di eventuali modifiche di aspetti che, nel contesto socio-culturale di applicazione, possano risultare inadatti;

- l’attuazione dell’intervento sperimentale da svolgere su ampia scala nel rispetto degli indicatori di qualità precedentemente indicati;
- la valutazione dell’efficacia del programma in termini di ES (entità della differenza tra gruppi sperimentali e di controllo) e degli avanzamenti delle singole classi dal punto di partenza;
- l’analisi delle cause della variabilità interna e dei punti di criticità per l’ottimizzazione del programma da riproporre alle scuole.

Il processo deve sfociare in un documento che illustra il programma perfezionato in cui viene indicato come ci si è arrivati, le componenti fondamentali su cui risulta basarsi l’efficacia del programma, le possibili varianti consentite, le avvertenze a cui occorre attenersi e gli eventuali ulteriori punti residui di incertezza e criticità. Va da sé che con la ricerca non si afferma che il modello indicato sia e sarà riconosciuto anche in futuro come il migliore in assoluto, né che non possano esistere altre versioni più o meno diverse, altrettanto o anche più efficaci; il fatto è che, se anche queste diverse versioni esistono, attualmente la loro efficacia non risulta documentata in modo altrettanto rigoroso. È questo il “programma benchmark”, il riferimento ottimale che la ricerca consiglia agli attuatori, chiedendo al contempo che eventuali proposte alternative sullo stesso problema si confrontino criticamente con il percorso attuato apportando supporti argomentativi e sperimentali (almeno) dello stesso livello.

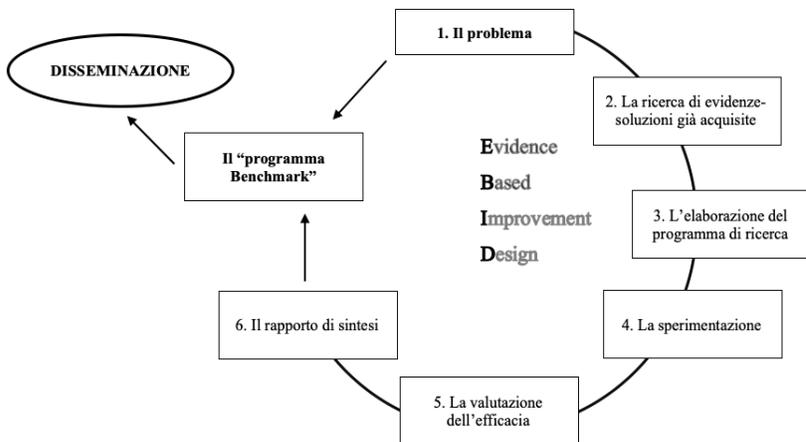


Fig. 1: Il modello Evidence Based Improvement Design

4. Un'esemplificazione del modello: il programma RC-RT¹⁰

Nel corso degli ultimi tre anni un gruppo di ricercatori di otto università italiane, alla luce dell'impianto sopra descritto, ha intrapreso un percorso di sperimentazione con l'obiettivo di "risolvere" (nel senso sopra indicato) un problema didattico di importanza strategica per il proseguo della scolarizzazione. Tra quelli presi in esame è stato scelto quello della comprensione del testo (Step 1), che già da tempo si configura come una delle maggiori criticità del nostro sistema di istruzione (Commissione Europea, 2016; OECD, 2016; Invalsi, 2019; Cardarello, Pintus 2019). Due sono state le domande fondamentali a cui ci si proponeva di rispondere: qual è il metodo didattico migliore per potenziare la comprensione del testo in bambini di 9-10 anni? Quali indicazioni operative affidabili si possono offrire agli insegnanti per permettere il conseguimento di un considerevole miglioramento in questo ambito?

Successivamente (Step 2) è stata condotta una ricerca sulle evidenze già acquisite nella letteratura internazionale (Pellegrini, 2019) cercando di individuare (a) quali sono le strategie singole e quali sono le strategie multiple¹¹ più efficaci per lo sviluppo della comprensione del testo. Basandosi su studi di secondo livello (meta-analisi, systematic review), le risultanze hanno evidenziato, nel primo caso, l'efficacia di approcci che agiscono sullo sviluppo della consapevolezza metacognitiva del lettore (Harris, Hodges, 1995) attraverso tecniche di modellamento guidato presentate dall'insegnante (procedure e ragionamenti ad alta voce in modo da rendere l'alunno sempre più autonomo). Nell'ambito dei modelli con strategie multiple, il Reciprocal Teaching (Brown, Palin-

10 Il programma di ricerca *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching* (RC-RT) è stato promosso dall'Associazione Scientifica S.Ap.I.E. ed ha visto coinvolte otto sedi universitarie. Ogni unità locale è stata coordinata da un ricercatore: Unità di Roma Tre, L. Chiappetta Cajola; Unità di Firenze, A. Calvani; Unità della Basilicata, E. Lastrucci; Unità della Calabria, A. Valenti; Unità di Modena e Reggio Emilia, R. Cardarello; Unità di Palermo, A. La Marca; Unità di Parma, D. Robasto; Unità di Salerno, A. Marzano. Qui viene ripercorso in modo sintetico il percorso effettuato e le principali risultanze; per una visione più dettagliata cfr. Calvani, Chiappetta Cajola (2019); Rizzo, Montesano, Traversetti (2020).

11 A titolo d'esempio, porsi domande sul testo o riassumere sono considerate strategie singole per la comprensione scritta (NICHD, 2000). Le strategie multiple, invece, sono basate sulla combinazione di due o più strategie singole organizzate, riferendoci all'esempio precedente, per costruire attivamente il significato del testo (Davis, 2013).

csar, 1982; Palincsar, Brown, 1984; Palincsar, 2013), con le sue quattro azioni tipiche (*predicting*, fare previsioni; *claryfing*, chiarire parole o espressioni sconosciute; *questioning*, generare domande coerenti con il testo; *summarising*, fare una buona sintesi) ha mostrato il più alto livello di efficacia per lo sviluppo della comprensione del testo.

Su questa base è stato elaborato un programma (RC-RT) per migliorare la comprensione del testo (Step 3), con alcune modifiche per renderlo più adatto al contesto scolastico italiano¹², articolato in 25 ore di attività per le classi quarte di scuola primaria, con sessioni di lavoro di 60-80 minuti da svolgere in 3 mesi. Il criterio di valutazione del risultato è stato individuato sulla capacità di fare un buon riassunto; non essendo presenti nella letteratura italiana prove validate relative a questo ambito, sono state preventivamente costruite e standardizzate due prove, basate su presentazione di brani che richiedono al bambino, la prima (quantitativa), la scelta delle combinazioni di parole che meglio riassumono il testo (Summarizing Test, ST), la seconda (qualitativa), di elaborare autonomamente dei brevi riassunti in limiti contingentati di parole. Per garantire la validità ecologica del programma sono stati incaricati gli stessi insegnanti di attuare il programma nelle comuni condizioni di lavoro scolastico dopo essere stati formati con un breve percorso di formazione attraverso un incontro in presenza (della durata di circa due ore) ed alcuni brevi video dimostrativi sulla tecnica del Reciprocal Teaching e del modellamento cognitivo (Marzano, 2019). Per verificarne l'efficacia nel contesto italiano, il programma di ricerca è stato applicato coinvolgendo 43 istituzioni scolastiche di dieci province italiane. Le classi quarte di scuola primaria coinvolte sono state 51: 29 classi (481 alunni) hanno costituito il gruppo sperimentale, 22 classi (317 alunni) il gruppo di controllo (Step 4). Per quanto riguarda la valutazione dell'efficacia del programma (Step 5), l'ES misurato sull'intero gruppo sperimentale nazionale, secondo il criterio di Morris¹³, è stato pari a 0.32 (definito "moderato" nella letteratura, con una stima in termini di guadagno di quattro mesi del gruppo sperimentale ri-

12 Tra le modifiche principali: la limitazione del lavoro cooperativo alla coppia, l'indicazione di un limite massimo di trenta parole per formulare il riassunto, l'introduzione di una quinta strategia nella parte finale del programma (domanda inferenziale che richiede di andare "oltre il testo") ed una versione adattata per soggetti con disabilità intellettiva media.

13 La formula indicata da Morris (2008) si basa sul rapporto tra la differenza tra le medie Pretest-Posttest del GS meno la differenza tra le medie Pretest-Posttest del GC e la deviazione standard del Pretest aggregata dei due gruppi.

spetto al gruppo di controllo, cfr. Tab. 1) nella prova di sintesi quantitativa (ST), mentre nella prova di sintesi qualitativa (SQA) è stato pari a 0,54 (definito “ampio”, corrispondente a un guadagno di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo).

Stimando anche l'avanzamento di ogni classe rispetto ai punteggi iniziali, avvalendoci in questo caso dell'ES di Hattie (2011) per il confronto con quello che è mediamente l'avanzamento atteso, si conferma ulteriormente l'efficacia del training. Come si evidenzia nel prossimo grafico (Fig. 2), l'83% delle classi sperimentali (pari a 24) ottiene un valore di ES superiore o uguale a 0,40¹⁴ in una o entrambe le prove di sintesi, il 14% (pari a 4 classi) un effetto moderato con ES compreso tra 0 e 0,40, il 3% (pari a 1 classe) un ES inferiore a 0 in entrambe le prove (cfr. Rizzo, Montesano, Traversetti, cit.).

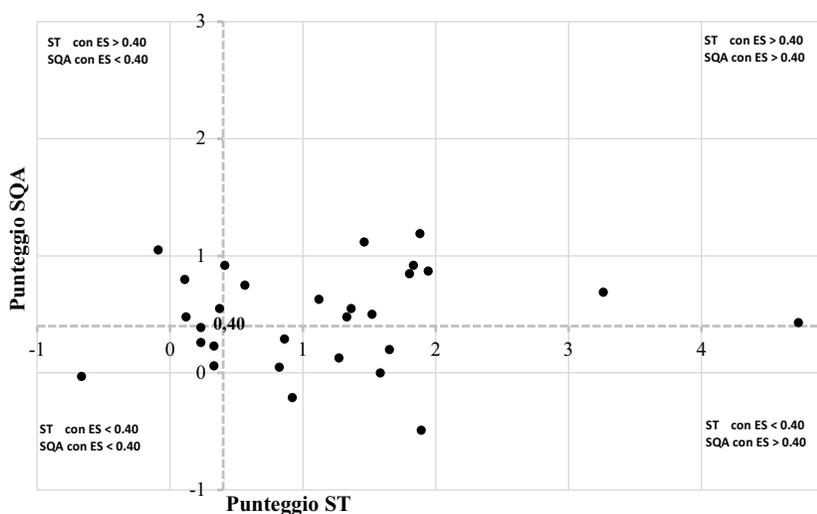


Fig. 2: I valori di effect size misurati attraverso la prova SQA e ST delle 29 classi

Il passo successivo (Step 6) prevede l'analisi dei punti di criticità per l'ottimizzazione del programma. Anche se, nel caso descritto e considerati i risultati complessivi, il programma potrebbe essere utilizzato nelle scuole senza ulteriori adeguamenti, sono stati comunque esaminati tutti i dati per meglio comprendere i possibili fattori che possono

¹⁴ Secondo Hattie (cit.), una sperimentazione è tanto più efficace quanto più il valore dell'effect size supera il livello soglia pari a 0,40.

aver influito sugli esiti (non in accordo con le aspettative) per ridurne gli effetti nelle successive riapplicazioni (ad esempio, i risultati relativi alle 5 classi che hanno ottenuto valori bassi dell'indice ES). Nel caso specifico è stata necessaria una preliminare valutazione quantitativa su eventuali vincoli strutturali pregiudiziali¹⁵, l'applicazione di un questionario di follow up a distanza di sei mesi con gli insegnanti sperimentatori¹⁶, una successiva analisi dei risultati per la valutazione dei suggerimenti e delle critiche avanzati dagli insegnanti e dai bambini. Tenuto conto di queste azioni, la versione ottimizzata del programma, attualmente in corso di stesura, vedrà accolte alcune richieste, come quelle di una collocazione più "diluita" del programma nel corso dell'anno, migliori precisazioni sulla formazione e gestione delle coppie collaborative di allievi, in particolare con soggetti disabili, alcuni ulteriori alleggerimenti degli aspetti puramente formali della procedura.

Non tutte le critiche e i suggerimenti sono stati considerati: alcuni di essi rimangono come spie del fatto che la comprensione del metodo non è stata ottimale e che dunque sarà necessario aggiungere nella successiva presentazione del programma chiarimenti ancor più efficaci per gli insegnanti e per gli alunni. Al termine di questo processo, il programma risulterà "ottimizzato", cioè corredato di tutte le avvertenze capaci di far fronte agli eventuali inconvenienti che l'esperienza nei diversi contesti ha dimostrato si possano verificare. Va comunque rilevato, infine, come anche un modello sperimentale che abbia ben funzionato su larga scala e che sia stato accuratamente revisionato potrebbe, in future riapplicazioni, non conseguire gli stessi risultati (ad esempio, per un possibile "effetto Hawthorne" destinato a decadere una volta messo a sistema o per altri fattori che siano sfuggiti all'analisi svolta).

15 Variabili quali il numero dei bambini per classe, gli anni d'insegnamento degli insegnanti, il numero di alunni con BES, di disabili intellettivi o di alunni con DSA, il livello lessicale di partenza non hanno tuttavia presentato correlazioni significative con i valori in uscita.

16 Lo strumento, costituito da 28 domande a risposta chiusa, è stato utilizzato per approfondire aspetti relativi a considerazioni sulle criticità del programma e sulle possibili modifiche da apportare.

5. Conclusioni

Nell'ambito della riflessione in corso sulla revisione degli impianti di progettualità didattica è stato proposto un modello di ricerca che può consentire una svolta riguardo ai modi correnti di fare ricerca didattica. A nostro avviso, la strada per individuare programmi capaci di ottenere miglioramenti degli apprendimenti scolastici, da lungo tempo auspicata nella ricerca sperimentale, si presenta oggi assai più percorribile nel quadro delle maggiori conoscenze capitalizzate e capitalizzabili dalla ricerca, rese oggi facilmente accessibili dai motori di ricerca e dai repository offerti dalla rete. Rispetto ad altri modelli progettuali oggetto di dibattito, in quello da noi proposto viene accentuato il peso da attribuire alle indicazioni fondate sulle evidenze acquisite dalla ricerca.

Con queste affermazioni non si intendono certo sottovalutare le criticità che rimangono sul piano metodologico, del resto già altrove oggetto di analisi¹⁷. Sarebbe ad esempio ingenuo immaginare la metodologia qui descritta come un processo automatico che sfocia in decisioni univoche ed il mondo delle evidenze come una sorta di catalogo in cui si trovano già confezionate le risposte alle nostre esigenze. Inoltre, vanno considerate le criticità che si generano sul piano sociale e istituzionale: una volta che la ricerca sia terminata, essa deve interagire con la comunità scolastica che non sempre è pronta ad apprezzarla e ad avvalersene, anche se i dati sono corredati da esautenti dimostrazioni di efficacia. Molte volte le decisioni scolastiche a livello locale o nazionale vengono distratte e confuse da fattori di altro tipo (sovrabbondanza di proposte per le offerte didattiche, mode pervasive, motivi di opportunità politica o di immagine, pressioni dell'opinione pubblica).

La ricerca didattica non può non tener conto anche di questi elementi, deve esserne consapevole. E per superarli non esiste altra strada da percorrere se non quella di riuscire a dimostrare in modo via via più rigoroso l'affidabilità e l'importanza delle acquisizioni che essa stessa viene consolidando.

17 Si vedano a questo riguardo le pubblicazioni riportate sul sito della Associazione S.Ap.I.E.

Riferimenti bibliografici

- Bell, M. (2019). The Emerging Consensus, The Learning Scientist. <https://www.learningscientists.org/blog/2019/5/30-1?rq=bell> (ver. 01.03.-2020).
- Bloom, B. S. (1966). Twenty-five years of educational research. *American Educational Research Journal*, 3(3): 211-221.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategy learning from text by means of informed, self-control training*, Technical Report n. 262. Champaign (IL): University of Illinois at Urbana Champaign.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2: 141-178.
- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9): 467-477.
- Calvani, A., & Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2013). *Per un'istruzione evidence based*. Trento: Erikson.
- Calvani, A. (2019a). Presentazione della ricerca. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 155-180). Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (Eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2019). Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile. In G. Domenici & V. Biasi (Eds.), *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti*, (pp. 92-103). Milano: Franco Angeli.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon, T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1): 15-42. DOI: 10.1207/s15327809jls1301_2.
- Cardarello, R., & Pintus, A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: S.Ap.I.E.
- Commissione Europea (2016). New Skills Agenda for Europe. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=it&moreDocuments=yes> (ver. 01.03.2020).
- Davies, P. (1999), What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2): 108-121.
- Davis, D. S. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the in-

- termediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*, 1(2): 194-224.
- De Landsheere, G. (1970). *Introduzione alla ricerca in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. In Fishman, B. J., & Penuel, W. R. (Eds.), *National Society for the Study of Education* (pp. 136-156). New York, NY: Teachers College Record.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark (DE): International Reading Association.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London-New York: Routledge.
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology* (pp. 130-142). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E., Coe, R., & Mason, D. (2016). *The Sutton Trust - Education Endowment Foundation teaching and learning toolkit' manual*. London: Education Endowment Foundation.
- Invalsi (2019). Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI 2019. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf (ver. 01.03.2020).
- Lewis, C. (2015). What Is Improvement Science? Do We Need It in Education? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61, DOI: 10.3102/0013189X-15570388.
- Manifesto S.Ap.I.E. (ultimo aggiornamento: 09/06/2017). sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/Manifesto-SApIE-09062017.pdf (ver. 01.03.-2020).
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-151). Firenze: S.Ap.I.E.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3): 43-59.
- Merrill, M. D. (2006a). First principles of instruction: A synthesis. In R. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (2nd ed., pp. 2-71). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Merrill, M. D. (2006b). Levels of instructional strategy. *Education Technology*, 46(4): 5-10.
- Morris, S. B. (2008). Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs. *Organizational Research Methods*, 11(2): 364-386. DOI: 10.1177/1094428106291059.
- NICHD, National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (ver. 29.03.2020).
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education, PISA. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en (ver. 01.03.-2020).
- Palincsar, A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In J. Hattie, E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 369-371). London, New York: Routledge.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2): 117-175.
- Pellegrini, M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 77-98). Firenze: S.Ap.I.E.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Pellegrini, M., Vivanet, G., & Trincherò, R. (2018). Gli indici di Effect Size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Education Cultural and Psychological Studies Journal*, 18: 275-308.
- Rizzo, A. L., Montesano, L., & Traversetti, M. (2020). Come potenziare la comprensione del testo. Il programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching (RC-RT). *Nuova Secondaria*.
- Slavin, R. E. (1986). Best evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational researcher*, 15(9): 5-11.
- Slavin, R.E. (1995). Best evidence synthesis: An intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 48(1): 9-18.
- Slavin, R. E. (2008) What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*, 37(1): 5-14.
- Visalberghi, A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1975). Sperimentazione e verifica in campo didattico. In M.

- Corda Costa, B. Vertecchi, & A. Visalberghi, *Orientamenti per la sperimentazione didattica*. Torino: Loescher.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Whitehurst, G. J. (2002). *Evidence-based education*. Statement of G. J. Whitehurst during the *Student Achievement and School Accountability Conference*, U.S. Department of Education, Washington, DC. <https://www2.ed.gov/nclb/methods/whatworks/eb/edlite-index.html> (ver. 01.03.2020).

Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo al capability approach

Towards a research program on agency through the capability approach

Daniele Morselli

Faculty of Education, Free University of Bozen, daniele.morselli@unibz.it

Piergiuseppe Ellerani

Department of History, Society and Human Studies, University of Salento, piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

The concept of agency is increasingly mentioned in policy documents and its use in education according to a capability approach is particularly recent. This paper sets to review the studies on the matter to identify theories, instruments on how to promote agency in teachers according to a capability approach. It presents three perspectives on agency in professional contexts, these are the sociocultural studies originated from Vygotsky, the identity and life-course notions, and the social realist theory. In the conclusions the paper integrates the ecological model with the social realist theory, and eventually hypothesizes two research streams to study agency according to the capability approach. These concern, on the one hand, the development of forms of agency for active participation and positive social change, while the other pertains to the identification of the specific factors that in each context allow for its substantial achievement

Keywords: Teacher training; Capability approach; Agency; Vygotsky; Qualitative inquiry.

Il concetto di agency è tra i più considerati dalle policy e il suo utilizzo in ambienti educativi in accordo al capability approach è particolarmente recente. Questo contributo effettua una ricognizione di studi per identificare teorie, strumenti di studio e promozione dell'agentività dei docenti secondo il capability approach. Presenta tre prospettive di ricerca sull'agency nei contesti professionali: gli studi socioculturali di matrice vygotkijana, le nozioni identitarie e del corso di vita, e la teoria sociale realista. Nelle conclusioni propone un'integrazione tra il modello ecologico e la teoria sociale realista, e infine formula due direzioni di ricerca in accordo al capability approach. La prima direzione studia la promozione di forme di agentività per la partecipazione attiva e il cambiamento sociale positivo, la seconda identifica i fattori specifici che in ogni contesto determinano la sua realizzazione sostanziale.

Parole chiave: Formazione insegnanti; Capability approach; Agency; Vygotskij; Indagine qualitativa.

Pur trattandosi di un contributo a quattro mani, Morselli ha scritto le sezioni 4, 5 e 6, Ellerani ha scritto le sezioni 1, 2 e 3.

Verso un programma di ricerca sull'agency in accordo al capability approach

1. Introduzione

È in atto un ripensamento dei sistemi educativi a fronte delle mutate condizioni di sostenibilità del pianeta – che coinvolge esclusioni e diritti di natura sociale, modelli economici e di sviluppo – ponendo in evidenza alcune risignificazioni epistemologiche, in prospettiva pedagogica, così come nuovi linguaggi in grado di esprimerne coerentemente le prospettive. Sono ridisegnate le relazioni tra teoria e prassi, e riconsiderati i saperi prassici degli insegnanti in grado di rivisitare le teorie.

Il concetto di *agency* o di agentività è, a questo proposito, tra i più considerati dalle policy, sia locali che internazionali, e rappresenta un costrutto di particolare interesse. Nel rapporto ASviS (2019, p. 64), per esempio, si sottolinea l'urgenza di operare la trasformazione del sistema educativo verso la cultura dello sviluppo sostenibile che permetta a insegnanti e discenti di divenire veri agenti del cambiamento. Si tratta di una conseguenza dell'Agenda 2030 (ONU, 2015) il cui scopo è riscrivere le sorti dell'umanità a partire dall'educazione, assicurando che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. Ne consegue – nello sguardo delle Nazioni Unite – che il disegno di sviluppo sostenibile richieda una prospettiva multidisciplinare e multidimensionale, essendo questione strutturale e organicamente correlata per lo meno agli studi ambientali, dei diritti, economici, tecnologici, sociologici, interculturali, del lavoro, così come alla riorganizzazione di contesti, di milieu territoriali e delle prossimità che dovrebbero guidare le policy.

In questo contesto lo studio del costrutto di agency assume pertinenza alla luce dell'interpretazione del Capability Approach (CA) e dello Human Development Approach (HDA) oggetto del presente contributo. Se la prospettiva è di investire nei sistemi educativi anche per reinventare lo sviluppo sostenibile, in grado di sradicare la povertà nel pianeta, fornendo accesso, equità e inclusione per tutti è la stessa multidisciplinarietà a interrogare i sistemi di istruzione e formazione ponendo alle discipline che scrivono i curricula scolastici e universitari il quesito di come rispondere al tema della sostenibilità. In altre parole,

se l'agentività diventasse un riferimento formativo nell'interpretazione del CA e dello HDA, nessuno dovrebbe essere lasciato indietro, i contesti dovrebbero modellarsi per far acquisire potere di essere e di fare in modo sostanziale e non solo formale: dunque accesso, azione e consapevolezza dei diritti per la vita democratica – solo per citare un riferimento tra i molti possibili – dovrebbero rappresentare ulteriori significati della prospettiva di sostenibilità.

Lo sforzo conseguente – e il problema nello stesso istante – è di considerare la formazione insegnanti come fattore chiave per il raggiungimento degli obiettivi di ripensamento dei sistemi e la loro innovazione sociale e culturale: alcune direzioni di ricerca iniziano a mostrare come si dovrebbero focalizzare azioni di sviluppo professionale verso una prospettiva di scuola sistemica, piuttosto che un approccio basato sull'individualità degli insegnanti, sostenendo una visione basata sullo sviluppo dell'agency contestuale (European Union, 2020).

Nella letteratura internazionale la prospettiva del capability approach (CA) è stata declinata in ambito educativo da Walker (2006) e da Otto e Ziegler (2006), mentre l'utilizzo del costrutto di agency in rapporto al CA e in ambienti educativi è molto recente (Varpanen, 2019). Secondo Priestley, Biesta e Robinson (2015), tuttavia, l'agentività degli insegnanti, cioè l'agency che è stata teorizzata rispetto alle attività dei docenti nelle scuole, non ha ricevuto l'attenzione che meriterebbe. Il contributo, alla luce di questi gap nella letteratura dello sviluppo professionale degli insegnanti, si basa sulle *literature reviews* apparse sulla rivista *Educational Research Review* dal 2010 al 2019 per quanto riguarda il concetto di agency, e sugli articoli di Burchardt (2009), Biggeri e Santi (2012), e Boni e Walker (2013) per il CA. Il fine è di proporre una prima sintesi ragionata di studi in ambito internazionale e identificare teorie, strumenti e metodologie di studio e promozione dell'agency degli insegnanti secondo il CA. Il contributo illustra preliminarmente il CA nelle sue linee fondamentali, e successivamente presenta tre prospettive di ricerca sull'agentività nei contesti professionali: gli studi di matrice vygotskijana, le nozioni identitarie e del corso di vita, e la teoria sociale realista. Infine, formula due direzioni di ricerca sull'agency in accordo al CA: la prima di tipo culturale sullo sviluppo e promozione dell'agentività, la seconda che descrive le caratteristiche contestuali per la sua espressione sostanziale.

2. Il capability approach

Come evidenziato nell'introduzione, l'Agenda 2030 (ONU, 2015) sta innervando le politiche relative alla sostenibilità, interpretandola nella sua complessa reticolarità e nelle multiformi interdipendenze. Nell'insieme il CA permette di pensare e operare per una concezione esistenziale di benessere, guardando lo sviluppo come promozione e avanzamento di *well-being* (Sen, 1999). Intrinsecamente il CA assume la cifra di *human development* come sviluppo "per", "attraverso" e "delle" persone, ovvero una combinazione di priorità umane, di vera e propria partecipazione e di sviluppo delle risorse umane e delle loro competenze (ul-Haq, 1999, p. 21). È quindi opposto allo *inhuman development* che esclude ed emargina le persone, impedendo spesso il raggiungimento dei loro più basilari e fondamentali bisogni entro i quali è oggi ascrivibile l'analfabetismo funzionale di ritorno (OECD-PIAAC, 2019) ed in Italia la più emergente povertà educativa (Demopolis, 2019). Dunque il CA considera con forte enfasi la possibilità di agire, di partecipare, di esprimere l'essere e fare *empowerment*, come diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici.

Secondo Sen (1999) un agente è qualcuno che agisce per portare avanti il cambiamento. Di conseguenza il termine *agency* rappresenta le acquisizioni di una persona che realizza obiettivi e valori che essa ha motivo di perseguire poiché li considera importanti, indipendentemente dal fatto che siano connessi al personale stare bene (Sen, 2010). Libertà di agire per acquisire uno stato a cui si dà valore è un ingrediente essenziale del cambiamento sociale positivo. Un assunto sotteso è che il concetto sia intrinsecamente e socialmente positivo, poiché gli agenti portano avanti scopi che hanno valore per le persone (Alkire, 2005). L'agentività è influenzata sia da asset e capacitazioni individuali (materiali, umani, sociologici e psicologici) che collettive (avere voce, organizzazione, rappresentazione e identità).

In tal senso l'agentività può riguardare impegni verso altre persone o addirittura verso cause più ampie e, a volte, il loro perseguimento può comportare azioni non correlate immediatamente al proprio benessere personale (Burchardt, 2009). In questo caso l'*agency* si colora di socialità e di partecipazione, poiché gli individui si espongono nel perseguire alcuni obiettivi – come, per esempio, l'innovazione o l'introduzione di nuove forme organizzative in un'istituzione – assumendosi rischi e portando avanti azioni che potrebbero provocare riduzione del confort personale, del carico di lavoro, o del mantenimento di un'immagine politicamente corretta (Sen, 2010, pp. 87-88).

Forme congiunte di agency hanno quindi un'importanza costruttiva perché le informazioni e le prospettive che le persone si scambiano possono cambiare i loro valori e loro preferenze (Alkire, 2005). Inoltre, le sue forme differenti coinvolgono il tema della valutazione degli obiettivi. La ricerca sul CA ad oggi evidenzia come problematica questa parte (Burchardt, 2009; Sumner, 2006) in presenza di adattamento soggettivo alla misura del benessere raggiunto. Sen sostiene la necessità «di forme di valutazione *minuziosa* che rendano la valutazione più riflessiva ... La differenza sta nella necessità di questo tipo di valutazione per una valutazione ragionevole» (2006, p. 92). Di fatto l'affermazione seniana prefigura come il CA necessiti di forme alternative di valutazione piuttosto che di standardizzazione.

Di conseguenza, se assumiamo i termini di equità e di sviluppo sostenibile, occorre riconoscere l'importanza della struttura nel modellare disuguaglianze. Criticamente, occorre estendere lo sguardo oltre le rappresentazioni pubbliche del processo decisionale, guardando invece ai luoghi in cui l'agency viene esercitata attraverso pratiche e metodi. In particolare, è necessario osservarne i vari aspetti nel processo decisionale, con un controllo rigoroso e differenziato degli effetti sui diversi attori coinvolti e sul contesto in cui esso prende forma (Cleaver, 2007, p. 241); senza questo focus sull'esercizio di agentività sostanziale nei differenti contesti, l'attenzione posta sul mero processo decisionale potrebbe risultare sterile. Questa prospettiva è più propriamente connessa con le questioni di organizzazione della scuola come contesto-comunità di apprendimento, laddove sono coinvolti fortemente sia le dimensioni di interazione che quelle di decisione.

Le prossime sezioni si concentrano su tre filoni di studi sull'agentività professionale identificati da Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä e Paloniemi (2013) che appaiono connessi al CA: le ricerche in ambito delle scienze sociali, le ricerche in ambito della teoria storico culturale dell'attività, e le nozioni identitarie di agency e del corso di vita.

3. Ricerche nelle scienze sociali

Questo ambito ha indagato l'agency in relazione alle strutture, ai discorsi e al potere, così come al modo in cui le strutture socioeconomiche limitano oppure supportano le azioni individuali. Stewart (2008), per esempio, ha dimostrato come le cosiddette disuguaglianze orizzontali percepite – multidimensionali, comprese le dimensioni politiche, nonché quella economica e sociale – siano la fonte centrale di conflitto di gruppo. Anche la privazione (o la paura che possa verificarsi) del-

l'accesso di gruppo alle risorse politiche può essere una fonte rilevante di risentimento e mobilitazione. L'organizzazione di gruppi che hanno l'obiettivo di acquisire maggiore giustizia sociale – agentività sociale e partecipativa – seppur esprima aspetti generalmente conflittuali, è sempre riconoscibile nel costrutto di acquisizione e manifestazione di agentività.

In questo contesto che indaga sulla relazione tra agency e fattori strutturali, la teoria sociale realista di Archer (2000) attribuisce all'agentività una doppia dinamica: quella esterna, connessa alla dimensione trasformativa del contesto (prima morfogenesi), in contrapposizione alla staticità di mantenimento (morfostasi); quella interna (seconda morfogenesi) essa stessa elaborata nel processo che porta all'evoluzione strutturale e culturale, ma simultaneamente “in” trasformazione. L'interazione è coinvolta processualmente nella doppia morfogenesi, divenendo perno sul quale poggiano i rimodellamenti interpretati come possibilità, i cui esiti saranno la stabilità o il cambiamento – sociale e culturale. Questa posizione teorica è per Archer una dimostrazione – in prospettiva educativa e formativa – della dualità dell'apprendimento (sociale e individuale) così come sostenuto da Vygotskij (1974), laddove il sé sociale è visto come un'identità emergente che non si compie in un singolo movimento, ma che necessita di una interiorizzazione compiuta dal sé umano, per poi amplificare nuovamente il sé sociale.

Vicino alle posizioni di Archer – cioè dell'agentività come capacità o potere di essere creatore di atti, caratteristica distintiva dell'essere umano – si situa la prospettiva di Cleaver (2007) i cui studi tendono a collocare la formazione e l'assunzione di agency oltre all'azione intenzionale individuale, riconoscendola e comprendendola in contesti e significati più ampi. L'agentività, quindi, è concettualizzata come relazionale; non esiste nel vuoto, e viene esercitata in un mondo sociale, la cui struttura modella le opportunità e le risorse disponibili per gli individui, e dunque i modi “appropriati” di essere e comportarsi non sono semplicemente una questione di scelta individuale (p. 226).

Rodriguez (2013) ha indagato il costrutto di agency all'interno del contesto di relazioni e interazioni della comunità scolastica. L'agentività è stata inizialmente rappresentata come isolamento e autonomia, associati allo svolgimento di ruoli, come nella maggior parte degli ambienti scolastici convenzionali, nonché dalla distanza socio emotiva tra la loro esperienza vissuta e quella dei loro studenti. Attraverso il framework FoK (Funds of Knowledge), l'agency degli insegnanti è stata successivamente concepita come un quadro di funzionamenti – forgiare relazioni, raccogliere nuove conoscenze e co-costruire pratiche in classe – che riflettono le nuove comprensioni di contesti, ruoli e relazioni.

Gli esiti hanno evidenziato come limitativo un approccio individuale come pratica trasformativa all'interno dell'ambiente scolastico, mentre risultano più efficaci gli interventi che guardano alla comunità per mobilitare la trasformazione attraverso una gamma di domini di agency e di trasferimento di potere. Se la prospettiva è di co-costruire un ambiente di apprendimento armonizzato da giustizia educativa e sociale, di benessere e fiducia, il lavoro sulla modificazione delle credenze sulla persistenza di modelli esplicativi basati sull'insufficienza culturale, richiede un'estensione dell'acquisizione di agentività intesa come costruito da formare per il raggiungimento di obiettivi che hanno valore per gli adulti. Analogamente Sarojini (2014) suggerisce che lo sviluppo dell'agency negli insegnanti sia collegata alla co-costruzione delle condizioni che ne permettono anche l'acquisizione negli allievi.

4. Studi di matrice vygotskijana

Nell'ambito della teoria storico culturale dell'attività il concetto di agency è tematizzato come fenomeno collettivo e sociale, con una forte importanza attribuita al contesto socioculturale, inclusi strumenti – sia di natura fisica come gli oggetti, che di natura concettuale come i modelli e le idee – che mediano l'attività umana. L'autore di riferimento è Vygotskij (1974) con l'atto complesso e mediato. L'inserimento degli artefatti¹ culturali nell'azione umana ha cambiato l'unità di analisi del comportamento, superando la divisione cartesiana tra individuo e strutture sociali: in questo modo la società non poteva più essere compresa senza considerare l'agentività degli individui che producono e utilizzano artefatti (Engeström, 2015). Sull'idea di mediazione vygotskijana, la seconda generazione di studi perseguita da Leont'ev (1978) ha introdotto una descrizione multilivello e orientata all'oggetto dell'attività umana.

Nella terza generazione di studi le manifestazioni di agency sono viste in contesti collettivi di cooperazione per la risoluzione di problemi condivisi, permettendo così di superare una visione gerarchica che vede l'agentività come qualità posseduta da manager e consulenti (Virkkunen e Newnham, 2013). Il focus su cui si concentrano queste ricerche è come si utilizzano gli artefatti, sia per giungere a una ridefinizione

1 Per artefatto si intende un oggetto proveniente da un processo di trasformazione operato intenzionalmente dall'essere umano. L'azione umana è caratterizzata per essere mediata dall'utilizzo di artefatti (Virkkunen e Newnham, 2013, p. 40).

della situazione problematica, sia per controllare le azioni individuali all'interno di logiche cooperative. Secondo Virkkunen (2006, p. 34), infatti, si può parlare di *agency trasformativa e collettiva* quando «un gruppo di persone devia dalle attività previste e cerca collaborativamente nuove forme di attività produttive». Gli interventi formativi, pertanto, sono contestualizzati e inseriti nelle attività significative dei partecipanti, e si sviluppano a partire dalle contraddizioni che affliggono un sistema in cui i partecipanti sono attivamente inseriti. Alla luce di queste premesse Engeström (2011) ha ipotizzato che durante gli interventi formativi l'agentività si sviluppi² secondo cinque forme³:

- Resistere al facilitatore dell'intervento o alla direzione;
- Esplicare nuove possibilità o potenziali dell'attività;
- Concepire nuove configurazioni o modelli di attività;
- Impegnarsi in azioni concrete che mirano a cambiare l'attività;
- Compiere azioni conseguenti per cambiare l'attività.

Durante un intervento formativo durato sei sessioni Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014) hanno documentato le manifestazioni di *agency trasformativa e collettiva* dei partecipanti. Gli Autori hanno analizzato le trascrizioni per collegare le suddette forme di agentività agli elementi costitutivi del sistema d'attività, trovando che i due terzi delle sue espressioni erano connesse all'oggetto condiviso, al soggetto e agli strumenti utilizzati.

Un'altra direzione di ricerca riguarda il principio vygotkijano della *doppia stimolazione*. Secondo Sannino (2015) la doppia stimolazione ha due caratteristiche fondamentali che la collegano all'agentività. Innanzitutto, oltre che un metodo, è un principio di azione *volitiva*⁴ che caratterizza le funzioni mentali superiori. In secondo luogo, essa include aspetti di opposizione chiamati conflitti di motivi, cioè lo scontro tra due tendenze o aspirazioni opposte che avvengono in situazioni di incertezza e che richiedono il coraggio di effettuare scelte deliberate,

- 2 In questi modelli l'*agency* si “sviluppa” da forme di resistenza a forme di collaborazione.
- 3 Mentre le prime quattro forme di agentività si manifestano attraverso il linguaggio durante le sessioni, la quinta è intrapresa in vivo tra sessioni e alla fine dell'intervento. Le sue manifestazioni si analizzano attraverso la registrazione e la trascrizione integrale delle sessioni, e la successiva analisi tematica.
- 4 Il termine *volitivo (volitional)* è quello utilizzato da Vygotskij ed è sinonimo di agentivo, termine di uso molto più recente.

poiché un'azione è volitiva solo quando ci sono impedimenti per portarla a termine. Assieme alla presenza di due stimoli, il conflitto di motivi costituisce la base con cui gli esseri umani influenzano il loro comportamento e il mondo attorno a loro⁵.

Le ricerche che si pongono nella tradizione vygotskijana hanno una tradizione attivista e di promozione del cambiamento delle pratiche (Sannino e Sutter, 2011): oltre che la semplice descrizione, si cerca di promuovere e sviluppare l'agentività nei partecipanti. La metodologia è quella degli interventi formativi (Sannino, Engeström e Lemos, 2016), di cui un esempio è il Change Laboratory per l'innovazione e il cambiamento delle pratiche. Durante queste sessioni un gruppo di 15-20 professionisti⁶ aiutati da un ricercatore-facilitatore si incontrano a cadenza settimanale per una decina di incontri di un paio d'ore ciascuno, per effettuare un'analisi congiunta, e per trovare soluzioni innovative e condivise a un importante problema che affligge l'organizzazione studiata come un sistema di attività (Engeström e Sannino, 2010)^{7 8}.

All'inizio è il ricercatore che facilita l'intervento formativo, ma progressivamente i partecipanti si pongono alla testa del processo di cambiamento del loro sistema di attività, sviluppando così forme di agency trasformativa e collettiva. Anche se sono stati effettuati diversi Change Laboratory con insegnanti (si veda Virkkunen e Newnham, 2013), e in diversi Change Laboratory si è studiata l'evoluzione dell'agentività collettiva trasformativa (Haapasaari *et al.*, 2014), la ricerca sull'evoluzione delle manifestazioni di agency trasformativa collettiva degli insegnanti sta muovendo ancora i primi passi.

In ambito italiano Morselli (2019a) ha facilitato un intervento formativo di Change Laboratory come formazione in servizio degli inse-

5 Qui è chiaro il riferimento all'idea di conflitto tipica delle filosofie Marxiste su cui prima Vygotskij, poi Leont'ev, e infine Engeström si ispirano (si veda Engeström & Sannino, 2010).

6 In questo contributo i partecipanti sono il corpo insegnante, ma in generale alle sessioni di Change Laboratory prendono parte i professionisti che a vario titolo partecipano al sistema di attività (Virkkunen & Newnham, 2013).

7 Tale ciclo di analisi congiunta, individuazione di un modello/idea che viene poi implementato con i necessari aggiustamenti è detto di apprendimento espansivo (Engeström, 2015, p. 252).

8 Pur condividendo con la ricerca-azione, la ricerca-formazione o le comunità di pratiche un paradigma partecipativo, il Change Laboratory se ne differenzia perché utilizza strumenti e teorie di matrice vygotskijana, cioè della terza generazione della teoria storico culturale dell'attività, con finalità attiviste e interventiste (Sannino & Sutter, 2011).

gnanti presso un istituto tecnico secondario. Attraverso la metodologia della descrizione spessa (o *thick description*, si veda Ravitch e Carl, 2019), l'analisi delle sessioni ha mostrato come l'agentività collettiva trasformativa degli insegnanti si è evoluta da forme di resistenza, per esempio criticando le decisioni della dirigente durante le riforme, a impegnarsi e compiere azioni conseguenti per modificare l'attività, contribuendo alla messa a punto di un progetto interdisciplinare che richiede la collaborazione fra insegnanti tecnici, assistenti tecnico pratici e insegnanti di *humanities*. Il progetto, che si è svolto per due anni consecutivi, ha coinvolto due classi quinte ed era basato su didattiche per competenze con attività sul campo che fossero significative per futuri geometri. Le trascrizioni delle sessioni del Change Laboratory sono state analizzate secondo il modello di Sannino (2015) della doppia stimolazione vygotskijana. Nell'analisi tematica Morselli (2019b) ha trovato tutte e quattro le fasi individuate dal modello di Sannino, corroborando l'ipotesi secondo cui il conflitto di motivi sia la parte più direttamente coinvolta nello sviluppo di manifestazioni agentive. Tale prospettiva sarebbe per altro coerente con quanto espresso da Coleman, Deutsch e Marcus (2014) relativamente all'ipotesi del ruolo degli insegnanti come agenti di cambiamento nel campo della soluzione dei conflitti.

5. Modelli identitari e del corso di vita

All'interno dell'apprendimento adulto e del lifelong learning, Biesta *et al.* hanno elaborato un modello ecologico che indaga come l'agency si realizzi. Collegato a questa concettualizzazione vi è il lifelong learning: le persone, infatti, dovrebbero esercitare la loro agentività in termini di gestione delle loro carriere e traiettorie di vita, avendo in mente le mutate condizioni lavorative delle società globalizzate (Dozza e Ulivieri, 2016). All'interno di queste traiettorie di vita, le persone creano carriere soggettivamente significative, fanno fronte alle transizioni lavorative e gestiscono le pause di inattività (Eteläpelto *et al.*, 2013). Sviluppare una siffatta concettualizzazione permettere di chiedersi come l'agency si realizzi in ambienti specifici e sotto particolari condizioni e circostanze ecologiche (Priestley *et al.*, 2015).

Secondo Biesta e Tedder (2007) l'agentività è meglio compresa come qualcosa che si realizza⁹, con e attraverso l'impegno, in contesti

9 Qui si utilizza il verbo *achieve*: l'agency, perciò, si "realizza".

d'azione temporalmente e relazionalmente specifici. In altre parole, non è qualcosa che le persone possiedono una volta per tutte, ma che si agisce momento per momento, e che denota una qualità del coinvolgimento degli attori in contesti temporali e relazionali specifici. Questa concettualizzazione mette in evidenza come gli attori agiscano *attraverso* un ambiente piuttosto che semplicemente *in un* ambiente, secondo tre dimensioni di realizzazione. Si comprende quindi come mai una persona possa raggiungere l'agency in una situazione e non in un'altra, e si spiegano anche le fluttuazioni nel tempo, cioè nell'arco di vita. Queste possono essere interpretate come risultati dell'apprendimento, dato che gli attori portano le loro esperienze da situazioni passate (la dimensione della reiterazione) applicandole al presente, benché non sempre quello che è stato appreso in passato può essere applicato acriticamente e pedissequamente a situazioni presenti (la dimensione pragmatico-valutativa). La dimensione proiettiva, invece, è collegata alla motivazione, cioè alle possibili traiettorie future dell'azione, attraverso una ricostruzione immaginativa continua, allo scopo di sviluppare piani diversi da quelli presenti o passati.

Un'implicazione del modello ecologico è che se l'agentività è realizzata in forma eterodiretta piuttosto che compresa, acquisita e agita intenzionalmente dagli attori, allora bisogna porre maggiore attenzione al contesto, specificamente a quelle condizioni contestuali che ne consentono la realizzazione (Priestley *et al.*, 2015). Anche quando gli insegnanti incontrano una sfida e hanno abbastanza capacità e forti ispirazioni educative, per esempio, l'innovazione potrebbe essere troppo difficoltosa o troppo rischiosa da realizzare. L'agency, inoltre, potrebbe manifestarsi attraverso forme di resistenza attiva al cambiamento da parte dell'insegnante, mentre l'osservatore poco accorto potrebbe interpretare la resistenza come semplice mantenimento della routine. L'approccio ecologico di Biesta *et al.* permette dunque a *policy makers*, dirigenti scolastici e *stakeholders* di comprendere l'impatto delle policy su quanti sono chiamati ad implementarle, e permette agli insegnanti di riflettere sulle pratiche lavorative.

Dal punto di vista metodologico, le ricerche di Biesta *et al.* (2015) sul modello ecologico hanno utilizzato gli strumenti dell'indagine qualitativa. In una ricerca in Scozia con insegnanti esperti di scuola primaria e secondaria, ad esempio, il disegno di ricerca ha riguardato l'intero anno scolastico, con raccolta di dati durante le tre fasi della ricerca, dove ciascuna fase era parzialmente determinata dai risultati della fase precedente. La raccolta dei dati ha utilizzato metodi quali osservazione, interviste semi-strutturate individuali e di gruppo, inclusa una

intervista della storia professionale di ciascun docente all'inizio della ricerca. L'analisi tematica delle interviste ha utilizzato i codici derivati dal modello tridimensionale di realizzazione dell'agentività, e le trascrizioni così ricavate sono state successivamente analizzate con un insieme aperto di codici.

6. Conclusioni

Malgrado l'interesse crescente nell'apprendimento, la ricerca ha dedicato scarsa attenzione alle relazioni tra *agency* e *lifelong learning* (Dozza e Ulivieri, 2016). Per colmare questo gap qui si propone un'integrazione tra il modello ecologico di Biesta, Priesley e Robinson (2015) e la teoria sociale realista di Archer (2000) in accordo al CA (Fig. 1).

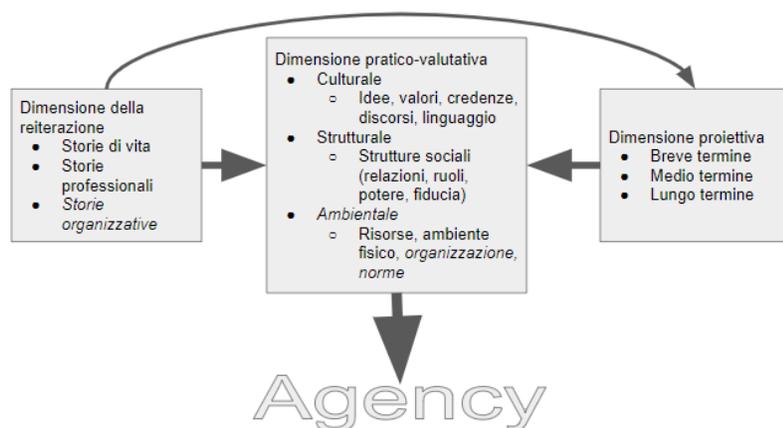


Fig 1. Modello ecologico di realizzazione dell'agency di Biesta et al. (2015, p. 627) rielaborato integrando la teoria sociale realista di Archer (2000)

La dimensione della ripetizione come processo interno-esterno (la doppia morfogenesi di Archer) è rappresentata dalle storie di vita e professionali degli insegnanti, che segnano e direzionano scelte, atteggiamenti, credenze, valori; sono pertanto rappresentate le dimensioni individuali e personali. La dimensione narrativa di significazione e di interazione con lo sviluppo professionale e personale è esplicita anche dall'organizzazione che, nel tempo, non può essere – o se lo è già indicatore – uguale a sé stessa. La rappresentazione della morfogenesi esterna diviene elemento che denota lo sviluppo di *agency* e delle condizioni che ne permettono la realizzazione. La dimensione contestuale raccoglie la tridimensionalità delle capacità, dove l'elemento cardinale

è rappresentato dalle capacità combinate, espressione dell'interazione tra le capacità individuali, gruppali e delle condizioni che si formano – facilitanti o meno l'espressione e la formazione delle capacità – nel tempo attraverso l'insieme delle scelte di tipo politico. In questa prospettiva, il contesto organizzativo in accordo al CA rappresenta l'espressione di opportunità e potenzialità di interpretazione delle norme e dell'organizzazione che dialogano con l'agentività degli insegnanti. La dimensione idea-limite-innovazione è la prospettiva, la proiezione del desiderio di acquisizione degli obiettivi a cui dare valore in educazione e nell'apprendimento, dove la centralità o il fine è dato dallo sviluppo umano e dalla sua fioritura negli studenti. Il che richiede agency intesa come capacità di esprimere la morfogenesi interna, cioè di raggiungere quell'essere e fare a cui dare valore. Concettualizzare l'agentività in questi termini permette di riconoscere che la sua realizzazione dipende dalla disponibilità delle risorse economiche, culturali e sociali all'interno di una particolare ecologia.

Alla luce degli studi fin qui esposti si possono infine identificare due tipologie di promozione dell'agency individuale e collettiva secondo il CA: a) la partecipazione attiva e il cambiamento sociale positivo, e b) l'indagine delle condizioni che nei contesti permettono la trasformazione dei funzionamenti in capacità. Si prospettano due promettenti direzioni di ricerca sulla promozione dell'agentività degli insegnanti (Tab.1). Per ciascuna di queste linee si mostrano due dei momenti dell'indagine qualitativa (Denzin e Lincoln, 2018): i paradigmi e le prospettive interpretative, nonché le modalità per raccogliere e analizzare i materiali empirici. Riteniamo infatti che il paradigma partecipativo e il paradigma ecologico siano i più indicati non solo per comprendere come si sviluppa, ma anche per promuovere l'agency, come suggerito anche Engeström (2011; 2015).

	Aspetto messo in risalto nel <i>capability approach</i>	Costrutti indagati rispetto alla letteratura di stampo formativo	Paradigmi di indagine Metodi per raccogliere e analizzare i materiali empirici
Teoria storico culturale dell'attività	Promozione del cambiamento positivo Partecipazione attiva	Sviluppo dell'agency collettiva e trasformativa (Engeström, 2011; Haapasaaari <i>et al.</i> , 2014) Doppia stimolazione (Sannino, 2015)	<i>Paradigmi partecipativi d'indagine</i> (Danzin e Lincoln, 2018) <i>Interventi formativi</i> (Engeström e Sannino, 2010; Engeström, 2015) es. <i>Change Laboratory</i> (Virkkunen e Newnham, 2013) <i>Osservazione partecipante e videoregistrazione delle sessioni, video ricerca</i> (Goldman, Pea, Barron, e Derry, 2009; Galliani e De Rossi, 2014) <i>Analisi tematica delle sessioni, thick description</i> (Ravitch e Carl, 2019)
Nozioni di agency identitarie e del corso di vita	Analisi dei fattori contestuali che permettono la trasformazione dei funzionamenti in capacità	Modello ecologico di realizzazione dell'agency: - dimensione della reiterazione - dimensione proiettiva - dimensione pratico valutativa (Biesta <i>et al.</i> , 2015; Archer, 2000)	<i>Paradigma ecologico d'indagine</i> (Mortari, 2007; Biggeri e Santi, 2012; Fedeli, Grion, e Frison, 2016; Santi, 2019) <i>Interviste e osservazione partecipante</i> <i>Analisi tematica delle interviste</i> (Ravitch e Carl, 2019) <i>Etnografia organizzativa</i> (Lanzara, 1993; Benozzo e Piccardo, 1996; Czarniawska, 2000) <i>Narrative inquiry</i> (Tappan, 1998; Clandinin e Huber, 2010)

Tab. 1. Prospettive di ricerca dell'agentività secondo il *capability approach*

Attraverso gli interventi formativi la teoria storico culturale dell'attività promuove il cambiamento delle pratiche e la collaborazione, ed è quindi indicata, in una prospettiva di CA, per sostenere il cambiamento sociale positivo e la partecipazione attiva. Ricerche in questo ambito potrebbero utilizzare metodologie come gli interventi formativi, per esempio il Change Laboratory, come sviluppo professionale degli insegnanti. Questi studi potrebbero utilizzare l'osservazione partecipante e la trascrizione delle sessioni per indagare: il principio della doppia stimolazione, e come si promuovono forme di agency partecipative e trasformative delle comunità scolastiche. Il paradigma partecipativo si caratterizza per la trasformazione delle pratiche basata sulla partecipazione democratica, e per le metodologie che comprendono l'azione collaborativa; i partecipanti sono co-ricercatori iniziati dal facilitatore-ricercatore che imparano attraverso il coinvolgimento attivo nel processo di indagine (Denzin e Lincoln, 2018).

Di contro, in un'ottica mirata alla descrizione e comprensione delle condizioni che nei vari contesti permettono la trasformazione dei fun-

zionamenti in capacità, la nozione di agency identitaria e del corso di vita integrata alla teoria sociale realista permetterebbe, attraverso interviste, osservazione partecipante e *narrative inquiry*, di indagare le connessioni tra le dimensioni interattiva, quella pratico valutativa e quella proiettiva dell'agentività. Il paradigma ecologico delineato da Mortari (2007), Fedeli *et al.* (2016), Biggeri e Santi (2012) e Santi (2019) infatti, promuove l'indagine in un setting naturale, cioè nei modi e nei luoghi ove il fenomeno indagato si sviluppa, poiché tale fenomeno acquisisce significato solo in relazione al suo contesto.

Si tratta di due linee di indagine e promozione dell'agency del personale docente che scardinano la visione di Lindvall e Ryve (2019) secondo cui gli insegnanti sono esecutori di politiche educative imposte dall'alto, che allineano la loro azione con pratiche e obiettivi determinati dall'esterno. Queste direzioni di ricerca combinate secondo il CA, di contro, possono restituire una prospettiva generativa sia alla formazione che allo sviluppo professionale degli insegnanti, riscrivendo il focus sulle competenze che negli anni si è affermato così come quello sugli stili di leadership negli ambiti educativi.

In accordo con la proposta di Margiotta (2019), le linee d'indagine presentate si caratterizzano per porre in relazione il CA con le condizioni contestuali e la loro adesione a organizzazioni generative che, nello sviluppo della professione insegnante, esprimono una capacità di agire, caratterizzandola come una tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data, di individuare obiettivi per realizzarla, di dare inizio a qualcosa di nuovo, di ricostruire continuamente strategie e finalità di produzione di senso nelle comunità scolastiche. Un professionista agentivo, infatti, è una persona che decide di agire per riplasmare l'ambiente di cui è parte anziché lasciare che le cose avvengano da sé (Lackéus, Lundqvist *et al.*, 2020). Si può quindi pensare all'agency come l'essere devoti e il prendersi cura di qualcuno o qualcosa, e il volerlo così tanto da essere disposti a confrontarsi con le proprie paure esponendosi a rischi e incertezza pur di creare valore per sé, per la propria istituzione e per la propria comunità.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74(1): 217-260.
- Archer, M.S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge University.

- ASviS (2019). *L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto 2019*. Roma: Agenzia per lo Sviluppo Sostenibile.
- Benozzo, A. & Piccardo, C. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come "culture"*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6): 624-640.
- Biggeri, M. & Santi, M. (2012). The missing dimensions of children's well-being and well-becoming in education systems: capabilities and philosophy for children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3): 373-395.
- Boni, A. & Walker, M. (2013). *Human Development and Capabilities: Reimagining the university of the twenty-first century*. New York: Routledge.
- Burchardt, T. (2009). Agency Goals, Adaptation and Capability Sets. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(1): 3-19.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. (2010). Narrative Inquiry (Eds: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw). *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, 436-441.
- Cleaver, F. (2007). Understanding Agency in Collective Action. *Journal of Human Development*, 8, 2: 223-244.
- Coleman, P. T., Deutsch, M. & Marcus, E. C. (Eds.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Czarniawska, B. (2000). *Narrare l'organizzazione*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Demopolis (2019). *Gli italiani e la povertà educativa*, in https://www.coni-bambini.org/wpcontent/uploads/2019/11/CartellaStampa_18_NOV_Presentazione_Demopolis_Con_i_Bambini-002.pdf (verificato 14 maggio 2020).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dozza, L. & Ulivieri, S. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5): 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1): 1-24.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10: 45-65.
- European Union (2020). Supporting Key Competence Development: Lear-

- ning approaches and environments in school education. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2020 Education and Training. Bruxelles, UE.
- Fedeli, M., Grion, V. & Frison, D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Galliani, L., & De Rossi, M. (eds.) (2014). *Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Goldman, R, Pea, R., Barron, B. & Derry, J.S. (eds.). (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teoria e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2): 232-262.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., Williams Middleton, K., & Inden, J. (2020). *The entrepreneurial employee in the public and private sector - what, why, how*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Lanzara, G.F. (1993). *Capacità negativa*. Il Mulino: Bologna.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lindvall, J., & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27: 140-154.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- Morselli, D. (2019a). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli, D. (2019b). Testing the Vygotskian model of double stimulation in a formative intervention. The contribution of educational research. *Formazione & Insegnamento*, 17(1): 39-58.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OECD - PIAAC (2019). *Skills Matter. Additional results from survey of adult skills*. Paris: Oecd Publications.
- ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development. Retrieved from <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Otto, U-H. & Ziegler, H (2006). Capabilities and Education, *Social Work & Society*, 4(2): 269-287.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134-148). Abingdon: Routledge.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodriguez, G. M. (2013). Power and agency in education: Exploring the pe-

- dagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1): 87-120.
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6: 1-15.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5): 557-570.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4): 599-633.
- Santi, M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 1: 83-102.
- Saroijni Hart, C. (2014). The Capability Approach in the educational research. In C. Saroijni Hart, M. Biggeri, B. Babic (eds.), *Agency and participation in childhood and youth* (pp. 17-44). London: Bloomsbury Publishing.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University.
- Sen, A. (2010). *La Disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Stewart, F. (2008). *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sumner, L. (2006). Utility and capability. *Utilitas*, 18(1): 1-19.
- Tappan, M. (1998). Toward a Dialogic Conception of Human Development. *Narrative Inquiry*, 8(2): 391-396.
- ul-Haq, M. (1999). *Reflections on human development* (2nd ed). Delhi: Oxford University Press.
- Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28: 1-10.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3: 44-66.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense (trad. it. *Il Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*, Armando, Roma, 2019).
- Vygotskij, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Barbera.
- Walker, M. (2006). Towards a capability based theory of social justice for education policy making. *Journal of Education Policy*, 21(2): 163-185.

The actuality of docimological studies*

Marika Calenda

Department of Human Sciences, University of Basilicata, marika.calenda@unibas.it

Francesco Milito

Department of Human, Philosophical and Educational Sciences, University of Salerno, fmilito@unisa.it

Scholastic evaluation is an issue that has long engaged research in the fields of humanities, social sciences and education. The evaluation involves psychological variables and is inextricably linked to learning and teaching: monitoring the achievement of the objectives on which the teaching action is based necessarily involves measuring the results achieved. In recent years the theme of evaluation has taken on a central role in the scholastic debate, enriching itself with reflections and connotations that today give us a very different idea of evaluation that is certainly more complex than in the past. To reach these conclusions, the step was not short nor without problems in the scientific community. Compared to traditional models of evaluation, a new positioning had to be sought, reasoning based on objective measurement criteria, promoting an idea of mature evaluation and above all an evaluation of one's own training potential. The present work aims to carry out an examination of the peculiar problems of docimology, tracing its developments over time and to propose a reflection on the relevance of docimological studies.

Keywords: Evaluation; Docimology; Measurement; Evaluation criteria; Objectivity.

La valutazione scolastica è una questione che impegna da tempo gli studiosi nel campo delle scienze umane, sociali e dell'educazione. La valutazione coinvolge variabili psicologiche ed è indissolubilmente legata all'insegnamento e alla didattica: monitorare il raggiungimento degli obiettivi su cui si basa l'azione didattica implica necessariamente la misurazione dei risultati raggiunti. Negli ultimi anni il tema della valutazione ha assunto un ruolo centrale nel dibattito scolastico, arricchendosi di riflessioni e di connotazioni che ci restituiscono oggi un'idea di valutazione molto diversa e sicuramente più complessa rispetto al passato. Per giungere a tali conclusioni il passo non è stato breve, né privo di problematizzazioni in seno alla comunità scientifica, si è dovuto ricercare un nuovo posizionamento rispetto a modelli tradizionali di valutazione, ragionare su criteri oggettivi di misurazione e promuovere un'idea di valutazione matura e soprattutto consapevole del proprio potenziale formativo. Il presente lavoro si pone come obiettivo quello di effettuare una disamina delle peculiari problematiche della docimologia ripercorrendo, a grandi linee, i suoi sviluppi nel corso del tempo e di proporre una riflessione sull'attualità degli studi docimologici.

Parole chiave: Valutazione; Docimologia; Misura; Criteri di valutazione; Oggettività.

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Francesco Milito ha scritto i §§ 1-2 e Marika Calenda i §§ 3-4-5.

L'attualità degli studi docimologici

1. Introduzione

Lo studio scientifico dei problemi psicopedagogici della valutazione delle conoscenze acquisite a scuola è sistematicamente avviato negli anni Venti del Novecento da Piéron, ricordato soprattutto per aver pubblicato nel 1963 i risultati di uno studio, ormai pietra miliare della docimologia, sull'analisi degli esami finali della maturità francese, il noto Baccalauréat (informalmente detto anche Bac), che rappresenta il titolo di studio della scuola secondaria.

La docimologia nasce come critica verso un sistema di valutazione prettamente soggettivo per arricchirsi nel tempo di riflessioni costruttive attraverso la proposta di tecniche e metodi più rigorosi in modo da assicurare una valutazione più equa (De Landsheere, 1974). Fin dall'inizio questa scienza utilizza le tecniche statistiche come strumento principale per meglio isolare quelle variabili che, inevitabilmente, si presentano in qualunque processo valutativo, ma che non sono legate all'oggetto di misurazione. Una caratteristica dell'atteggiamento docimologico è l'impiego di tecniche statistiche come strumento per giungere alla massima obiettività possibile delle misurazioni, tradotte in punteggi affidabili e attendibili (Notti, 2002). Le indagini condotte in Francia dalla fine degli anni Sessanta, nella direzione di identificare i fattori di instabilità e la loro articolazione in un modello esplicativo globale, hanno contribuito ad estendere nel tempo il campo della docimologia e aperto nuove prospettive per migliorare la valutazione scolastica. Lo stesso Piéron (1965) osserva che negli esami il caso ha un ruolo predominante e che è necessario studiare misure capaci di attenuarlo.

I primi lavori docimologici evidenziano l'instabilità delle valutazioni dal punto di vista delle differenze interindividuali e intraindividuali, della validità e della precisione. In un primo momento, lo sviluppo delle ricerche porta soprattutto a raccomandare misure volte ad attenuare le divergenze di natura più o meno sistematica nella valutazione scolastica, misure che includono l'accordo tra gli esaminatori sui criteri da prendere in considerazione nella valutazione delle prove, l'uso di prove standardizzate, la correzione oggettiva. Agli inizi del Novecento,

Edgeworth, nel saggio *The statistics of examinations* (1923), sottolinea lo scarso valore insieme alla limitata validità e attendibilità dei giudizi attribuiti agli esami.

L'evoluzione degli studi docimologici va letta alla luce dei profondi cambiamenti che interessano i sistemi scolastici: "Le tematiche docimologiche sono strettamente collegate all'aumento della richiesta di formazione, al crescere della scuola di massa che [...] dagli anni '60 in poi incomincia a richiedere forme di valutazione più oggettive e diverse modalità di accertamento del rendimento scolastico" (Benvenuto, 2008, p. 2). L'interesse per i problemi e per le disfunzioni della valutazione cresce in relazione a una richiesta più ampia di formazione, fino ad arrivare agli anni Settanta, importantissimi per le riflessioni sulle tematiche docimologiche: insieme alla scolarizzazione di massa, le contestazioni giovanili, le tensioni sociali riportano al centro dell'attenzione il tema degli esami e della selezione sociale (Benvenuto, 2003).

2. La valutazione: un concetto in trasformazione

Le prospettive della docimologia come scienza che studia gli esami, i sistemi di votazione e il comportamento degli esaminatori, vengono delineate ulteriormente da De Landsheere (1971), con lo sforzo principalmente di ridurre l'approssimazione, l'imprecisione e il soggettivismo nella valutazione, ponendo in risalto la necessità di definire obiettivi misurabili, capaci di quantificare i comportamenti dei soggetti e di determinare in modo quanto più oggettivo possibile in che misura sono raggiunti nell'insegnamento gli obiettivi ad esso assegnati dalla comunità educativa. Nel senso più ampio, valutare significa giudicare, un evento, un individuo, un oggetto, in base a un criterio: nel caso specifico della valutazione degli alunni, e principalmente a partire dagli anni Cinquanta, il criterio è definito in termini di obiettivi educativi.

È proprio in questi anni che si ha, di fatto, come reazione all'educazione progressiva, la nascita della pedagogia per obiettivi. Figura di spicco in questo campo è Benjamin Samuel Bloom (1956), che nella sua opera *Taxonomy of educational objectives*, getta le basi della messa a punto di una tassonomia di comportamenti affettivi e cognitivi. Le basi della pedagogia per obiettivi sono rintracciabili tuttavia in Tyler (1932), che negli anni precedenti, riteneva che per una valutazione appropriata fosse indispensabile definire preliminarmente gli obiettivi in termini di comportamenti attesi.

La classificazione di obiettivi di Bloom prende spunto dall'attività pratica degli insegnanti, dal loro intento di raccogliere in modo empi-

rico i criteri di valutazione presi a riferimento nell'esaminare i loro allievi e i relativi percorsi di apprendimento. Gli obiettivi pedagogici permettono di definire un'attività precisa del discente e di precisare i criteri che serviranno alla valutazione. Bloom sostiene, infatti, che la scuola deve agire sulle caratteristiche dello studente, sulla qualità dell'istruzione e sui risultati dell'apprendimento, ma anche sulla tassonomia di obiettivi educativi e capacità generali e specifiche da acquisire e utilizzare durante l'apprendimento (Notti & Tammaro, 2015, p. 46-47).

La definizione operativa e la specificazione in termini di comportamenti osservabili, l'inserimento in un modello classificatorio gerarchico di categorie di comportamento, danno luogo alla cosiddetta tassonomia. La tassonomia di obiettivi educativi più frequentemente citata, e che Landsheere ritiene sia servita da ispirazione o come modello per la maggior parte di quelle che seguirono (de Landsheere & de Landsheere, 1976), è appunto quella elaborata da Bloom e dai suoi collaboratori (Bloom *et al.*, 1956; Krathwohl, Bloom & Masia, 1964), e riguarda i domini cognitivi e affettivi. La tassonomia rispetta il principio strutturale della complessità crescente, e le categorie, organizzate in modo gerarchico, includono comportamenti dal più semplice al più complesso (dominio cognitivo) e dal meno interiorizzato al più interiorizzato (dominio affettivo). La pedagogia per obiettivi, ispirata a Tyler e Bloom, è stata poi perfezionata dal contributo di Mager (1975), che nell'opera *Gli obiettivi didattici* individua tre caratteristiche che definiscono un obiettivo efficace: performance (osservabile e misurabile), condizione (circostanze in cui eseguire la performance), criterio (abilità per definire una performance idonea).

La concezione tradizionale della valutazione come misurazione il più oggettiva possibile viene messa in discussione sul finire degli anni Sessanta, quando alla funzione elitaria della scuola si preferisce una funzione egalaritaria, finalizzata ad assicurare uguali opportunità educative a tutti, indipendentemente dalla provenienza sociale. La valutazione non si identifica più con la misurazione del sapere e con la conseguente selezione dei possessori del sapere, ma va assumendo un carattere non selettivo, formativo, orientativo poiché diviene strumento della formazione per orientare l'alunno, non per giudicarlo o condannarlo (Falcinelli, 1999).

Nell'ambito degli studi sull'insegnamento individualizzato del *mastery learning* (apprendimento per padronanza) di Bloom (1971) iniziarono ad emergere man mano le nuove funzioni della valutazione. Bloom, attraverso questo metodo, sollecita gli insegnanti a focalizzare le difficoltà degli studenti, per poter intervenire con strumenti specifici e rispondenti alle caratteristiche di ogni alunno (Tammaro, 2018).

Il concetto di valutazione formativa ha origine proprio in relazione all'esigenza di ottenere informazioni necessarie ad individualizzare l'istruzione nell'ottica di una strategia della padronanza (Airasian, 1972). Sulla base di questi studi, Scriven (1991) introduce il termine di *meta-valutazione*, per descrivere la valutazione di un piano per poter valutare i prodotti educativi e il termine *assessment*, per esprimere il senso di predisporre un disegno per farlo. Precisa, inoltre, sulla base dei riferimenti di Bloom sulla funzione formativa, una distinzione della stessa rispetto alla funzione sommativa: la prima finalizzata al miglioramento, la seconda alle esigenze di rendicontabilità.

Non era più sufficiente disporre di dati sul rendimento solo alla fine di un ciclo scolastico o di una unità di istruzione, era più utile e necessario disporre di informazioni nel corso dell'attività di apprendimento. Iniziò ad affermarsi con forza il principio che gran parte della valutazione scolastica doveva avere carattere formativo.

Cardinet (1977), ragionando sulla valutazione, andò ad associare ad essa una funzione regolativa, in quanto costituisce uno strumento informativo che permette di raccogliere informazioni e di conseguenza di dare feedback allo studente, ma anche al docente, diventando così un elemento che orienta e corregge l'intervento didattico. La valutazione diviene così occasione di riflessione sul proprio fare e stimolo per la ricerca, momento di lettura del proprio modo di porsi nell'azione e dunque stimolo per il cambiamento personale (Guasti, 1996). Con il passare del tempo, il dibattito sul concetto di valutazione ha posto sempre di più al centro della riflessione il contesto, i sistemi di riferimento, i progetti, i programmi, i materiali e, in generale, le situazioni specifiche in cui si situano i processi di insegnamento-apprendimento e le soluzioni date ai problemi della valutazione *del e nel* sistema di istruzione si sono configurate come vero e proprio costrutto politico-educativo (Domenici, 1993).

L'impatto della valutazione nei contesti educativi, mutevoli e diversificati, ha determinato una fitta trama di studi e ricerche con focalizzazioni diversificate. Negli anni Settanta, un importante settore di ricerca sulla valutazione è inaugurato dagli studi di Campbell, Cronbach e Stake che problematizzano la relazione tra fattori qualitativi oggetto della valutazione e strumenti quantitativi centrali nelle indagini condotte nel periodo precedente, in particolare le loro ricerche si contraddistinguono per: una maggiore apertura all'aspetto qualitativo, l'attenzione allo studio dei processi educativi, la ricerca di una possibile unificazione tra conoscenza quantitativa e conoscenza qualitativa, la consapevolezza dell'importanza delle interazioni tra processi sperimentali e caratteristiche dei soggetti (De Landsheere, 1988).

L'approccio *goal-free* ha, invece, come scopo principale quello di descrivere gli effetti dell'intervento, a prescindere dagli intenti che hanno guidato l'azione, il focus è sulla situazione osservata, sugli esiti effettivamente prodotti e non sul raggiungimento di obiettivi prefissati (Scriven, 1972). L'approccio *responsive* ha lo scopo di far emergere le diverse istanze dei soggetti coinvolti, come interessi, problemi, esigenze, necessità, domande e punti di vista attraverso uno scambio di informazioni che diventano il focus di questo tipo di *responsive evaluation* (Stake, 1975). Dagli anni Novanta fino ad oggi, parallelamente all'emergere di nuove teorie sui processi di apprendimento, il tema della valutazione è stato oggetto di profonde riflessioni che riguardano le forme, le funzioni, il significato della valutazione. Partendo dalla definizione di Beeby (1997), il quale afferma che la valutazione consiste nella raccolta sistematica e nell'interpretazione dei dati e conduce, come parte integrante del processo, ad un giudizio di valore teso verso l'azione, è possibile inquadrare un campo epistemico della valutazione educativa in cui poter distinguere alcune caratteristiche del valutare in *senso* educativo. Gli aspetti essenziali della valutazione riguardano l'uso di strumenti rigorosi per raccogliere dati informativi su un determinato evento educativo e l'attivazione di un percorso dinamico, che implica un processo di interpretazione dei dati raccolti con strumenti scientificamente adeguati, che ha delle ricadute sulla situazione di partenza, nel senso di essere orientato all'azione e al cambiamento per produrre un miglioramento (Bondioli & Ferrari, 2000).

Anche in Italia i primi studi docimologici si rivolgono principalmente all'individuazione di metodologie e interventi per la riduzione della soggettività nella valutazione scolastica grazie alla riflessione aperta da Visalberghi (1955) sulla distinzione tra i termini *misurazione* e *valutazione*, fasi da intendersi non come antitetiche o contrapposte, ma come momenti di uno stesso processo che si conclude con la formulazione di giudizi. In particolare, Visalberghi condannava i pregiudizi in base ai quali si presumeva di rifiutare ogni discorso in termini di misurazione. Il dibattito sulla docimologia continua a svilupparsi e ad arricchirsi grazie alla proficua produzione di Calonghi sulla validazione di prove nelle varie materie scolastiche (Calonghi & Boncori, 1967; Calonghi & Coggi, 1982) e di Gattullo che in particolare ha sostenuto con insistenza la preminenza dell'approccio quantitativo e della misurazione (1989). Per Calonghi (1990), l'adeguatezza della valutazione è strettamente legata agli obiettivi dell'azione didattica, da intendersi come criteri in base ai quali raccogliere i risultati alla fine di un programma di insegnamento.

Il contributo della docimologia alla qualità dell'istruzione è eviden-

ziato da Vertecchi (1991) attraverso il collegamento valutazione-decisione e la razionalità della decisione. Misurazione e valutazione sono i due momenti della verifica, uno finalizzato all'altro; la valutazione si basa su criteri autonomi rispetto ai metodi e agli strumenti che vengono impiegati nella misurazione, essa si basa infatti sugli obiettivi prefissati e sul loro raggiungimento (Coggi & Notti, 2002). “L'abito stesso del misurare, implicando l'attitudine a vedere un più ed un meno dove il giudizio affrettato scorge qualità assolute, è esso stesso un abito di riflessività, di moderazione e di prudenza” (Visalberghi, 1955, p.11). Nella prospettiva visalberghiana alla misurazione è affidato un ruolo importante ma intermedio, considerato che i risultati della misura non sono esclusivi e l'atto decisivo resta comunque la valutazione (Corsini, 2018).

La cultura docimologica ci ha abituati a una definizione di valutazione come “procedimento sistematico che mira a determinare in quale misura gli obiettivi sono stati raggiunti dagli allievi” (Giovannini, 1994, p.48), benché il suo campo di azione sia molto più esteso e vada ben oltre la valutazione degli apprendimenti.

3. La valutazione educativa

La valutazione educativa è un campo disciplinare complesso e ancora in divenire che ha alle spalle una robusta e complessa tradizione di ricerca. Nell'ambito della ricerca PRIN 2006¹, *Learning objects e struttura ontologica: messa a punto ed analisi di metodologie per la fruizione di Learning objects inseriti all'interno di ontologie di dominio*, la valutazione educativa è stata definita come una “disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sul sistema formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione” (Galliani, 2009, p. 35).

La ricerca valutativa in educazione riguarda attività che mirano a produrre sia nuove conoscenze sugli oggetti di studio, sia decisioni per

- 1 Progetto di ricerca intrapreso per rispondere a interrogativi riguardo la gestione e lo scambio di informazioni e i processi di costruzione collaborativa della conoscenza, finalizzato alla costruzione di una ontologia sul concetto di valutazione educativa all'interno del dominio conoscitivo delle scienze umane.

il miglioramento e l'innovazione. Nella prospettiva di natura pedagogica adottata, la valutazione, insieme alla progettazione e alla comunicazione, è una componente ontologica e metodologica della scienza didattica la cui qualificazione pedagogica è dovuta al fatto che l'esperienza educativa appunto "si qualifica, da un lato, come *transazione relazionale* tra persone e, dall'altro, come *mediazione didattica* sui saperi disciplinari/professionali, per cui le azioni del progettare, del comunicare, del valutare, competono, seppure in misura diversa, agli stessi soggetti coinvolti, in primo luogo i docenti/formatori e gli allievi/formandi" (Galliani, 2015, p. 11).

Nell'ottica di produrre una visione sistemica e organica dell'evoluzione i paradigmi sono assunti in senso semiotico-fenomenologico e, conseguentemente si riferiscono a specifici *modelli empirici, immagini metaforiche e categorie descrittive*, ben descritte nella dimensione epistemologica dell'Ontologia per/della valutazione educativa (Galliani, 2014, p.49). Lo scopo è quello esplicitato nell'Ontologia per/della Valutazione Educativa di realizzare "un modello formativo orientato a produrre una cultura didattica praticata quotidianamente nei processi di insegnamento-apprendimento e pertanto ambisce a diventare strumento di ricerca per l'apprendimento a partire dalla condivisione di linguaggi comuni relativi al dominio scientifico della valutazione" (Notti, 2014, p. 7). Questa visione unitaria vuole integrare sistematicamente per l'appunto, "i tre paradigmi, (*positivista, pragmatista, costruttivista*) con altrettante coerenti e allineate categorie che riguardano l'insegnamento (*espositivo, dialogico, cooperativo*), la comunicazione didattica (*unidirezionale, interattiva, relazionale*), le tipologie psico-sociali della conoscenza (*dichiarativa, procedurale, performativa*), i processi cognitivi / emotivi di apprendimento (*adattivo, reattivo, regolativo*), le forme categoriali della valutazione (*sommativa, diagnostica, formativa*)" (Notti, 2014, pp.49-50).

La valutazione educativa esplora diversi ambiti: dal profitto, ai contesti, ai sistemi che implicano operatività che vanno oltre l'attribuzione di un voto e che hanno a che fare con differenti attori sociali coinvolti a diverso titolo nel processo valutativo e nell'atto stesso del valutare. L'atto del valutare è fondamentalmente connesso all'atto del conoscere (Dewey, 1976) e siccome la conoscenza per essere attendibile e completa necessita dell'uso congiunto di una pluralità di fonti, la valutazione deve spingersi oltre le distinzioni suggerite dai diversi approcci e sfruttare la possibile sinergia che si può ottenere dal loro utilizzo integrato per far luce su determinati aspetti dell'azione formativa. Il processo valutativo si configura, dunque, come un fatto pedagogico complesso che tocca le dinamiche di insegnamento/apprendimento e che richiede ai docenti

di compiere scelte consapevoli, inserite all'interno di specifici progetti, nell'ambito di programmazioni che ne definiscono obiettivi, regole e confini. L'atto valutativo, in quanto espressione di un giudizio di valore orientato all'azione e al cambiamento, produce degli effetti dal punto vista relazionale, sociale, personale (Notti, 2014). Valutare significa esprimere un giudizio di valore, un apprezzamento su un'azione educativa in relazione a specifici criteri e parametri di riferimento, esplicitati e condivisi da tutti i soggetti coinvolti.

Il giudizio di valore non è mai fine a sé stesso: si valuta per conoscere, si valuta per comprendere, si valuta per correggere, si valuta per cambiare, si valuta, dunque, per migliorare (Notti, 2017). La valutazione, per riuscire ad assumere il ruolo di strumento di ricerca volto ad indagare i processi didattici, per comprenderne a fondo le dinamiche e per progettare, gestire, orientare il loro cambiamento in termini di efficienza ed efficacia, dovrà essere intesa sempre più marcatamente come una guida preziosa nei processi decisionali. E se la capacità di decidere rispetto a tutti questi elementi è fortemente condizionata dal poter disporre di informazioni valide e affidabili, allora sarà sempre più importante scegliere con accuratezza le tecniche e gli strumenti da impiegare per la rilevazione dei dati valutativi. Per recuperare pienamente il ruolo che la valutazione occupa nel processo educativo, il punto cruciale è privilegiare le strategie dell'educazione che si ispirano alla metodologia scientifica sostenendo l'importanza di costruire modelli didattici caratterizzati da una flessibilità "possibile solo a condizione di poter disporre, nel corso dell'attività didattica, di copiose informazioni di ritorno, ottenibili solo attraverso un uso consapevole degli strumenti valutativi" (Vertecchi, 1976, p. 10). La qualità della didattica risulta così strettamente connessa all'adeguatezza delle verifiche, alla loro coerenza con gli obiettivi, all'attendibilità dei dati raccolti, in altre parole alla stabilità e precisione delle valutazioni ed è per questo che non si può prescindere dal dato quantitativo, ovvero dal valore della misura per decidere, informare, comprendere.

4. Il valore della misura per decidere, informare, comprendere

Con il passare del tempo, l'importanza e l'attualità degli studi docimologici sono temi che stanno interessando non solo il mondo della scuola, in relazione alla delicata e complessa questione della valutazione degli apprendimenti degli alunni, stanno diventando argomenti portanti all'interno del dibattito sul ruolo della formazione e dell'educazione in generale. La valutazione è un argomento "caldo" proprio per

l'importanza che riveste dentro e fuori dalla scuola, tuttavia, mentre una cultura "critica" della valutazione fatica a farsi strada (Giovannini, 2012) nel nostro Paese il confronto sulla valutazione si sta estendendo sempre di più a soggetti non direttamente coinvolti nelle pratiche educative. Si pensi a esponenti della politica e del giornalismo, al personale delle istituzioni scolastiche e universitarie, agli impiegati nelle ditte incaricate alla preparazione dei test.

In ambito educativo, la cultura della valutazione si è andata imponendo nell'ultimo ventennio come funzione complementare all'autonomia scolastica e universitaria con il compito di controllare la gestione delle risorse, rilevando l'efficacia degli interventi educativi. La misurazione dei risultati, basti pensare ai punteggi nelle prove INVALSI o nella valutazione della qualità della ricerca, è divenuta oramai centrale all'interno del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca, rapportandosi costantemente a quell'insieme di indicatori da considerare nella compilazione di importanti documenti come il Rapporto di Autovalutazione o il Riesame dei corsi di laurea (Corsini, 2018). La misura, nella sua veste oggettiva e autorevole, è altresì invocata dall'opinione pubblica per la facile lettura delle informazioni che fornisce (Corsini & Zanazzi, 2015).

Da tempo, gli argomenti valutativi rappresentano, per la stampa, per la società, una notizia rilevante riguardo all'efficacia scolastica italiana, al confronto con ricerche nazionali ed internazionali; purtroppo, però, la crescente esigenza valutativa o "valutomania" (Coniglione, 2015) che si sta diffondendo sembra essere, troppo spesso, funzionale a denunciare il degrado della scuola italiana o a produrre effetti controproducenti per la qualità della produzione scientifica universitaria.

Nella valutazione, come sostiene Vertecchi (2008), sarebbe opportuno comprendere la luce di quei dati in relazione al contesto di riferimento e non solo alla pura analisi statistica degli stessi. Le finalità perseguite con la valutazione nei e dei processi di istruzione si configurano come un indicatore della interpretazione sia delle funzioni e del ruolo che una data società assegna alla formazione. La valutazione può divenire un mezzo utile per acquisire il massimo di informazioni significative affidabili sui problemi formativi, al fine di ridurre l'ambiguità interpretativa e incrementarne perciò la probabilità di risolverli. È necessario sviluppare la consapevolezza che l'attività valutativa sia parte costitutiva di ogni azione umana intenzionale, e a maggior ragione di quella di apprendimento (Domenici, 2011).

Test e misurazione sono diventate ormai parole di moda, spesso presenti nei vari documenti ministeriali (De Luca & Lucisano, 2011), che alimentano quella diffusa tendenza a misurare e ad utilizzare i risultati

delle misure per decidere, valutare, fare le classifiche di Atenei, scuole e studenti.

È vero ciò che afferma Visalberghi (1955): “la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce” (p. 18). Nel caso di misure di abilità, a monte c’è un giudizio, sulle abilità che i misurandi debbono possedere, a questo segue la misura alla quale segue un altro giudizio che conferma o smentisce il giudizio di partenza. La misura diretta è quella operazione che si effettua confrontando la grandezza da misurare con un’altra grandezza a essa omogenea, presa come campione: cioè, misurare una grandezza significa trovare un numero che dica quante volte tale grandezza è più grande o più piccola del campione di riferimento. Per quanto riguarda le abilità a cui si riferiscono le prove utilizzate in ambito educativo è però evidente che non è possibile effettuare misure dirette. Per quanto la misurazione sia indispensabile alla valutazione, dal punto di vista formativo si riscontrano limiti evidenti della stessa in quanto risulta incompleta rispetto alla capacità di controllo di tutti gli innumerevoli comportamenti cognitivi, artificiale, in quanto l’osservazione degli allievi non avviene nella spontaneità della loro attività, e eccessivamente esemplificativa, in quanto il processo si riduce al solo punteggio (Ancona, 2007). La qualità della misurazione può essere incrementata se viene curata la validità degli stimoli, la costanza e la validità dei risultati. La progettazione di una prova richiede una serie di decisioni teoriche ed operative, di cui il primo e più decisivo passo da compiere è quello di esplicitare la finalità complessiva della prova stessa (“che cosa vogliamo misurare con questa prova?”, “per quale motivo stiamo utilizzando questo tipo di prova?”) (Vertecchi, 2003).

Corsini (2018) dimostra efficacemente come in Visalberghi sia presente un’impostazione dialettica del rapporto tra misurazione e valutazione e di come emerga con forza l’idea di utilizzare i test come strumento funzionale all’interno di un processo didattico incentrato su apprendimenti di tipo collaborativo. Misurazione e valutazione costituiscono i passaggi fondamentali di una didattica che Visalberghi modella sulle fasi deweyane della ricerca in cui il processo di attribuzione di un valore a dati raccolti in relazione al livello di apprendimento è funzionale all’assunzione di decisioni didattiche volte a migliorare l’apprendimento attraverso l’insegnamento.

“Il test viene così posto da Visalberghi al servizio della didattica come mezzo valutativo e non come suo fine, e non solo in funzione di verifica dell’efficacia dell’insegnamento svolto, ma anche per contrastare la tendenza a rafforzare [...] una motivazione estrinseca all’apprendimento” (Corsini, 2018, p. 15).

Il fenomeno dei valutatori improvvisati non è, purtroppo, circoscritto ai problemi valutativi che riguardano il contesto scolastico, basti pensare al fatto che, nei vari contesti dell'apprendimento, si sta assistendo ormai da anni a una diffusione massiccia e a un proliferare di prove strutturate di conoscenza utilizzate a scopi selettivi. Insieme al proliferare di test si avverte, però, anche la necessità di sottolineare l'importanza di un approccio rigoroso nella costruzione di tali prove che sia basato su un sapere esperto (Bottani, 2011), su un insieme articolato di conoscenze e pratiche valutative quale presupposto per lavorare scientificamente alla rilevazione e misura di conoscenze e capacità.

Come ricordano De Luca e Lucisano (2011), gli strumenti utilizzati in ambito educativo hanno lo scopo di misurare tratti che in realtà sono latenti, e lo fanno associando concetti astratti a indicatori empirici, così le prove, ad esempio, misurano abilità non direttamente osservabili. Per questo è indispensabile procedere con metodo, seguendo alcuni passaggi fondamentali: approntare un modello teorico che contenga la definizione operativa del tratto latente; definire la relazione tra tratto latente e indicatori; prevedere un metodo per la misura degli indicatori. Inoltre, siccome la relazione tra concetti e indicatori è difficile da esplorare, gli autori affermano che l'analisi dei soli indicatori empirici può portare a inferenze non corrette e a conclusioni fuorvianti. Questo significa che partendo da domande formulate male, prive di senso, che prevedono più risposte corrette o nessuna corretta non è possibile avviare alcuna riflessione sulle risposte e quindi sui risultati ottenuti. "I controlli statistici non rendono intelligente una prova oggettiva che già non lo sia, mentre una prova impostata in modo larvatamente tendenzioso costituisce, anche se dotata di ottime qualità statistiche, un invito al conformismo non meno grave di quello che può venire da certe interrogazioni orali" (Visalberghi, 1955, p. 92).

Il proliferarsi di test, indicatori, comparazioni tra i differenti sistemi formativi, ha sempre vissuto una forte opposizione tra controllo e miglioramento. Gli approcci valutativi legati all'autoanalisi scolastica enfatizzavano lo scopo migliorativo della valutazione interna e, per contro, stigmatizzavano la funzione burocratica del controllo esterno (Tessaro, 2015, p. 276). Con l'espandersi dei programmi internazionali di valutazione, si afferma una nuova idea concettuale che comprende i due costrutti non più in opposizione, ma in interazione reciproca, retroattiva e proattiva: il controllo si trasforma in *accountability*, il miglioramento in *improvement*. Si valuta, dunque, primariamente per rendere conto in modo trasparente e comprensibile del sistema (*accountability*) e, conseguentemente per regolare il suo sviluppo in un'ottica di evoluzione e miglioramento (*improvement*). L'*accountability*

indica pienamente il significato che ha in sé la valutazione, il suo legame con il termine *improvement*; non si valuta solo per controllare e giudicare, bensì per rendere quel controllo frutto di miglioramento. Domenici (2007), argomentando sul concetto di *accountability* ha scritto che “il termine rinvia alla necessità di far conoscere ai principali attori dei processi formativi (allievi, docenti, dirigenti, famiglie), nonché all’opinione pubblica locale, in forme comunicative e rappresentative diverse a seconda del pubblico cui l’informazione è diretta (genitori, amministrativi, ...), ma sempre leggibili e utilizzabili per il giudizio e l’azione, e perciò in modi differenziati e non contraddittori, le scelte compiute e i vincoli entro i quali sono state fatte, i processi attivati e gli esiti conseguiti, ma anche i problemi aperti e le possibili soluzioni adottabili” (p. 48). Insieme, integrati, i processi di *accountability* e di *improvement*, perfezionano la valutazione di sistema assicurando l’accompagnamento delle politiche educative nella spirale virtuosa dello sviluppo (Tessaro, 2015, p. 278). La valutazione, in tale ottica, esce dall’ambito della pura arbitrarietà e del soggettivismo per divenire modalità rigorosa, processo di ricerca, in cui l’elemento soggettivo e l’elemento probabilistico, comunque presenti nella stessa azione didattica, sono controllati attraverso una scelta attenta degli strumenti e dei criteri adottati (Coggi & Notti, 2002).

Lucisano (2011) chiama Sindrome del Figlio dell’Uomo una malattia che ha pervaso la cultura della valutazione, nata dall’idea che qualcuno, depositario del bene per l’umanità, possa distinguere i buoni dai cattivi, esprimendo giudizi di merito per giustificare e avallare le decisioni prese, comprese quelle di perseguire coloro i quali si discostano da questo modello di “presunto” bene. Giovannini (2012) descrive come ancora problematica la condizione della valutazione nel nostro Paese, dove il prevalere di concezioni altalenanti e restrittive e di crescenti derive valutative impedisce, di fatto, la creazione e la diffusione di una cultura critica della valutazione. In tal senso, un aspetto che non può essere certamente tralasciato riguarda il fatto che “da un punto di vista metodologico e tecnico, va salvaguardata una serie di procedure, pena l’inaffidabilità dei dati (p. 208).

5. Conclusioni

Gli studi in campo docimologico nascono da problemi come il controllo della validità delle prove e dell’affidabilità nell’esaminare, temi considerati ormai come “temi forti”, ossia presenti sia nelle prime ricerche che nei recenti campi di interesse della docimologia (Benvenuto,

2003). Con il passare del tempo, il termine assume ulteriori significati includendo lo studio dei comportamenti dell'esaminatore e dell'esaminato e acquisendo sempre di più un significato pedagogico. La docimologia comincia a configurarsi come parte della didattica che studia, su basi scientifiche, i criteri della votazione scolastica al fine di elaborare tecniche di esame e di valutazione del profitto degli allievi (Notti & Tammaro, 2015).

Nonostante la sua importanza, il tema della misurazione non è affrontato con il dovuto rigore, trovando paradossalmente difficoltà, resistenze e spesso incompetenza nelle argomentazioni quando si tratta di esprimere pareri sul livello di accuratezza, precisione, coerenza delle prove e, invece, eccessiva tolleranza e semplicità quando si tratta di leggere, commentare, interpretare i risultati. Il discorso non ruota soltanto intorno alla questione dell'imparzialità nella valutazione di studenti, concorrenti, aspiranti specializzandi, dirigenti, ecc., sostanzialmente è prioritario riuscire a contrastare il fenomeno dilagante della non corretta misurazione. Partendo dal presupposto che le prove oggettive sono comunque elaborate soggettivamente da qualcuno, è condivisibile affermare che chi costruisce tali prove dovrebbe conoscere le regole di costruzione e gli elementi di cui esse si compongono, sapendo, inoltre, scegliere, come ricorda Domenici (1993), lo strumento di verifica omologo e congruente con la rispettiva funzione valutativa e con gli obiettivi che essa intende raggiungere. Una prova costruita male, sbagliata nella formulazione dei quesiti, nella scelta dei distrattori non sarà mai adeguata alla verifica degli obiettivi prefissati, l'oggettività da sola non garantisce automaticamente la precisione e la funzionalità del test. Visalberghi (1955) nella prefazione di quella lui stesso definisce una trattazione essenziale "intesa a considerare i problemi del testing in rapporto ai problemi educativi, culturali e sociali in generale", sosteneva che tale trattazione doveva "dar posto sufficiente all'informazione [...], sugli aspetti tecnici della «misurazione» del profitto scolastico" (pp. 7-9) con l'ambizione di promuovere un dibattito e ancor di più la sperimentazione per contribuire a una più aggiornata impostazione dei problemi educativi.

L'attualità degli studi docimologici è racchiusa in questa finalità ambiziosa in vista della quale chi, a vario titolo, si occupa di costruire test dovrebbe essere in grado di perseguire: costruire strumenti in grado di misurare scientificamente. Il problema della tecnica diventa così uno degli aspetti più urgenti e spinosi da affrontare per riuscire a garantire fondatezza e affidabilità a importanti decisioni politico-istituzionali che riguardano la promozione, il superamento, l'ammissione a fasi successive nei concorsi di centinaia di migliaia di persone che ogni anno

affrontano prove articolate in item a risposta multipla. È auspicabile ritornare a lavorare con quell'atteggiamento scientifico che affonda le sue radici nei problemi e nelle domande generate dalle condizioni di contesto (Dewey, 1939), senza dimenticare che anche l'esaminare è un'arte ed è "come tutte le arti, una sintesi di tecnica e di atti originali d'intuizione" (Visalberghi, 1955, p. 15).

Solo se si è in possesso di informazioni affidabili si possono assumere decisioni pertinenti ed efficaci e solo se si è in grado di costruire prove valide e attendibili, essendo inoltre in grado di riflettere sulle loro caratteristiche e analizzarle partendo dai dati prodotti, si riuscirà a promuovere il vero cambiamento nella teoria e nella pratica della valutazione, quello che riguarda la correttezza delle misure. Necessità di misure accurate, consapevolezza dell'uso che si intende fare delle misure, necessità di dotarsi di strumenti con una forte coerenza interna sono problemi attuali e tutt'altro che risolti in ambito educativo e il contributo che gli studi docimologici possono dare alla ricerca su questi temi tutt'altro che esaurito.

Riferimenti bibliografici

- Airasian, P. (1972). Il ruolo della valutazione nel mastery learning. In J. Block (Ed.), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*. Torino: Loescher.
- Ancona, D. (2007). Verifica e valutazione dell'apprendimento scolastico. Estratto da: <http://anconadonato.interfree.it/>.
- Beeby, C.E. (1997). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, 4: 68-78.
- Benvenuto, G. (2008). La docimologia: dalla critica agli esami all'analisi dei principi della valutazione. In G. Benvenuto & A. Giacomantonio (Eds.), *Un po' di storia della valutazione scolastica: letture e riflessioni* (pp. 1-6). Estratto da: https://www.academia.edu/36650138/Un_po_di_storia_della_valutazione_scolastica.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Besse, J.M. (1977). Vers une pédagogie par objectifs? *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 556, 77 (III): 114-147.
- Bloom, B.S. (1971). Mastery learning and its Implications for Curriculum Development. In J.H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (Eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto*

- educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola.* Milano: FrancoAngeli.
- Bottani, N. (2011). Concorso per dirigente, non si scherza sui questionari. Tuttoscuola, 13 settembre 2011. Estratto da: <http://www.tuttoscuola.com/cgi-local/disp.cgi?ID=26489>.
- Calonghi, L. (1990). *Finalità e obiettivi nella scuola.* Teramo: Giunti & Lisciani.
- Calonghi, L., & Boncori L. (1967). *Prove oggettive di lingua italiana.* Roma: Ateneo Salesiano.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1982). *Diagnosi delle difficoltà e proposte didattiche in geometria piana.* Salerno: Rispes.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation.* Neuchâtel: I.N.R.P.
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coniglione, F. (2015). Dalla valutazione distribuita a quella amministrata. Il caso italiano. *I problemi della pedagogia*, 2: 345-376.
- Corsini, C., & Zanazzi S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2: 305-334.
- Corsini, C. (2018). Sull'utilità e il danno di "Misurazione e valutazione" in educazione. In C. Corsini (Ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28). Roma: Edizioni Nuova Cultura. Estratto da: https://www.academia.edu/363-84424/Rileggere_Visalberghi.
- De Landsheere, G, & De Landsheere, V. (1976). *Definir les objectifs de l'Education.* Paris: PUF.
- De Landsheere, G. (1971). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami.* Firenze: La Nuova Italia.
- De Landsheere, G. (1974). *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie.* Paris: F. Nathan.
- De Landsheere, G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale.* Roma: Armando.
- De Luca, A.M., & Lucisano, P. (2011). Item analysis tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7: 85-96.
- Dewey, J. (1976). *Teoria della valutazione.* Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1939). Unity of science as social problem. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of Unified science.* Chicago-London: University of Chicago Press, trad. it. In P. Lucisano (2000), L'unità della scienza come problema sociale, *Cadmo*, n. 22, 33-37).
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica.* Bari: Laterza.
- Domenici, G. (2007). Centralità, autonomia, valutazione. In G. Domenici, & F. Frabboni (eds.), *Indicazioni per il curriculum. Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.* Erickson: Trento.
- Domenici, G. (2011). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2, 2: 69-82. Disponibile da: http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/index.

- Edgeworth, F. Y. (1923). The statistics of examinations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 51, 3: 599-635.
- Falcinelli, F. (1999). *La valutazione dell'azione formativa. Intelligenza pedagogica e intervento didattico*. Roma: Seam.
- Galliani, L., & Notti A.M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2009). *Web ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2015) (Ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gattullo, M. (1989). Qualitativo e quantitativo in educazione e nella ricerca educativa. *Scuola e Città*, 40, 4: 158-162.
- Giovannini, M.L. (2012). Una cultura «critica» della valutazione: un lusso che non possiamo permetterci? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6: 207-217.
- Giovannini, M.L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel Mondadori.
- Guasti, L. (1996). *Valutazione e innovazione*. Novara: De Agostini.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: The affective domain*. New York: David McKay.
- Lucisano, P. (2011). La sindrome del figlio dell'uomo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1: 155-167.
- Mager, R.F. (1975). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Notti, A. M. (2017). La funzione regolativa della valutazione. In A. M. Notti, *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 9-24). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Notti, A.M., & Tammaro, R. (2015). Autori e storia della docimologia. In L. Galliani, *L'agire valutativo* (pp. 41-56). Brescia: La Scuola.
- Notti, A.M. (2002). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
- Notti, A.M. (Ed.) (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Piéron, H. (1965). *Esami e docimologia*. Roma: Armando.
- Scriven, M. (1972), Pros and Cons about Goal Free Evaluation. *Evaluation comments*, 3: 1-4.
- Scriven, M. (1967). The methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Tammaro, R. (2018). *Valut/Azione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tessaro, F. (2015). La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo* (pp. 265-279). Brescia: La Scuola.
- Vertecchi, B, & Agrusti, G. (2008). *Laboratorio di valutazione*. Roma-Bari: Laterza.

- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (1991). *Origini e sviluppo della docimologia*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente?

Evaluate teaching in higher education. What is it really for?

Renata Viganò

Faculty of Education Sciences, Catholic University of the Sacred Heart, Milan, renata.vigano@unicatt.it

Course evaluations by students mainly employs simple surveys. However, there are many criticisms about their actual usefulness: empirical evidence shows that they are a ritual way of complying with administrative regulations; the scientific literature does not demonstrate their impact on the quality of learning. Moreover, their focus is mainly on student satisfaction and they do not consider the complexity of learning processes. A qualitative course evaluation was tested as an alternative approach. 106 master's degree students in education provided rich answers describing both teachers and students as agents; they see their learning processes in a context of academic demands and social interactions. Experience suggests that qualitative course evaluations may give information on learning that cannot be uncovered in a traditional survey; They also support the student learner identity and emancipate his role as a co-producer of knowledge.

Keywords: University; Teaching assessment; Qualitative assessment; Student role; Learning.

La valutazione degli insegnamenti universitari da parte degli studenti impiega in via predominante questionari a risposta chiusa. Sono tuttavia numerose le critiche e le perplessità circa la loro effettiva utilità: i riscontri empirici restituiscono uno scenario di ritualità volta rispettare le normative amministrative, la letteratura scientifica non dimostra il loro impatto sulla qualità dell'apprendimento. Inoltre il loro focus è principalmente la soddisfazione degli studenti e non considerano la complessità dei processi di apprendimento. Come approccio alternativo è stata testata una valutazione qualitativa dell'insegnamento. 106 studenti di Laurea Magistrale nell'area delle Scienze della formazione hanno fornito risposte ricche: individuando come agenti di apprendimento sia i docenti sia gli studenti, considerando i loro processi di apprendimento in un contesto di traguardi da raggiungere e di interazioni sociali. L'esperienza presentata suggerisce che le valutazioni qualitative degli insegnamenti possono dare informazioni sull'apprendimento non attingibili con i sistemi vigenti; concorrono anche a sviluppare l'identità dello studente come soggetto che apprende ed emancipano il suo ruolo di co-produttore di conoscenza.

Parole chiave: Università; Valutazione dell'insegnamento; Valutazione qualitativa; Ruolo degli studenti; Apprendimento.

Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore.

A cosa serve veramente?

1. Introduzione

La valutazione della didattica universitaria da parte degli studenti è pratica diffusa e normata in molti Paesi. Il metodo più diffuso per valutare corsi è il *survey*, i cui dati sono sottoposti ad analisi quantitative; in realtà da tempo sono note le criticità e i limiti di tale pratica estensiva. Numerosi studi danno ragione dei dubbi riguardo alla validità dei dati raccolti (Alderman, Towers & Bannah, 2012; Harper, Kuh, 2007; Olivares, 2003; Palmer, 2012; Spooren et al., 2013; Zabaleta, 2007); altri osservano che le valutazioni sono diventate nel tempo rituali da eseguire perché previsti anche se i risultati effettivi sono esigui (Edström, 2008; Freeman, Dobbins, 2013; Kember, Leung, Kwan, 2002; Richardson, 2005). Da uno studio di Olivares (2003) non risultano evidenze empiriche circa il miglioramento indotto dalla valutazione così impostata, la quale peraltro è focalizzata sulla soddisfazione degli studenti più che sull'apprendimento. Un'indagine su 25 dipartimenti universitari seguiti per un periodo fra i tre e i quattro anni (Kember et al., 2002) non ha rintracciato prove che le valutazioni dei corsi abbiano migliorato la qualità dell'insegnamento.

In letteratura sono rari i contributi che descrivono approcci qualitativi alla valutazione dei corsi su ampia scala o implementati in maniera sistematica; ve ne sono però che suggeriscono metodi e prospettive interessanti e valide (cfr. Lewis, 2001; Harper & Kuh, 2007). Numerose pubblicazioni documentano studi-pilota e sperimentazioni; da esse emerge l'importanza di incoraggiare gli studenti a esaminare il loro proprio apprendimento (cfr. Platt, 1993; Stupans, McGuren & Babey, 2016) integrando la valutazione dei corsi nel percorso formativo stesso “con impegno e attenzione pari a quelli rivolti a ogni altra attività di apprendimento proposta in aula” (Svinicki, 2001, p. 23). In questa prospettiva va considerata l'opportunità di formare gli studenti a esprimere *feedback* appropriati alle diverse situazioni e ad accertarsi che docente e studenti condividano la medesima idea degli obiettivi del corso, affinché vi sia un fondamento chiaro alla base delle opinioni rilevate (Freeman & Dobbins, 2013).

L'orientamento cosiddetto migliorativo (Golding & Adam, 2016)

sposta il focus della valutazione dal giudizio riguardo alla bravura del docente all'impegno per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento (Hodges & Stanton, 2007) in cui docenti e studenti considerano la valutazione dei corsi una responsabilità condivisa (Johnson, 2000; Richardson, 2005; Zabaleta, 2007). Secondo Spence e Lenze (2001) essa deve aiutare gli studenti a diventare co-produttori di conoscenza, rendendoli responsabili del loro apprendimento (cfr. anche Freeman, Dobbins, 2013; McCulloch, 2009). Briggs, Clark e Hall (2012) aggiungono che costoro devono sviluppare un'"identità studente" e che per farlo hanno bisogno di aiuto.

Nel quadro pedagogico e valutativo sopra delineato solo per cenni (motivi di spazio impediscono uno sviluppo più ampio per il quale si rinvia ad altri contributi di chi scrive), i paragrafi seguenti descrivono un'esperienza sviluppata in alcuni insegnamenti universitari, corredata da una prima analisi dei riscontri osservati e da una riflessione critica sugli esiti e sulle prospettive di approfondimento.

2. Metodo

2.1 *Partecipanti*

Hanno partecipato all'esperienza studenti del primo e secondo anno di un Corso di Laurea Magistrale nell'area delle Scienze della Formazione.

Il campionamento di convenienza si è reso obbligato a motivo dei vincoli di contesto: in questa prima fase esplorativa le attività che strutturano l'esperienza sono state progressivamente elaborate e perfezionate dal docente degli insegnamenti coinvolti e ne costituiscono l'impalcatura didattica; l'approccio descritto è posto in atto dal docente nella pratica didattica quotidiana. Sarebbe stato prematuro oltre che verosimilmente non realizzabile per ragioni organizzative estenderlo ad altri docenti e procedere quindi a uno studio di impianto sperimentale; tale ipotesi diverrà percorribile a venire, previa verifica di fattibilità. Prudenza e senso critico pertanto si impongono nell'analisi e interpretazione degli esiti; va però sottolineato che la condizione descritta ha rappresentato un fattore favorevole all'osservazione continua e partecipe del processo di insegnamento/ apprendimento, al *tuning* in tempo reale dell'azione didattica e degli strumenti impiegati, alla conoscenza qualitativa approfondita dell'intreccio complesso di aspetti e dinamiche di cui tenere conto (Bogdan & Biklen, 2007) a vantaggio di un affinamento progettuale accurato.

In tutto hanno partecipato 106 studenti di cui 67 al primo anno di corso e 39 al secondo, di età compresa tra i 22 e i 37 anni (media 22,92 anni; moda 22); 89% sono donne. 81% provengono da un triennio universitario nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione, il restante 19% dall'area delle scienze umane e sociali, umanistiche, psicologiche, economiche e politiche. Circa il 36% non ha esperienze lavorative, il 25% fa lavori occasionali, il 29% ha un lavoro part time e il 10% un lavoro con un impegno superiore ma che consente di frequentare almeno parte dei corsi; le esperienze di lavoro riguardano per lo più l'area educativo-formativa, dell'intervento sociale e dell'animazione. Pressoché tutti gli studenti sono impegnati in attività di volontariato, anche se con impegno assai variabile in termini di ore e funzioni.

I dati rilevati si riferiscono agli studenti frequentanti; tale scelta muove dalla consapevolezza, verificata negli anni precedenti, che i non frequentanti faticano a trarre equivalente profitto dall'impostazione didattica qui descritta; a questi ultimi è indicato un programma differenziato, che a parità di contenuti e impegno di studio richiesto rispetta l'equità fra diverse tipologie di studenti. La scelta di optare per l'una o l'altra modalità didattica è in ogni caso compiuta liberamente da ciascun studente, che se ne assume la responsabilità; il docente presenta vantaggi e svantaggi di entrambe e ne spiega le motivazioni. La frequenza non è perciò oggetto di registrazione o controllo; a ogni studente è lasciato di stimare la propria capacità o meno di restare in continuità con l'insegnamento nel corso del suo svolgersi, di là dalla percentuale di ore effettivamente frequentate.

L'esperienza qui documentata si riferisce all'a.a. 2017/2018.

2.2 *Procedura*

Il Corso di studi ha un impianto robusto sul piano teorico e culturale; è meno rappresentata l'area metodologica cui appartengono gli insegnamenti in cui è stata implementata l'esperienza in parola. Il biennio include anche una quota rilevante di attività didattiche integrative (laboratori e tirocini).

L'esperienza descritta riguarda un insegnamento annuale (60 ore al primo anno di corso) e un insegnamento semestrale (30 ore al secondo anno, scelto dagli studenti in opzione a un altro insegnamento) volti a sviluppare competenze metodologiche riguardanti il primo la progettazione in campo educativo e formativo e il secondo la valutazione; l'area professionale di riferimento sono i servizi alla persona. L'attività

in aula integra lezioni esplicative, presentazioni di esempi, analisi di casi, discussione, esercitazioni pratiche e lavoro in gruppo, accompagnamento alla realizzazione dei compiti pratici proposti. Al termine di ogni lezione il materiale didattico impiegato o segnalato è messo a disposizione degli studenti tramite la piattaforma didattica in adozione all'Ateneo.

A quanti riescono ad assicurare almeno un minimo di frequenza continuativa è proposto il seguente percorso di apprendimento: ogni 3-4 settimane il docente propone un'attività da realizzare autonomamente, di cui una parte in piccolo gruppo e una parte individualmente. Le attività proposte vertono sui temi e sulle competenze sino a quel momento sviluppate dall'insegnamento e si concretizzano nella realizzazione progressiva delle diverse fasi di ideazione ed elaborazione di un progetto, per il primo anno, e di un dispositivo valutativo, per il secondo anno; ciascun gruppo sceglie liberamente il progetto da sviluppare e l'oggetto su cui elaborare il dispositivo valutativo. Ogni attività assegnata è presentata in aula dal docente; per ciascuna di esse gli studenti ricevono un foglio esplicativo analitico corredato da domande-guida e dai criteri che saranno assunti per valutare l'attività – previamente concordati-, un format in cui presentare la loro attività, eventuali letture e/o materiali di supporto.

I partecipanti dispongono di un periodo variabile fra le tre e le quattro settimane per realizzare l'attività, nell'arco delle quali possono chiedere al docente supporto e chiarimenti che sono per lo più condivisi in aula attivando lo scambio con gli altri gruppi. Circa due settimane dopo la data di consegna ciascun gruppo riceve la valutazione del compito realizzato inclusiva di una restituzione specifica con riferimento alla corrispondenza ai criteri valutativi, agli aspetti di forza del lavoro svolto e alle criticità presenti, con spunti e indicazioni per il miglioramento. Nel primo momento d'aula successivo, la parte iniziale della lezione è dedicata alla discussione sull'attività compiuta.

Come parte integrante di ogni attività gli studenti sviluppano e restituiscono al docente una riflessione critica e autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e una metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto; anche a questo proposito sono loro fornite domande-guida per orientare e sistematizzare la riflessione.

Dopo aver concluso l'ultima attività cioè al termine dell'insegnamento ciascun studente è invitato a compilare un breve questionario suddiviso in due sezioni. La prima sezione chiede di valutare, con domande strutturate, se e quanto l'insegnamento seguito ha concorso a sviluppare o consolidare una serie di competenze riguardanti l'ambito sia specifico della disciplina d'insegnamento sia delle *soft skills*. La se-

conda sezione è composta una domanda aperta che chiede allo studente se reputa di aver ricavato qualcosa dall'esperienza del corso, in riferimento alla sua crescita personale e professionale, con richiesta di specificare e spiegare; lo studente è poi invitato a esprimere osservazioni e commenti personali sull'esperienza di apprendimento e a formulare critiche e suggerimenti ecc.

Il questionario è anonimo. Agli studenti interessati è tuttavia chiesto di segnalare al docente, separatamente, l'eventuale disponibilità a partecipare a un incontro di analisi e discussione degli esiti del questionario e di confronto su possibili ipotesi di variazione dell'insegnamento e di ulteriore approfondimento delle questioni messe a tema dal questionario.

2.3 *Analisi*

Oggetto di analisi sono state diverse informazioni rilevate. Le informazioni riguardanti la prestazione accademica, in termini di livello di apprendimento disciplinare attestato dai compiti elaborati dagli studenti, sono state analizzate con riferimento alla corrispondenza ai criteri di valutazione indicati per ciascun compito realizzato e sintetizzati ogni volta in un voto; il voto finale registrato all'esame è dato dalla media dei voti ricevuti nei singoli compiti.

Le informazioni contenute in ciascun compito nelle sezioni dedicate rispettivamente alla riflessione critica e autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e alla metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto sono state analizzate con l'impiego di un approccio *bottom-up*, con l'obiettivo di identificare i temi contenuti nelle descrizioni dei partecipanti (Rapley, 2011; Richards, 2015; Sorzio, 2005; Coggi, 2005). Nella prima fase dell'analisi i testi sono stati letti e riletti annotando puntualmente gli argomenti tramite l'impiego del *sentence-by-sentence coding*, ove necessario integrato dal *line-by-line coding* (cfr. Elliot, 20018; Auerbach & Silverstein, 2003; Saldaña, 2016; Holton, 2001). Nella seconda fase si è proceduto a un primo livello di categorizzazione dei temi rilevati raggruppandoli per analogia semantica e concettuale; la definizione delle categorie ha tenuto conto degli obiettivi dell'esperienza e dei suoi fondamenti teorici e pedagogici; si è annotata contestualmente la ricorrenza dei singoli temi. Nella terza fase le categorie sono state confrontate fra loro, ove opportuno rinominate in maniera più precisa, in alcuni casi unite o rimodulate correggendo la distribuzione dei temi in esse (Johnson & Christensen, 2004; Saldaña, 2016); su questa base si è pervenuti a identificare cinque macrocategorie principali (cfr. Tabella 2). Durante l'analisi, i temi e i diversi

livelli di categorie sono stati ripetutamente confrontati con i dati originali per garantire piena aderenza a quanto espresso dagli studenti.

3. Risultati

3.1 *Risultati accademici*

Nell'economia del presente contributo l'analisi dei risultati accademici in termini di voto conseguito all'esame finale non ha rilevanza preminente sulle altre dimensioni considerate, pur se mantiene – come ovvio - un ruolo importante; per questa ragione di seguito ci si sofferma solo su alcuni dati essenziali. Approfondimenti più analitici saranno possibili in eventuali sviluppi e ampliamenti della ricerca. In riferimento ai risultati accademici conseguiti nelle singole prove, l'attribuzione del voto ha tenuto conto del livello crescente di preparazione acquisito dagli studenti durante lo svolgimento dell'insegnamento cui ha corrisposto un livello di complessità sempre più elevata dei compiti richiesti.

Gli esiti degli studenti al termine dell'insegnamento risultano molto positivi, come risulta dalla Tabella 1.

Voto	VA	%
30 lode	13	12,26
30	19	17,92
29	12	11,32
28	23	21,7
27	21	19,81
26	14	13,21
23	4	3,78
	106	100

Tab. 1: Esiti conseguiti all'esame finale

La media corrisponde a 28,19. Pur se la comparazione con le votazioni riportate all'esame dagli studenti non frequentanti non può pretendere consistenza metodologica, data l'evidente varietà di fattori che possono influire sulla prestazione all'esame quindi la non equivalenza fra le due popolazioni, è tuttavia interessante rilevare che la media dei voti degli studenti non frequentanti aventi sino ad oggi sostenuto l'esame è 26,41, con un valore modale di 26.

I valori di prestazione sopraindicati risultano in aumento anche rispetto ai risultati all'esame in anni accademici precedenti in cui l'impostazione didattica non era come quella qui in parola: la media risulta superiore di quasi due punti.

3.2 Riflessione critica autovalutativa e metariflessione

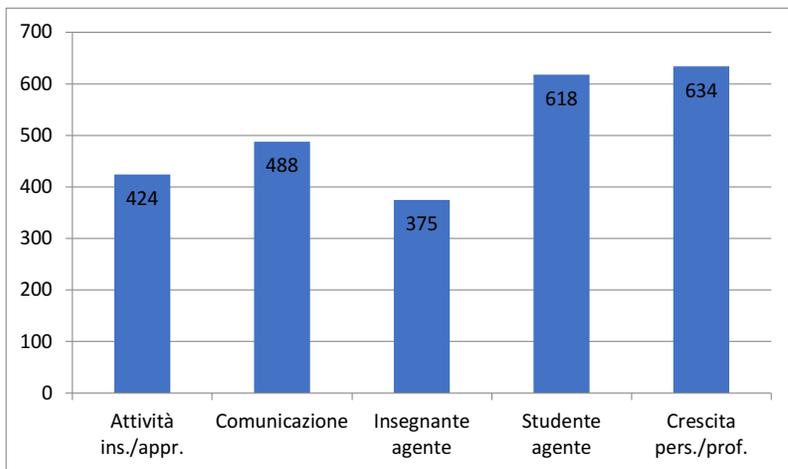
La Tabella 2 presenta le cinque macro-categorie principali individuate e i temi in ciascuna di esse ricompresi.

<i>Macro-categorie</i>	<i>Temi</i>
Attività di insegnamento /apprendimento	Rapporto fra teoria e pratica Spiegazioni Studi di caso Esercitazioni pratiche Lavori di gruppo Materiali didattici di supporto Coinvolgimento attivo degli studenti Integrazione fra attività di insegnamento e apprendimento Valutazione come occasione per apprendere Difficoltà del compito / stimolo per apprendere Responsabilità dello studente nell'apprendimento
Comunicazione	Feedback Interazione Indicazioni chiare Incoraggiamento Critica costruttiva Possibilità di chiarire dubbi e formulare richieste
Insegnante come agente	Docente come guida e facilitatore Ambiente di apprendimento aperto e rispettoso Competenza ed esperienza del docente Stimolo alla rielaborazione personale e al confronto critico Collegare argomenti del corso a pratica professionale e problematiche sociali e educative Leadership Guida per non disperdersi e restare orientati all'obiettivo Livello di esigenza elevato ma adeguato accompagnamento
Studente come agente	Apprendimento attivo Responsabilità Integrare teoria e pratica Sperimentare situazioni pratiche Gestire in maniera adeguata il teamwork Contributo personale all'apprendimento di tutti Orientamento al risultato Consapevolezza delle competenze acquisite o consolidate
Crescita personale e professionale	Autonomia e responsabilità Metttersi in gioco Consapevolezza della complessità Realismo negli obiettivi e nelle strategie per raggiungerli Importanza di teoria e pratica Rispetto e ascolto Valorizzare il contributo di tutti Riconoscere i propri punti di forza e di debolezza Tendere a migliorare Imparare dall'esperienza; riflettere sull'esperienza Autovalutarsi e valutare in maniera oggettiva Non arrendersi davanti a un problema/ostacolo; cercare una soluzione Essere creativi ma competenti; non improvvisare Decidere

Tab. 2: Categorie e temi rilevati dai testi degli studenti

Nelle riflessioni di ciascun studente sono presenti aspetti riferibili a tutte e cinque le categorie; particolare attenzione è data a temi collegabili all'idea di essere soggetti attivi di apprendimento, capaci di riflettere sull'esperienza e di assumere la responsabilità della propria crescita personale e professionale, come attesta l'elevata numerosità delle considerazioni confluenti nelle categorie "studente come agente" e "crescita personale e professionale". In tale prospettiva può essere letta anche la quantità di osservazioni connesse con la categoria "comunicazione" da cui emerge che la relazione e l'interazione sono dimensioni essenziali dell'apprendimento. A tale visione sono ricollegabili anche le specificazioni indicate nelle categorie "attività di insegnamento/ apprendimento" e "insegnante come agente": il ruolo del docente risulta delineato nei termini di soggetto competente, capace di strutturare e favorire un ambiente favorevole all'apprendimento attivo e di accompagnare tale processo senza sostituirsi agli studenti ma supportandoli nella ricerca di metodi e soluzioni.

Il grafico 1, di seguito, descrive per ciascuna delle categorie l'ammontare complessivo delle singole osservazioni espresse dagli studenti; molti ne hanno formulata più d'una e tutte sono state computate.



Graf. 1: Numero complessivo di osservazioni corrispondenti a ciascuna macro-categoria

Di seguito ciascuno dei cinque raggruppamenti tematici è brevemente approfondito anche riprendendo alcuni stralci rappresentativi dei testi degli studenti. Per motivi di spazio non è possibile soffermarsi in maniera analitica per i vari sottotemi; sono menzionati quelli che meglio aiutano a riflettere sull'impostazione didattica e valutativa degli

insegnamenti come strategia per l'apprendimento e la maturazione personale dello studente. Occorre altresì non considerare i temi come completamente definiti o reciprocamente esclusivi, poiché le descrizioni dei partecipanti hanno incluso una varietà di attività, contenuti, attori e suggerimenti.

3.2.1 *Attività di insegnamento / apprendimento*

Gli studenti hanno descritto l'integrazione di differenti modalità di insegnamento come positiva per l'apprendimento, soffermandosi anche sul modo in cui le specifiche attività didattiche hanno supportato il secondo. Hanno evidenziato come ogni strategia didattica abbia implicazioni per il processo di apprendimento, talvolta con qualche difficoltà nel distinguere ciò che è insegnamento dalla dinamica di apprendimento.

In particolare, gli studi e le analisi di caso e gli esempi pratici esaminati risaltano fra gli altri aspetti menzionati. Alcuni partecipanti hanno asserito che tali attività hanno suscitato interesse e motivazione ad apprendere i costrutti teorici e i metodi; altri hanno riferito che ciò li ha aiutati a prefigurare in maniera più chiara la loro futura vita professionale e a cogliere la complessità dei temi trattati: "Applicare le proprie conoscenze a casi reali è molto utile per imparare, poiché ci si trova a dover ragionare a un livello più profondo". Anche la proposta di attività pratiche, in forma di problemi da risolvere o di obiettivi da realizzare tratti dall'attività professionale concreta e contestualizzata, è stata molto apprezzata come possibilità di riflettere, interrogarsi, confrontarsi, integrare e mettere a frutto diverse tipologie di conoscenze teoriche, metodologiche e pratiche.

La richiesta di realizzare in autonomia una serie di attività/ produzioni parte in piccolo gruppo e parte individualmente, riprendendo gli aspetti trattati in aula e progettandone l'applicazione a casi/ situazioni/ progetti ecc. autonomamente individuati, nonché dover motivare sia la scelta sia i vari passi dell'attività, valutare criticamente l'attività realizzata e sviluppare una metariflessione personale sul proprio percorso di apprendimento, emergono come centrali per l'apprendimento. Praticamente tutti gli studenti convergono nel considerare impegnativa e un po' disorientante tale richiesta rispetto all'impegno tradizionale per gli esami universitari, conseguentemente talvolta anche generatrice di incertezza, ma coinvolgente e produttiva per sviluppare competenze sia disciplinari specifiche sia trasversali e strategiche (comunicazione, organizzazione, mediazione, *problem-solving*, orientamento al risultato,

collaborazione ecc.). In tale processo il *feedback* sistematico e personalizzato da parte del docente è indicato come necessario e molto apprezzato.

3.2.2 *Comunicazione*

Di là dalla natura più o meno interattiva delle diverse modalità didattiche, i partecipanti indicano lo scambio e il confronto come funzionali all'apprendimento. Apprezzano la strutturazione regolativa della comunicazione: tempi definiti così da dare a ciascuno la possibilità e la responsabilità di intervenire, accordo sulle regole da rispettare per contenuti e obiettivi degli scambi ecc.

Il gradimento degli studenti riguarda sia l'interazione con il docente sia quella tra studenti. Il confronto aperto, sia con riscontri e *feedback* positivi sia con opinioni e commenti critici è visto come fattore migliorativo delle conoscenze e competenze disciplinari e altresì di *skills* trasversali come capacità di ascolto e *team-working*.

L'impostazione interattiva della comunicazione didattica ha aiutato inoltre a superare la riluttanza ad autovalutarsi e ad approfondire la metariflessione. Nelle prime settimane di corso gli studenti hanno talvolta avuto difficoltà a situarsi in maniera corretta rispetto alle due richieste; in seguito le hanno affrontate con maggiore agio, anche in forza dell'orientamento formativo impresso agli scambi: "è difficile autovalutarsi e capire se si è fatto bene o no, però i criteri chiaramente definiti e il *feedback* mirato del docente sono stati utili e mi hanno aiutato a valutare il mio lavoro, i punti di forza e quelli in cui devo migliorare"; "mi sono accorta che mentre all'inizio avevo paura di esprimere un giudizio poi questo mi è servito molto".

3.2.3 *Il docente come agente*

Il docente è descritto come attore importante, per le sue competenze disciplinari e didattiche e caratteristiche personali. È sottolineata la relazione tra stile dell'insegnante e attivazione degli studenti: se durante i momenti di confronto e di lavoro su casi e situazioni pratiche egli serve come modello, mostra come mobilitare le conoscenze e come confrontarsi con gli altri, essi si avvalgono dell'esempio e si sentono incoraggiati a mettersi in gioco e a considerarsi parte attiva. Vi è anche apprezzamento sia per la solida competenza teorica del docente, in quanto aiuto a riflettere su questioni apparentemente semplici ma in

realtà da collegare a temi più complessi, sia per la sua capacità di esemplificare principi e concetti riferendoli a situazioni concrete. In altri termini gli studenti cercano nel docente un “timoniere esperto” che accoglie le loro riflessioni ma ha il controllo del processo didattico, sa interrompere e mettere in discussione le loro prospettive aiutandoli a restare centrati sulle questioni da esaminare e ad avvalersi di conoscenze adeguate e argomentazioni fondate.

È inoltre diffusa la considerazione positiva per l’impegno e la passione del docente nel proprio lavoro e nella disciplina professata, come fattore motivazionale ad allontanarsi dall’atteggiamento di studente passivo: “E’ un privilegio seguire un corso con un docente che ama la sua disciplina e sa farla amare agli studenti”; “un docente competente e appassionato della sua materia riesce a motivare gli studenti e a farci capire che per diventare professionisti bisogna sempre continuare a imparare”.

Gli aspetti menzionati giocano un ruolo anche riguardo al compito autoriflessivo e autovalutativo richiesto agli studenti. Nel dire dei partecipanti le modalità e lo stile di insegnamento sono stati d’aiuto anche per affrontare tali attività, inconsuete per i più e fattore di disagio iniziale: “Non mi era stato mai richiesto prima di autovalutare un mio elaborato ed ero a disagio; durante il corso però ho superato questo timore anche grazie alle indicazioni chiare e ai *feedback* del docente”; “il docente è esigente e qualche volta le osservazioni critiche mi hanno scoraggiato; riflettendoci invece poi mi sono accorta che ho imparato a valutarmi in modo più obiettivo e che tutto questo mi ha aiutato a migliorare e mi sarà utile anche in futuro”.

3.2.4 *Lo studente come agente*

Come detto, gli studenti riferiscono che l’apprendimento è più approfondito e articolato quando sono attivi piuttosto che recettori passivi di conoscenza: “È stato molto motivante lavorare con le attività proposte. Mi è sembrato anche più serio, mi sono sentito responsabile”. Un altro aspetto rilevante è trovarsi a lavorare assieme a studenti diversi dai consueti compagni di studio: “All’inizio lavorare in gruppo con compagni che non sono quelli con cui sono abituato a studiare è stato complicato: ognuno aveva impegni in posti e orari diversi e riunirsi era un problema; mettere assieme modi di studiare e anche livelli di ambizione diversi è stato difficile. Poi però siamo riusciti a trovare un’intesa e ci siamo resi conto che uscire dal nostro comfort è stato arricchente e produttivo”; “Aver formato i gruppi senza poter scegliersi i compagni

è stato positivo. All'inizio non riuscivamo ad accordarci perché ciascuno aveva le sue idee e non tutti si impegnavano, poi abbiamo imparato a metterci in discussione e questo ci ha aiutato a imparare meglio la materia e alcune abilità utili per il mondo del lavoro”.

Anche riguardo alla categoria in oggetto risalta il concorso dell'impegno valutativo e riflessivo richiesto: “Ho capito come è difficile valutare sé stessi e gli altri; tutto questo mi ha fatto sentire più coinvolta e responsabile di quello che alla fine ho imparato”; “autovalutarmi è stato difficile ma mi ha spinto a pensare a fondo e mi ha responsabilizzato”.

3.2.5 *Crescita personale/ professionale*

Agli studenti l'attività proposta dal corso risulta in generale sfidante ma utile ai fini del futuro professionale e della crescita personale. Molti riferiscono di essersi sentiti incerti perché hanno dovuto affrontare compiti nuovi, proporre idee e soluzioni da loro formulate senza conoscere, per così dire, “la risposta giusta”. L'incertezza era generata anche dal dover trovare modalità di lavoro nuove ed efficaci. Questi stessi aspetti sono tuttavia indicati come fattori che hanno favorito un apprendimento più profondo e spinto a crescere: “ho capito meglio la teoria e che teoria e pratica sono risorse entrambe essenziali per svolgere la professione che vorrei svolgere”; “mi sono resa conto che non bisogna mai dare nulla per scontato e fare le cose meccanicamente ma che servono esperienza e riflessione critica”; “lavoro già da qualche anno come educatore e l'esperienza mi ha aiutato ma confrontarmi con la teoria e i metodi spiegati dal docente mi è servito molto”, “oltre a sentirmi più preparata per il lavoro, ho imparato anche a considerare il punto di vista degli altri e a cercare punti di accordo”.

La consegna di autovalutarsi concorre pienamente alla dimensione in esame: “non ho mai pensato che valutare fosse così difficile; invece occorre rifletterci a fondo, chiarire bene gli obiettivi e i criteri. Nell'attività educativa questo è molto importante”; “il compito più difficile è stato autovalutarmi ma ora ho capito quanta attenzione ci vuole”; “mi sono resa conto che valutare è una responsabilità e che se non si riflette bene e non si è competenti si compiono ingiustizie. Devo imparare ancora ma questo mi sarà utile per la mia professione”.

4. Discussione

Scopo del presente studio era indagare la risposta degli studenti a un'impostazione didattica caratterizzata dal loro coinvolgimento attivo, con particolare attenzione alla loro valutazione qualitativa dell'insegnamento in relazione agli aspetti che favoriscono l'apprendimento. Obiettivo più ampio è capire se tale approccio valutativo possa fornire indicazioni rilevanti per migliorare l'insegnamento. Interessa altresì osservare la qualità della valutazione espressa dagli studenti senza che abbiano ricevuto prima formazioni specifiche in proposito.

Nel loro insieme, i risultati indicano che essi sono stati in grado di individuare e discutere i fattori che favoriscono l'apprendimento, situandolo nel quadro sia degli studi universitari sia dello sviluppo personale e professionale. La valutazione qualitativa dell'insegnamento ha reso informazioni circa la comprensione da parte degli studenti del proprio percorso di apprendimento e dei loro ulteriori bisogni formativi; le procedure vigenti di valutazione della didattica non hanno modo di attingere a tali risultati. I partecipanti hanno saputo individuare gli aspetti del corso che hanno supportato il loro apprendimento e discutere su quelli che hanno considerato migliorabili. Si può ipotizzare che, lasciati liberi di riflettere in un contesto in cui hanno sperimentato in maniera sistematica il confronto, si siano sentiti riconosciuti e responsabili più di quanto accada con un questionario anonimo articolato in una batteria di domande predefinite e a risposta chiusa.

Nei loro testi prendono in esame le attività di apprendimento in maniera analitica e danno molto risalto alla loro partecipazione attiva guidata e supportata da opportunità di riflessione e di autovalutazione; apprezzano altresì la proposta didattica sfidante, pur disorientante ma che motiva l'apprendimento e aiuta integrare le diverse dimensioni della formazione (teorica, pratica, esperienziale...) nonché a consolidare le *soft skills*.

Nell'insieme emergono volontà e capacità di riflettere sul loro apprendimento se posti in un *setting* adeguato. Va riconosciuto che, nel caso in parola, gli studenti si sono trovati in una situazione nuova e probabilmente stimolante e ciò può averli particolarmente invogliati a corrispondere alla richiesta. Resta che sono stati in grado di cogliere e rappresentare un ampio ventaglio di fattori utili per apprendere, di accogliere la proposta di un percorso formativo inconsueto e per loro difficile e si sono perlopiù mostrati esigenti nel voler capire le ragioni dei loro errori e dubbi. Si può asserire che il metodo qui discusso per valutare l'insegnamento permette di sviluppare l'identità dello studente come soggetto che apprende formandolo a riflettere sull'apprendi-

mento, in corrispondenza a una dimensione che in letteratura trova rilievo (Briggs et al., 2012; Christie et al., 2016; Spooren et al., 2013).

Dando agli studenti l'opportunità di rendersi parte attiva nella loro formazione, la valutazione diventa uno strumento concreto di *empowerment*. Tale modo di impostare l'attività didattica e, in particolare, l'integrazione sistematica di spazi di riflessione, metariflessione e autovalutazione, dovrebbe probabilmente iniziare sin dall'esordio degli studi universitari; le ricadute sarebbero favorevoli sia per la fiducia in sé degli studenti sia per la ricchezza dei riscontri ai fini del miglioramento della didattica sia, sullo sfondo, per l'efficienza complessiva della formazione universitaria.

L'atteggiamento in generale positivo degli studenti rispetto al corso e al docente impone prudenza e necessita di ulteriori sviluppi d'indagine; come detto, essi hanno riconosciuto in esso una figura-leader per competenza e gestione del processo didattico. Occorre domandarsi se l'impiego del medesimo approccio valutativo produca riscontri analoghi in corsi in cui sono meno soddisfatti o non riscontrano la disponibilità del docente. Più in generale, la qualità delle risposte degli studenti potrebbe variare in riferimento a figure diverse: un giovane collaboratore del docente, un'autorità accademica, un rappresentante di un'agenzia valutativa esterna ecc.

Approfondimenti di ricerca dovrebbero altresì estendersi a popolazioni studentesche diverse per tipologia di corso di studi e per caratterizzazione scientifico-disciplinare. I partecipanti all'esperienza descritta frequentano una laurea magistrale in una Facoltà di Scienze della formazione: è verosimile che abbiano familiarità con temi inerenti l'apprendimento e in maggioranza hanno sperimentato attività didattiche differenziate (corsi, laboratori, tirocini); occorrerebbe indagare anche quanti seguono corsi di studio diversi sia per discipline sia per impianto didattico in relazione alle professioni-target.

Assunte le suddette cautele, si riscontra tuttavia che i fattori indicati dagli studenti come favorevoli per l'apprendimento sono ampiamente in linea con gli esiti della ricerca internazionale, per esempio l'approccio attivo e riflessivo nonché le richieste e i feedback qualitativamente rilevanti da parte del docente (Biggs & Tang, 2011; Gibbs & Dunbar-Goddet, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Kember & Leung, 2006; Ramsden, 2003; Sellman, 2009). La didattica degli insegnamenti oggetto del presente articolo, anche con particolare riferimento alla sua valutazione, sembra avere il potenziale per orientare la progettazione di corsi coerenti con le risultanze della ricerca.

L'impostazione qualitativa della valutazione ha indirizzato gli studenti a riflettere sul loro apprendimento; può allora concorrere a su-

perare la convinzione fra essi diffusa che l'insuccesso agli studi sia dovuto alla difficoltà dei contenuti o all'incapacità personale o ancora alla sfortuna (Spence & Lenze, 2001). Essa ha inoltre aiutato a rimodulare la comunicazione fra studente e docente: il primo riesce a percepirsi parte attiva nella costruzione di conoscenza, il secondo ha l'opportunità di sviluppare una comprensione più ricca delle dinamiche di apprendimento; in senso più ampio può rafforzare la responsabilità reciproca di cui la ricerca ha fornito evidenze autorevoli (Golding & Adam, 2016; Johnson, 2000; Richardson, 2005; Zabaleta, 2007; Freeman & Dobbins, 2013; McCulloch, 2009).

Come ulteriore beneficio, esperienze come quella sperimentata preparano gli studenti a fornire un *feedback* valido all'organizzazione di cui sono parte in quanto studenti; raramente e solo in minima parte ciò accade, come ben approfondito da Svinicki (2001). Infine, si può motivare che la valutazione dell'insegnamento come impostata evita le criticità di quella vigente, dai più descritti come un rituale che attinge all'abitudine o alle aspettative soggettive e in cui il rapporto costi/benefici in termini migliorativi della didattica è assai magro e non supportato da solide indagini (Edström, 2008; Freeman & Dobbins, 2013; Kember et al., 2002; Keränen & Holm, 2014; Richardson, 2005).

Tale rischio in realtà è presente anche laddove si ricorra a un uso indiscriminato della valutazione qualitativa; occorre invece farne un impiego strategico, individuando gli insegnamenti che per esigenze correttive o posizionamento nel piano di studi ne hanno necessità e integrandola in un piano valutativo che si avvalga di approcci differenziati e in cui tale modalità possa, per esempio, intervenire a rotazione. In altri termini, serve una strategia di sistema che preveda l'adeguata preparazione dei docenti a impiegare tali opportunità, offra supporti significativi e riconoscimento all'impegno didattico, alimenti una cultura valutativa diversa da quella oggi di fatto prevalente se non dominante, improntata al controllo standardizzato assai più che alla *vision* migliorativa e responsabilizzante di ciascun agente nell'organizzazione accademica. Le ricadute negative principali pesano sugli studenti che perdono l'occasione di fare degli studi universitari un volano per lo sviluppo di un *habitus* sia professionale sia personale e – è quasi superfluo precisarlo – sulla società intera, odierna e futura.

Riferimenti bibliografici

- Alderman, L., Towers, S., & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education, 18*: 261-280.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*: 3-21.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., & McCune, V. (2016). 'It all just clicked': A longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education, 41*: 478-490.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development, 27*: 95-106.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report, 23*: 2850-2861.
- Freeman, R., & Dobbins, K. (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*: 142-151.
- Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H. (2007). *The effects of programme assessment environment on student learning*. York: Higher Education Academy.
- Golding, C., & Adam, L. (2016). Evaluate to improve: Useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*: 1-14.
- Harper, S. R., & Kuh, G. D. (2007). Myths and misconceptions about using qualitative methods in assessment. *New Directions for Institutional Research, 136*: 5-14.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*: 81-112.
- Hodges, L. C., & Stanton, K. (2007). Translating comments on student evaluation into the language of learning. *Innovative Higher Education, 31*: 279-286.
- Holton, J.A. (2011). The coding process and its challenges. In A. Bryant, K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 265-290). Los Angeles: SAGE.
- Johnson, R. (2000). The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education, 5*: 419-434.
- Johnson B., & Christensen L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31: 185-198.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27: 411-425.
- Lewis, K. G. (2001). Making sense of student written comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 87: 25-32.
- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: learning from public administration about the student university relationship. *Studies in Higher Education*, 34: 171-83.
- Olivares, O. J. (2003). A conceptual and analytic critique of student ratings of teachers in the USA with implications for teacher effectiveness and student learning. *Teaching in Higher Education*, 8: 233-245.
- Palmer, S. (2012). Student evaluation of teaching: keeping in touch with reality. *Quality in Higher Education*, 18: 297-311.
- Platt, M. (1993). What student evaluations teach. *Perspectives on Political Science*, 22: 29-40.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 273-290). London: SAGE.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: SAGE.
- Richardson, J.T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30: 387-415.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Sellman, D. (2009). Practical wisdom in health and social care: Teaching professional prudence. *Learning in Health and Social Care*, 8: 84-91.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Spence, L., & Lenze, L.F. (2001). Taking student criticism seriously: Using student quality teams to guide critical reflection. *New Directions for Teaching and Learning*, 87: 55-61.
- Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83: 598-642.
- Stupans, I., McGuren, T., & Babey, A. M. (2016). Student evaluation of teaching: A study exploring student rating instrument free-form text comments. *Innovative Higher Education*, 41: 33-42.
- Svinicki, M. D. (2001). Encouraging your students to give feedback. *New Directions for Teaching and Learning*, 87: 17-24.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12: 55-76.

Enhancing EFL students' writing performance through inquiry based learning

Migliorare negli studenti le performance di scrittura dell'Inglese come lingua straniera attraverso l'apprendimento basato sull'indagine

Bantalem Derseh

Department of English Language and Literature, Faculty of Social Science and Humanities, Woldia University, bantalemd@gmail.com

The aim of this study was to examine the effects of inquiry-based learning on students' argumentative essay writing performance. A quasi-experimental design which employed time series design with single group participants was used. A total of 20 EFL undergraduate students were selected using comprehensive sampling method. Tests, focus group discussion, and student-reflective journal were used to gather data on the students' writing performance. The participants were given a series of three argumentative essay writing pretests both before and after the intervention, inquiry based argumentative essay writing instruction. While the quantitative data were analyzed using One-Way Repeated Measures ANOVA, the qualitative data were analyzed through narration. The findings of the study revealed that using inquiry based argumentative writing instruction develops students' writing performance. Therefore, inquiry based instruction is suggested as a means to improve students' writing performance because the method incorporates activity oriented learning, logical arguments, and collaboration.

Keywords: Inquiry based learning; Argumentative essay; Writing performance; EFL Writing instruction; Time series design.

Lo scopo di questo studio è di esaminare gli effetti dell'apprendimento basato sulla ricerca sulle performance argomentative degli studenti nella scrittura di saggi. È stato utilizzato un disegno quasi sperimentale a serie temporali con gruppo unico costituito da un campione di 20 studenti universitari. Test, focus group e diari degli studenti sono stati usati per raccogliere informazioni sulle performance di scrittura. Per i dati quantitativi è stata eseguita un'analisi della varianza multivariata (ANOVA); le narrazioni sono state analizzate con metodologie qualitative. I risultati dello studio hanno mostrato come l'utilizzo di istruzioni basate sulla ricerca di argomentazioni scritte migliora le prestazioni di scrittura degli studenti. In tal senso, l'istruzione basata sulla ricerca è suggerita come metodologia efficace per migliorare le prestazioni di scrittura degli studenti perché la metodologia unisce l'Activity Based Learning (ABL), l'argomentazione e la collaborazione.

Parole chiave: Apprendimento basato sulla ricerca; Saggio argomentativo; Performance di scrittura; Istruzione di scrittura EFL; Disegno quasi sperimentale a serie temporali.

Enhancing EFL students' writing performance through inquiry based learning

1. Introduction

Inquiry based learning is the act of gaining knowledge or/and skills through asking for information. It is a discovery method of learning which starts learning by posing questions, problems or situations rather than presenting facts directly to students. It involves students in making observations; posing questions; examining sources; gathering, analyzing, interpreting, and synthesizing data; proposing answers, explanations and predictions; communicating findings through discussion and reflection; applying findings to the real situation, and following up new questions that may arise in the process. In the process of inquiry based learning, students themselves identify and research issues to develop their knowledge, and the teacher facilitates the learning process (Sandoval, 2005; Hardin, 2009 & Marshall, 2013).

It is a language learning method under the umbrella of communicative approach which drives learning through inquisition and investigation. Lee (2014) stated that inquiry based learning is an analogy for communicative approach. It is an advanced version of Communicative Language Teaching, and it is an expansion of Task Based Instruction. The principles of inquiry based learning are compatible with Communicative Language Teaching because communicative approach focuses on communicative proficiency rather than mere mastery of structure to develop learners' communicative competence as to inquiry-based learning. Inquiry based learning is, therefore, a form of Communicative Language Teaching which serves to bring down the general principles of communicative approach, and implement in language classrooms in an inquisitive and discovery manner (Lee, 2014; Qing, 2007; Richards & Rodgers, 2001).

Inquiry based learning is helpful towards the improvement of English language learning in general and argumentative writing in particular since the method follows a discovery approach where students themselves discover knowledge. Particularly, in inquiry based writing instruction, students engaged in writing tasks through generating ideas;

discovering and clarifying a writing topic; exploring information on their writing topics from various sources; explaining their discoveries or concepts gained from the exploration, and elaborate their thinking through transforming their understanding into their real world situation (Marshall, 2013). When students come up through this distinct writing process in manipulating such tasks, their ability to analyze, synthesize, and evaluate issues can be empowered because this process can develop students' argumentative writing skills.

2. Literature Review

2.1 *The Process of Inquiry Based Learning in Academic Writing*

The process of inquiry based learning method, specially the 4E X 2 inquiry model, consists *engagement, exploration, explanation, elaborate, assessment* and *reflection* (Marshall, 2013). In this learning model, *Assessment* and *Reflection* are regarded as integrated elements to be implemented in each of the following four phase. It means, students evaluate their performance and way of learning at each four step, and reflect to colleagues, teachers, experts, and parents.

The first stage of this model is the “*Engagement*” phase which sets out to generate students' interest and share their prior experience. This initiation-phase includes activating students' prior knowledge or probing students' pre-conceptions. The teacher facilitates students to brainstorm possible questions, ideas and issues, to keep asking themselves, each other, and the teacher. The role of questioning is to arouse students' interest and encourage responses which reveal what students know or think about their writing issue (Llewellyn, 2002; Owen, 2006; Marshall, 2013). Students visualize the whole inquiry process; determine topic areas for inquiry; discover possible sources of information; identify audience and writing format; assess their engagement, and reflect on it.

In the process of learning argumentative writing using this model, at the *engagement* step, students engaged in prewriting tasks using topic discovery Writing Process Sheets (WPS) which help them to activate their prior knowledge, and open up questions for writing topic discovery. Writing Process Sheet is a technique of writing with serious of questions that focused on discovering a writing topic, discovering supportive information, discovering arrangements of thoughts, discovering stylistic choice to write introduction and conclusion, and using style to promote unity, specificity and coherence (Edward, 1983). Thus, in

the *engagement* phase, students get started the learning process through generating ideas, narrowing and clarifying their argumentative writing topic using WPS which guides to *discover, choose, and clarify* their topic.

In *exploration*, students think about the information they have and the information they need, and actively search for information from different sources related to their writing topic. They manipulate materials, make interviews and observations, etc; gather evidence, and discuss with colleagues. Students gather information on their argumentative writing topics from various sources with the help of WPS which guide them to discover and incorporate personal, social, and library sources (Edward, 1983). The teacher provides scaffolding to students by observing, questioning, and guiding. The students, then, think about the relevance of the information, evaluate it, and select the relevant information gathered on their argumentative essay writing topic.

In the *explanation* phase, students are provided opportunities to write their understanding, process skills, or behaviors. They write out their discovered concepts gained from the exploration using their own words. In their writing, students interpret and analyze data, provide evidence, communicate ideas, and justify conclusions. That means, students organize the information gathered and produce their written texts considering their audiences. They thoroughly write drafts by evaluating, selecting, combining, and synthesizing their collected data. The inquirers compare, contrast, organize and sort, make connections of ideas, and draw inferences from their findings (Alberta Learning, 2004). They revise and edit their written product to make their creation clear, concise, consistent and appropriate for the audience. Students revise their drafts for unity, coherence, and completeness, and proofread for mechanical problems (Edward, 1983).

In doing so, students work with peers, teachers, and experts to enhance their written text with feedback. The teacher provides feedback about the strengths and weaknesses of their drafts; comment on what things would further enhance the text and why (Alberta Learning, 2004). The teacher introduces relevant concepts, principles, and theories to help students develop deeper understanding (Llewellyn, 2002; Dawit, 2013). By incorporating the feedback gained from others, students complete their final written essay.

In the *Extension* stage, students are provided opportunities to elaborate their thinking, transfer learning to their own real world situations beyond the school settings (Marshall, 2013, and Alberta Learning, 2004). The extension phase helps students to set their conceptual understanding and develop a more permanent mental repre-

sentation. Students; thus, identify alternative explanations; create connections between new concepts, principles, and theories to the real-world experiences, and apply them into new situations. The teacher facilitates the extension process while students extend their learning into real world situations.

The application of this new knowledge provides an opportunity for students to move beyond memorization to deeper understanding of what they have learned, and be lifelong learners. The assessment in the Extension phase is both summative and formative because students are required to assess the whole process of the inquiry learning, and at the same time they need to think more deeply about their argumentative writing and address weaknesses seen in the application of the new knowledge into the real life situation. In this extended stage; therefore, students need to produce sound argumentative essays on their own real life situations like what researchers and/or professional writers produce argumentative texts.

2.2 Why Inquiry Based Learning for EFL Writing Instruction?

Mastering the fundamental ideas of a certain field (including English language) incorporates grasping general principles, attitudinal development toward learning and inquiry, and solving problems on one's own competence (Bruner, 1961). However, various studies in English language instruction reveal that most students are less effective in their English language academic achievement generally and argumentative writing competence specifically (Mohamed, 2015; Harris, 2015; Abdullah, 2014; Muhaimeed, 2013; Mesfin, 2013; Dawit, 2013; Bekele, 2011; Hamid, 2011, & Hamid, 2010).

Writing is a demanding task that challenges students to set goals, generate and organize ideas, and produce texts with appropriate language considering their readers (MacArthur, Philippakos & Graham, 2016). Likewise, Hamid (2011) and Hamid (2010) also reveal that planning, organizing, revising, and editing are the main problems of English language students. Students encounter cohesion and coherence problems, faced difficulties in writing introduction, thesis statement, topic sentence, and conclusion. Mohamed (2015) also find out that English as a foreign Language (EFL) students have various problems including usage and mechanical mistakes, like spelling, punctuation and capitalization, and lack of several writing development skills.

According to Heather (2015) students' common pitfall in writing argumentative texts is the attempt to write a thesis statement before sear-

ching for information. At times, students become unable to present solid arguments due to lack of sufficient evidence for the proponent and opponent arguments. When students attempt to begin by writing a claim rather than gathering data as a part of an inquiry process, they often use claims that are based on hunches. This in turn creates problems for students as they attempt to substantiate their claims with no adequate evidence. Students also confuse to identify claim and evidence. While a claim is an arguable statement, evidence is the information that supports the claim. However, when students work through the inquiry process, they primarily identify what they know and what they want to know, and search for information on their writing topic rather than focusing on claims. Singman (2017) states that though the recent view of language learning has focused on how student-centered approaches can be applied in foreign language classes, the knowledge base for inquiry based learning is not firmly established in foreign language settings.

Daniel (2004) stated that conventional teaching methods are still in use though teachers are expected to use active learning methods. The lecture method which is considered as the conventional method of teaching is used in colleges that teachers usually focus on giving lectures, and students depend primarily on lecture where discovery or inquiry is not that much encouraged. The product approach to teaching writing, specifically, did not mostly invite students to observe their environment critically, inquire or question things, investigate problems, and create new knowledge (Ferris & Hedgcock, 2013; Graham, MacArthur; Fitzgerald, 2013 & Yen, 2014).

This is to imply the need to promote inquiry based writing instruction which is based on a discovery approach that mostly involve students in seeking, collecting, analyzing, synthesizing and evaluating information based on students' interest. This is because using inquiry based writing instruction can enhance students' argumentative writing performance and make students active, problem solver, autonomous, and lifelong learners. However, it seems to have been a missing feature of the conventional method of English language teaching in general and argumentative writing skills in particular.

EFL students face difficulties in writing due to several factors including poor writing instruction. Academic writing researchers including Harris (2015); Mesfin (2013); Dawit (2013); Bekele (2011); Alamirew (2005); Alemu (2004) and Italo (1999) show that college students' writing test scores are very low, and students are not able to meet expectations in writing tasks because of different reasons including poor writing instruction. Harris (2015) revealed that there are English language proficiency problems in English language students

ranging from their ability of English language to their view of the language. In support of this claim, Dawit (2013) notes that university students' level of English is plummeting very dramatically.

More specifically, Bekele (2011) notes that most university teachers mainly “give notes, and sometimes models, and ask students to read the notes and produce a written text in line with the notes or the model given. They do not seem to be familiar with emerging techniques and approaches that could make students more active, responsible, confident, and eventually successful” (p.16). Thus, the literature shows existing teaching writing methods do not seem to be able to address the challenges of argumentative writing tasks that students are facing.

The researchers' teaching experience also shows that most students have argumentative essay writing pitfalls in writing thesis statements, provide evidences, and identify claims and evidences. They were also in difficulty to produce effective argumentative written texts that fulfill adequate content, organization, language usage or accuracy, vocabulary or diction, and mechanics. However, the students are not that much learning to improve their performance in writing argumentative texts. This is because the students mostly did not engaged to discover their own writing topics, search for information, evaluate the collected information, write up their texts based on the information they gathered, discuss with colleagues and experts, and to produce their final text considering the given comments. In order to alleviate this problem, using the inquiry based writing instruction is helpful because students can gather the necessary information from different sources on their writing topics before directly beginning to write their drafts.

Inquiry based learning improves students' argumentative writing performance because the method focuses on the process of knowledge discovery that involve students in seeking, collecting, analyzing, synthesizing, and evaluating information; creating ideas, and solving problems through communication, collaboration, deep thinking, and learner autonomy, and ultimately helps them to improve argumentative writing performance. Therefore, this study was designed to examine the effects of inquiry based learning on students' argumentative essay writing performance.

3. Research Question

The study was guided by the following research question: What are the effects of inquiry based learning on EFL undergraduate students' argumentative essay writing performance?

4. Research Methodology

4.1 *Design of the Study*

The research design of this study was quasi-experimental which employs a time series design with single group participants. For the purpose of this study, the participants were given a series of three argumentative essay writing pretests before the intervention, inquiry based argumentative writing lessons, and other three similar series of argumentative essay writing posttests after the intervention.

4.2 *Participants*

In this study, a total of 20 EFL second year undergraduate university students who were enrolled for advanced writing skills course were selected using comprehensive sampling method. The students took the “*Advanced Writing Skills*” course as a final remark of writing courses in their university stay after taking three consecutive prerequisite courses including *Communicative English Skills*, *Basic Writing Skills*, and *Intermediate Writing Skills* courses. All of the participants took the pretests, the intervention, and the posttests.

4.3 *Data Gathering Instruments*

The data on the students’ argumentative writing performance were gathered through tests, focus group discussion, and student-reflective journal.

4.3.1 *Tests*

The tests that comprise both pretests and posttests were used to gather data on students’ argumentative essay writing performance. Both the pretests and posttests were prepared by the researcher considering the students’ background information to write essays. Three consecutive argumentative essay writing pretests were given to the participants to understand their existing argumentative essay writing performance before the intervention. Likewise, other similar three consecutive argumentative essay writing posttests were also given to the students after the intervention to determine whether students’ argumentative essay writing performance was improved.

The writing performance rubric used to evaluate the students' argumentative essays was adopted from British Council International English Language Testing System (IELTS) Writing Task descriptors (2018) public version. The IELTS writing task descriptor has four scales under nine bands. The four scales are *Task Achievement*, *Coherence and Cohesion*, *Lexical Resource*, and *Grammatical Range and Accuracy*. The achievement of each scale is taken out of nine points. In other terms, the whole four scales are taken out of 36 points. Thus the students' argumentative essays were evaluated out of 36 points considering task achievement, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical range and accuracy. Two experienced EFL university teachers marked students' argumentative essays independently based on the given criteria. Training on the use of the rubric was given to the raters. Inter-rater reliability was calculated with Pearson's correlations (Pearson's, r).

4.3.2 *Focus Group Discussion*

The focus group discussion was needed to gather qualitative data on students' argumentative essay writing performance from the students' voice. The students were asked to forward their views on the relevance of inquiry based learning to enhance their argumentative essay writing performance.

4.3.3 *Student-Reflective Journal*

The student-reflective journal was employed to collect data on the effectiveness of inquiry based argumentative writing from the students' perspective. Accordingly, the participants repeatedly reported their feelings on the effectiveness of inquiry based learning method and their improvements in writing argumentative essays.

4.4 *Procedure and Data Collection*

In the whole process of data gathering, teaching material was prepared; pretests, posttests and intervention were given to the students. Accordingly, before the actual data collection, first, a teaching material used to teach argumentative essay writing was prepared using the literature in accordance with inquiry based learning. The teaching material was developed in the way that enable the students to make observations; pose questions; examine sources; gather, analyze, interpret, and syn-

thesize data; propose answers, explain and predict; communicate findings through discussion and reflection; apply their findings to the real situation, and follow up new questions that arise in the process because these are the focuses of inquiry based learning.

Next to the preparation of the teaching material, three consecutive argumentative essay writing pre-tests were administered to the students to understand their baseline performance on argumentative essay writing before the intervention. Following the pre-tests, the intervention was given.

The intervention was an inquiry based argumentative essay writing instruction delivered for four consecutive weeks using the aforementioned teaching material. In the teaching-learning process the students were engaged in writing tasks including argumentative essay writing topic discovery, discovering supportive information, discovering arrangements of ideas, discovering stylistic choice to write introduction and conclusion, using style to promote unity, specificity and coherence, and producing the final draft of their essays. The students performed various essay writing tasks in small groups, pairs, and individually. They mostly use the Think-Pair-Share active learning technique to think individually, work in pairs, and discuss in small groups. Accordingly. The students practiced argumentative essay writing tasks individually using the inquiry based learning techniques. They also performed some other argumentative essay writing tasks in pairs. In the same manner, the students have done argumentative essay writing activities in small groups. Side by side, the teacher facilitated the learning process in assisting the students to do the writing tasks. When the intervention was given, the student-reflection journal was collected from the students.

Next to the completion of the teaching-learning practice, the participants were given three consecutive argumentative essay writing post-tests which were identical with the pre-tests. The post-tests were needed to determine whether the inquiry based argumentative essay writing instruction make improvements on students' argumentative essay writing performance. By the completion of the post-tests, the focus group discussion was conducted with the participants.

4.5 Data Analysis Methods

The data were analyzed using both quantitative and qualitative methods. The quantitative data which were gathered through pretests and posttests were analyzed using *One-Way Repeated Measures ANOVA*,

through Statistical Package for Social Science (SPSS) version 23 software program. The analysis of *One-Way Repeated Measures ANOVA* was used to examine whether there were differences on students' argumentative essay writing scores before and after the intervention. On the other hand, the qualitative data which were collected through focus group discussion and student-reflective journal were analyzed qualitatively through narration.

5. Results

5.1 Essay Writing Tests

The students were given three pretests and other three posttests in order to measure their argumentative essay writing performance before and after the intervention. Accordingly, this section presents the students' test results gained from the pretests and posttests which were analyzed using *One Way Repeated Measures ANOVA*.

Tests	Mean	Std. Deviation	N
Pretest-1	40.55	3.137	20
Pretest-2	40.60	3.409	20
Pretest-3	40.70	3.147	20
Posttest-1	72.75	5.014	20
Posttest-2	72.45	5.094	20
Posttest-3	72.60	5.062	20

Tab. 1: Descriptive Statistics

Table 1 shows, the students' pretest and posttest results. It indicates that the students' *Mean* scores in *Pretest-1*, *Pretest-2*, and *Pretest-3*, were 40.55, 40.60, and 40.70 respectively. The table also indicates that the students' *Mean* scores in *Posttest-1*, *Posttest -2*, and *Posttest -3*, were 72.75, 72.45, and 72.60 respectively. From these results, it can be seen that the students' *Mean* scores in the pretests were similar. Likewise, their *Mean* scores in the *Posttests* were also similar. However, when the *Mean* scores in the pretests and *Posttests* were compared, they have differences. As it can be seen, the students' *Mean* scores in the posttests were greater than those of the pretests. It indicates that the intervention made the differences on the students' pretest and posttest *Mean scores*. In sum, it can be understood that the inquiry based argumentative essay writing instruction given to the students has positive effects on the students' argumentative essay writing performance.

Source		Df	Mean Square	F	Sig.
Time	Sphericity Assumed	5	6137.828	589.564	.000
	Greenhouse-Geisser	1.211	25342.119	589.564	.000
	Huynh-Feldt	1.249	24569.421	589.564	.000
	Lower-bound	1.000	30689.142	589.564	.000
Error(Time)	Sphericity Assumed	95	10.411		
	Greenhouse-Geisser	23.009	42.984		
	Huynh-Feldt	23.732	41.674		
	Lower-bound	19.000	52.054		

Tab. 2: Tests of Within-Subjects Effects

Table 2 depicts the Within-Subjects Effects of the tests. In the table, the *Sphericity Assumed* indicated that 5 with-in subjects *df*, and 95 errors *df*. The Mean Square is 6137.828 with 589.564 F, and Significance value is .000. $F(5, 95) = 589.564, p < 0.001$. It means that the students test scores have differences based on time, but the differences in all times are not the same.

In order to identify the difference among each of the test scores, Post Hoc analysis was run. The Post Hoc analysis for a repeated measures variable is a paired sample t-test.

Paired Differences							
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Pre-test 1 - Pre-test 2	-.050	.759	.170	-.295	19	.772
Pair 2	Pre-test 1 - Pre-test 3	-.150	.489	.109	-1.371	19	.186
Pair 3	Pre-test 1 - Post-test 1	-32.200	5.699	1.274	-25.266	19	.000
Pair 4	Pre-test 1 - Post-test 2	-31.900	5.839	1.306	-24.432	19	.000
Pair 5	Pre-test 1 - Post-test 3	-32.050	5.680	1.270	-25.235	19	.000
Pair 6	Pre-test 2 - Pre-test 3	-.100	.968	.216	-.462	19	.649
Pair 7	Pre-test 2 - Post-test 1	-32.150	5.706	1.276	-25.199	19	.000
Pair 8	Pre-test 2 - Post-test 2	-31.850	5.896	1.318	-24.157	19	.000
Pair 9	Pre-test 2 - Post-test 3	-32.000	5.731	1.281	-24.972	19	.000
Pair 10	Pre-test 3 - Post-test 1	-32.050	5.698	1.274	-25.153	19	.000
Pair 11	Pre-test 3 - Post-test 2	-31.750	5.812	1.300	-24.432	19	.000
Pair 12	Pre-test 3 - Post-test 3	-31.900	5.684	1.271	-25.100	19	.000
Pair 13	Post-test 1 - Post-test 2	.300	2.515	.562	.533	19	.600
Pair 14	Post-test 1 - Post-test 3	.150	2.207	.494	.304	19	.764
Pair 15	Post-test 2 - Post-test 3	-.150	1.348	.302	-.497	19	.625

Tab. 3: Paired Samples Test

Table 3 depicts that there were no differences between pretest-1 and pretest-2 (.772); pretest-1 and pretest-3 (.186); pretest-2 and pretest-3 (.649). In the same manner, there were no differences between posttest-1 and posttest-2 (.600); posttest-1 and posttest-3 (.764); posttest-2 and posttest-3 (.625). In contrast, there were differences in all of the remaining combinations (.000). It indicates that the differences were made due to the intervention given to the students. Thus, it can be concluded that the inquiry based argumentative writing instruction improves the students' argumentative essay writing performance.

5.2 Focus Group Discussion

The students' focus group discussion result revealed that the use of inquiry based learning method in argumentative essay writing classes enhances students' argumentative essay writing performance. Most of the focus group discussion participants reported that they did not write effective argumentative essays before they used inquiry based learning. However, after using this method of learning, they have developed their argumentative essay writing performance. For instance, one of the participants voiced:

Before learning through inquiry based learning, I used to write argumentative essays, but I did not know the ways and techniques that used to write argumentative essays. However, after learning in this method, I know how to write argumentative essays because it helps me to know more about argumentative essay such as how to write it, and how to persuade my audiences using various techniques. So, learning through inquiry based learning really supported me to write effective argumentative essays.

In the same manner, another student also mentioned that "I have been writing different argumentative essays since last year, but they were not persuasive. But, after I learned in this method, I could come to identify the opponents' ideas, and how to counter attack my opponents' point of view. As a result, this method highly enhanced my argumentative essay writing performance". In the same way, one of them mentioned that before she used inquiry based learning, she did not know how to write and evaluate argumentative essays, but, after learning through inquiry based learning, she know the clue about how to write and analyze argumentative essays. Likewise, the other focus group

discussion members also reported that the inquiry based learning methods helps them to know different techniques such as how to discover writing topics, gather relevant data on their topic, evaluate the collected data, and write up argumentative essays by incorporating feedbacks from colleagues and experts.

The results gained from the focus group discussion, in general, revealed that using inquiry based learning in argumentative writing class enhances students' argumentative essay writing performance. This is because the method enhanced their performances to discover writing topics, generate ideas, gather and evaluate information from different sources, write up drafts with evidences, discuss with colleague and subject area experts, and write up sound argumentative essays.

5.3 *Student-Reflective Journal*

The results gained from the students' reflective journal indicate that students' argumentative essay writing performance has been improved from time to time while using the inquiry based writing instruction. The students reported that the method is very essential to become good writers because it provides them responsibility to do writing tasks, and guides how to write argumentative essays using rich data. One of the students stated: "The way I am learning argumentative writing is effective compared to the ways I used before this time, because now I get opportunities to discover relevant information from different sources".

The students like the teacher's ways of teaching because the techniques of inquiry based learning used by the teacher help them to ease their argumentative writing problems. The teacher gave them chances to ask questions themselves, and teaches writing by activating the students' knowledge and effort. As a result, the students' argumentative writing skills were improved when they used inquiry based learning.

One of the students note: "Compared to the previous teachers' method of teaching writing skills, I feel comfortable with the current teacher's method of teaching because it guides me to improve writing skills". The students reported that their capability to accomplish writing tasks has been improved because they were learning essay writing skills differently than before. Consequently, they were good to do writing tasks.

Another student also wrote: "Before learning through this method, I just wrote whatever comes on my mind, but now I start using different techniques and my own capacity of generating new ideas to write

better. The strategies that I used in the teaching learning process are effective to improve my argumentative essay writing skills because I have got many things in the lessons”.

As the students reported in the student-reflective journal, the writing tasks given to the students were important to them because the tasks were helpful to know more about how to write argumentative essays. They mentioned that the writing tasks given in the lessons inspired them because the tasks guide them to discover ideas, gather and organize information, discuss with colleagues and experts, and write up good essays. The students mainly stated that the tasks used in the inquiry based writing instruction helped them to improve their argumentative writing skills.

In sum, the results gained from the students-reflective journal showed that the inquiry based leaning method enhances students’ argumentative essay writing performance. This is because inquiry based writing instruction engages students to discover writing topics, gather, evaluate and organize information, discuss with colleagues and experts rather than directly writing drafts.

6. Discussion

Using inquiry based learning in EFL classroom enhances students’ writing performance. In line with this research finding, there are previous research works that show inquiry-based learning has positive impacts on students’ academic achievement. For instance, Boudreau (2017) revealed that inquiry based learning positively affected students’ English language learning because the process of inquiry and self-discovery are the central part of the educational endeavor. As a result, students need the inquiry strategies and heuristics which help them on how to write effective texts, and to grow up as writers. Similarly, a study conducted to assess students’ feedback on the effectiveness of inquiry based learning in second language pedagogy at Whittier College shows that the method enhanced students’ understanding of the course material (Lee, 2014).

The findings of this study imply that inquiry based learning has enhanced EFL students’ argumentative essay writing performance. This is because the method enhanced their performances to discover writing topics, generate ideas, gather and evaluate information from different sources, write up drafts with evidences, discuss with colleague and subject area experts, and write up sound argumentative essays. In line with this research finding, an action research conducted to improve students’

ability in writing through inquiry based learning reveals that inquiry based learning improved students' writing ability. Inquiry based writing instruction has positive effects on students writing performance because the method stresses 'learning writing by doing' with little explicit instruction contrary to lecturing students on how to write. The results also indicates that the students see themselves as writers with real audiences beyond the classroom, learn the processes of posing and responding to questions, and connect academic with everyday concerns (Godbee, 2016).

Inquiry based writing instruction enhances the students' performances to discover writing topics, generate ideas, gather and evaluate information from different sources, write up drafts with evidences, discuss with colleagues and subject area experts, and write up sound argumentative essays. Escalante (2013) also find out that inquiry based learning has positive impacts on EFL students' linguistic skills in general and writing skills in particular. Students who used inquiry based learning techniques in their language learning are better achievers because they have an active role in choosing their own writing topics, and developing the outcomes of their own investigations. The method enhances to acquire vocabulary, explore grammatical structures, and engages in the negotiation of meaning. In sum, using inquiry based writing instruction enhances EFL students' argumentative essay writing performance.

7. Conclusion

The findings of the study revealed that using inquiry based learning in argumentative writing instruction can enhance students' argumentative essay writing performance. The results showed that the use of inquiry based learning techniques in foreign language learning can enhance students' argumentative writing proficiency because the method provides active roles to the students to choose their own writing topics, investigate necessary information, and write up sound texts with appropriate feedback. The students, in inquiry based learning, see themselves as writers with real audiences beyond the classroom, learn the processes of posing and responding to questions, and connect their education with everyday concerns.

In inquiry based writing instruction, students engaged in prewriting tasks through generating ideas; discovering writing topics; exploring information on their writing topics from various sources; explaining their discoveries or concepts gained from the exploration, and elaborate

their thinking through transforming their understanding into their real world situations. Thus, when students come up through this distinct writing process in manipulating such tasks, their argumentative writing skills can be enhanced because this process can develop their ability to analyze, synthesize, and evaluate various arguments. Using inquiry based learning in argumentative writing class can enhance students' argumentative essay writing performance because the method enabled them to discover writing topics, generate ideas, gather and evaluate information, write up drafts with evidences, discuss with colleague and subject area experts, and produce sound argumentative essays.

Therefore, inquiry based learning is suggested as a means to improve students' argumentative writing performance because the method incorporates activity oriented learning, logical arguments, and collaboration. This is to imply the need to promote inquiry based learning which is based on a discovery approach that mostly involve students in seeking, collecting, analyzing, synthesizing and evaluating information based on student interest. It is because using inquiry based learning in writing classes promotes students' academic performance and makes students active, problem solver, autonomous, and lifelong learners.

Finally, the number of participants and the time given to the intervention were relatively small. However, it does not mean that the findings of the study are not representative since the selected participants have similarities with other students. Similarly, it does not mean that the intervention is completely inadequate since the students practiced the whole inquiry process repeatedly. It is to mean that the findings of the study would have been more representative and convincing if a greater number of participants had been included, and more time to the intervention had been used. In addition, it would have been more convincing if a control group had been used in addition to the experimental group. As a result, such future exploration would have contributed to the current study, and is certainly an area ripe for future research. Furthermore, future studies should be also conducted on the effects of inquiry based learning on students' narrative, descriptive, and expository essay writing skills to widen the use of inquiry based learning in EFL writing instruction.

References

- Abdullah, T. S. (2014). Developing Critical Thinking Skills through Writing in an Internet-Based Environment. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(1).
- Alamirew, G. M. (2005). *A Study on the Perception of Writing, Writing Instruction, and Students' Writing Performance*. (PhD. Thesis). Addis Ababa University.
- Alberta Learning (2004). *Focus on Inquiry: A teacher's Guide to Implementing Inquiry-based Learning*. <https://open.alberta.ca/publications/0778526666>
- Alemu, H. A. (2004). *An Evaluative Study of ELT Practices in Secondary Schools in Ethiopia 1994 2004*. (PhD Thesis). Central Institute of English and Foreign Languages. India.
- Bekele, B. A. (2011). *The Relationships of Self-esteem and Gender to Writing Performance: AMU Year I students in Focus*. (MA Thesis). Addis Ababa University.
- Boudreau, N. S. (2017). A Principled Revolution in the Teaching of Writing. *English Journal*. 106(5): 70-75.
- British Council. (2018). *IELTS Task 2 Writing Band Descriptors: Public Version*.
- Bruner, J.S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1): 21-32.
- Daniel, D. (2004). Observations and Reflections of the Higher Education Teachers on the Quality of Teaching and Learning in Higher Education in Ethiopia. *The Ethiopian Journal of Education*, 1(1): 63 81.
- Dawit, A. (2013). Enhancing students' writing skills through the genre approach. *International Journal of English and Literature*, 4(5): 242-248.
- Edward, H. (1983). Writing: Process and Convention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11.
- Escalante, P. A. (2013). Inquiry-Based Learning in an English as a Foreign Language Class: A Proposal. *Journal of Modern Language*, 19: 479-485.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2013). *Teaching L2 composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Routledge.
- Godbee, B. (2016). Why Inquiry Matters: An Argument and Model for Inquiry-Based Writing Courses. *The Wisconsin English Journal*, 58(2): 7-21.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2013). *Best practices in writing instruction*. New York, NJ: Guilford Press.
- Hamid, A. (2010). Students' Problems with Cohesion and Coherence in EFL Essay Writing in Egypt: Different Perspectives. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(4).
- Hamid, M. (2011). *The EFL Essay Writing Difficulties of Egyptian Student Teachers of English: Implications for Essay Writing Curriculum and Instruction*. Doctoral Thesis. University of Exeter: Egypt.
- Hardin, C. (2009). *Effectiveness and Accountability of the Inquiry-Based Methodology in Middle School Science*. School of Education. Dominican University of California.

- Harris, D. E. (2015). The Status, Roles and Challenges of Teaching English Language in Ethiopia Context: the case of Selected Primary and Secondary Schools in Hawassa University Technology Village Area. *International Journal of Sociology of Education*, 4(2): 182-196.
- Heather, C. (2015). Teaching Argument Writing: An Inquiry Process. *Making the Common Core Come Alive*, 5(1).
- Lee, Y. H. (2014). Inquiry-based Teaching in Second and Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6): 1236-1244.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire Within: Implementing Inquiry-Based Science Standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- MacArthur, C.A., Philippakos, Z.A., & Graham, S. (2016). A Multi component Measure of Writing Motivation with Basic College Writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1): 31-43.
- Marshall, J.C. (2013). *Succeeding with Inquiry in Science and Math Classrooms. What Framework Supports Effective Inquiry-Based Practice?* Alexandria, VA: ASCD.
- Mesfin, A. (2013). *An Exploratory Study on the Implementation of the Process Approach to the Teaching/Learning of the Course Basic Writing Skills: The Case of Hawassa University*. Doctoral Thesis. Addis Ababa University.
- Mohamed, I. (2015). University Students' English Writing Problems: Diagnosis and Remedy. *International Journal of English Language Teaching*, 3(3): 40-52.
- Muhaimeed, S. (2013). *Task-Based Language Teaching Vs. Traditional Way of English Language Teaching in Saudi Intermediate Schools: A Comparative Study*. (Doctoral Thesis). Kent State University.
- Owen, N. (2006). *The Effects of Inquiry-Based Teaching on Attitudes, Self-Efficacy, and Science Reasoning Abilities of Students in Introductory Biology Courses at a Rural, Open-Enrollment Community College*. (Doctoral Dissertation). Oklahoma State University.
- Qing, L. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods: Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1).
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandoval, W. (2005). Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science Education*, 89(4): 634-656.
- Singman, C. (2017). Towards an Inquiry-Based Language Learning: Can a Wiki Help? *International Journal of Research in English Education*, 2(3): 32-46.
- Yen, P.H. (2014). *The Impact of PPP and TBLT on Vietnamese Students' Writing Performance and Self-Regulation*. Doctoral Thesis. KU Leuven University.

Promuovere l'innovazione a scuola: uno strumento operativo per la progettazione-valutazione

Promoting innovation at school: a tool to improve learning programming and assessment

Gianluca Consoli

Faculty of Medicine and Psychology, "Sapienza" University of Rome, gianluca.consoli@uniroma1.it

Giordana Szpunar

Department of Social and Developmental Psychology, "Sapienza" University of Rome, giordana.szpunar@uniroma1.it

Patrizia Sposetti

Department of Social and Developmental Psychology, "Sapienza" University of Rome, patrizia.sposetti@uniroma1.it

This article proposes a tool aimed at improving the efficacy of teaching and learning processes at school. Developed on the basis of the action research paradigm, the format enhances strong interactions among learning programming, selection of learning strategies, and evaluation. In virtue of its flexible structure, the model can have different implementations, stemming from the programming concerning single disciplines to the construction of the school curriculum. However, in all its potential uses, the format facilitates the realization of teaching and learning processes inspired to the key competencies' framework.

Keywords: Key competences; Programming; Learning strategies; Assessment.

Questo articolo propone uno strumento volto a migliorare l'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento a scuola. Sviluppato sulla base del paradigma della ricerca azione, esso consente una forte interazione tra la programmazione, la selezione delle strategie didattiche e la valutazione. Grazie alla sua struttura flessibile, il modello proposto può avere diverse implementazioni, che vanno dalla programmazione relativa alle singole discipline alla costruzione del curricolo di istituto. Comunque, in tutti i suoi usi potenziali, il *Format di progettazione per competenze* favorisce la realizzazione di processi di insegnamento e apprendimento ispirati al quadro teorico delle competenze chiave.

Parole chiave: Competenze chiave; Progettazione; Strategie didattiche; Valutazione.

Promuovere l'innovazione a scuola: uno strumento operativo per la progettazione-valutazione

1. I lineamenti della didattica per competenze

Questo articolo presenta uno strumento operativo volto a promuovere l'innovazione didattica a scuola. Tale dispositivo costituisce uno schema per la progettazione, finalizzato a sviluppare la didattica per competenze, caratterizzato dall'interazione costante tra la fase della progettazione, la selezione e la realizzazione dei piani didattici, la valutazione.

Riflessioni teoriche e ricerche empiriche hanno dimostrato che un presupposto della scuola tradizionale, in base al quale le conoscenze e le abilità acquisite vengono applicate in modo automatico a problemi reali e nuovi, per i quali cioè non vi è un modello di soluzione preordinato, è quantomeno dubbio. L'applicazione, e tanto più l'applicazione a problemi nuovi, non è automatica. Al contrario, essa è a sua volta il risultato di un processo di formazione, volto non solo a far acquisire conoscenze e abilità, ma anche a promuovere la capacità di usarle in situazione in modo autonomo, distaccandosi eventualmente dai modelli appresi, e responsabile, prevedendo e giustificando le conseguenze delle proprie interpretazioni e azioni. In questo senso la competenza non è riducibile a un corpo di saperi statico e inerte, ma rappresenta un processo di mobilitazione delle risorse in situazione, nel quale i contenuti disciplinari restano attivi e fecondi in relazione ai contesti applicativi reali dai quali emergono e rispetto ai quali hanno la loro efficacia.

La competenza è un costrutto complesso caratterizzato da due proprietà principali: dinamicità e multifattorialità. Essa si realizza nel processo attraverso il quale si attivano le risorse a disposizione in relazione a una certa situazione operativa ed emerge dall'interazione non lineare dei fattori sottostanti come forma gestaltica irriducibile a questi fattori. La competenza, perciò, si manifesta in una dimensione esterna: la prestazione osservabile. Tuttavia, a differenza dell'approccio comportamentistico, non è riducibile a una singola prestazione, o meglio a un inventario chiuso di prestazioni. Al contrario, la competenza è un esempio della produttività chomskiana: può generare infinite prestazioni imprevedibili in un certo dominio - più o meno esteso, a seconda che

si tratti di una competenza di base, trasversale o professionale. Da questo punto di vista, la competenza ha una dimensione interna largamente articolata, che include conoscenze dichiarative (ciò che il soggetto sa), conoscenze procedurali (ciò che il soggetto sa fare con quello che sa), atteggiamenti metacognitivi (il soggetto esperto non è solo padrone dell'esecuzione, ma sa anche spiegare il come e il perché dell'esecuzione). Oltre alle dimensioni cognitive, nella competenza rientrano componenti affettive ed emotive, dimensioni relazionali e motivazionali, abiti e disposizioni.

Proprio per questa loro natura olistica e sistematica, le competenze hanno una diversa logica rispetto alle conoscenze dichiarative e procedurali in quanto, a differenza di queste ultime, non si prestano né a una analisi componenziale che le riduca in sottocomponenti, né a un ordinamento in sequenza che attraverso un algoritmo specifichi le fasi di insegnamento/apprendimento (Perrenoud, 2003; Pellerey, 2004; Rychen & Salganik, 2007; Le Boterf, 2008; Guasti, 2012; Margiotta, 2015; Benadusi & Molina, 2018;).

Questa differenza logica corrisponde a un diverso sviluppo temporale: lungo per le competenze (anche un anno), breve per le conoscenze dichiarative e procedurali (da due settimane a due mesi). A loro volta le differenze logiche e temporali determinano diverse modalità di apprendimento: acquisizione diretta per le conoscenze dichiarative e procedurali, sviluppo mediato per le competenze, attraverso gli obiettivi di apprendimento specifici disciplinari, declinati appunto in termini di conoscenze e abilità.

Da queste differenze segue che la progettazione curricolare deve realizzarsi su un doppio livello: quello delle conoscenze e delle abilità e quello delle competenze. Nel primo livello si devono formulare in modo analitico gli obiettivi di apprendimento, nel secondo si deve configurare in modo molare il profilo di competenza in gioco. Per quanto l'attività didattica possa focalizzarsi di volta in volta su una specifica conoscenza o abilità, i due livelli sono in stretta interconnessione: gli obiettivi di apprendimento vanno progettati come strumenti che consentono a lungo termine lo sviluppo delle competenze.

Le competenze chiave costituiscono l'orizzonte di riferimento del sistema di istruzione e formazione italiano e, tra queste, le competenze in materia di cittadinanza rappresentano l'obiettivo ultimo. Le dimensioni delle competenze chiave si sovrappongono in larga parte con il profilo in uscita delle *Indicazioni Nazionali* e delle *Linee guida* dei vari segmenti del sistema di istruzione, ordini e tipi di scuola. Questa sovrapposizione fa sì, per esempio, che il modello di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria

di I grado sia articolato su otto voci, più una libera, ciascuna delle quali declina il profilo delle competenze secondo una delle otto competenze chiave.

Nella programmazione, in base alla relazione semantico-concettuale tra i vari elementi in gioco (competenze chiave, profilo in uscita, traguardi disciplinari, obiettivi specifici di apprendimento), occorre delineare in modo interdisciplinare un profilo globale di competenza, costituito da una o più dimensioni della stessa competenza o da dimensioni provenienti da una collezione integrata di più competenze. Questo profilo sarà in gioco nelle esperienze di apprendimento progettate, raccolte in una situazione-problema che funziona come sfondo integratore di tutto il processo di insegnamento/apprendimento. Su questa base occorre determinare in modo analitico il contributo specifico dei saperi dichiarativi e procedurali di stampo disciplinare alle varie dimensioni del profilo unitario di competenza.

Secondo la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 relativa alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, la competenza è un costrutto sovraordinato che emerge in modo olistico dall'interazione in situazione degli elementi sottostanti, costituiti non solo dalle conoscenze e dalle abilità, ma anche dagli atteggiamenti. Una componente essenziale della progettazione, pertanto, deve riguardare gli aspetti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi delle competenze – o anche, secondo una diversa concettualizzazione, le competenze non cognitive, di tipo socio-emotivo.

Il profilo di competenze delineato, per quanto possa avere diversi gradi di trasferibilità in rapporto alle dimensioni di competenza in gioco, va attivato in modo locale e operativo, in relazione a una situazione-problema sfidante e complessa che consenta di mobilitare e orchestrare tutte le risorse personali. Le competenze, infatti, non costituiscono un corpo di saperi statico e inerte, quanto un processo di mobilitazione delle risorse che si realizza nell'affrontare situazioni nuove, per le quali non ci si può limitare ad applicare procedure di soluzione già apprese (Baldacci, 2005; Wiggins & McTighe, 2007; Baldacci, 2010; Castoldi, 2011; Damiano, 2013; Da Re, 2013; Trincherò, 2018).

Dal punto di vista della valutazione, seppur è vero, come sostiene l'approccio cognitivo, che gli aspetti interni della competenza non si riflettono sistematicamente in correlati osservabili, è tuttavia indispensabile che, in conformità all'esigenza sollevata dal comportamentismo, nel contesto scolastico la competenza e il suo sviluppo siano sottoposti a un costante controllo empirico. Se per le conoscenze e le abilità tale controllo può essere la misurazione del testing, per il livello delle com-

petenze divengono indispensabili metodologie qualitative e informali, centrate sull'osservazione, la discussione, l'autovalutazione e supportate dallo strumento della rubrica, nella quale indicatori di competenza ne descrivano un corpus chiaro di prestazioni. Le prove strutturate e semistrutturate, utili per verificare il processo di apprendimento delle conoscenze e delle abilità, saranno affiancate da compiti autentici (o esperti – se basati su una elevata *expertise*), che rappresentano problemi concreti e rilevanti del mondo reale, complessi, mal definiti, aperti a più interpretazioni, esaminabili da diverse prospettive, irrisolvibili con il ricorso a procedure già note, capaci di permettere più soluzione alternative e quindi anche originali (Wiggins, 1993; Comoglio, 2002; Domenici, 2003; Tessaro, 2014; Castoldi, 2016; Trincherò, 2016).

In tale prospettiva, le strategie didattiche ispirate all'apprendimento per scoperta avranno un ruolo chiave. La didattica per competenza richiede che i soggetti in formazione abbiano un ruolo attivo, autonomo e responsabile di fronte a problemi da risolvere, connessi con le discipline, ma al tempo stesso significativi nel contesto reale. Allo stesso modo saranno essenziali le strategie ispirate alla didattica metacognitiva, volte a far sviluppare tanto l'autoconsapevolezza delle proprie risorse interne e dei propri limiti quanto le strategie di autoregolazione.

Ovviamente, come ormai dimostrato da un'ampia raccolta di dati empirici, perché siano efficaci le esperienze di apprendimento devono presentare problemi di complessità adeguata, rispetto ai quali siano state sviluppate in chiave preventiva le necessarie conoscenze e abilità. In questa ottica le scelte dei piani d'intervento ricorreranno alle diverse strategie didattiche a disposizione (dall'esposizione tradizionale all'istruzione sequenziale interattiva, dall'apprendimento cooperativo alla discussione e così via) e saranno ispirate al criterio della differenziazione secondo la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* (Mitchell, 2008). L'approccio per competenze, infatti, supporta nel migliore dei modi la rinuncia a un programma standard uguale per tutti, facilitando la progettazione di un curriculum flessibile e ampio, che fin dall'inizio differenzia le strategie didattiche per accogliere il più possibile le esigenze di ogni membro della classe (Cornoldi & De Beni, 2001; Calvani, 2012; Bonaiuti, 2014; Fiorella & Mayer, 2015; Hattie, 2016).

2. Il contesto della ricerca-formazione

Lo strumento presentato in questa sede è stato costruito attraverso le modalità della ricerca-formazione (Trincherò, 2004; Magnoler, 2012; Traverso, 2015; Asquini, 2018), nell'ambito di un percorso formativo

di durata annuale, rivolto ai docenti di ogni ordine e grado. Il corso, articolato su più moduli, è stato realizzato in virtù della collaborazione tra “Sapienza”, Università di Roma e l’Associazione Nazionale Presidi e Alte Professionalità della Scuola (sezione del Lazio) tra il 2018 e il 2019 e ha avuto la durata di un anno. La giornata di apertura e quella di chiusura sono state organizzate nella forma di incontri plenari.

Nel primo incontro sono state presentate le tematiche di fondo del corso afferenti alla implementazione della didattica per competenze, con un particolare focus sui cambiamenti da apportare alla valutazione. Nell’ultimo incontro sono stati restituiti i risultati ottenuti dai vari moduli.

Il modulo che ha prodotto lo strumento, poi definito dal gruppo di docenti *Format di progettazione per competenze*, è stato progettato con lo scopo di costruire un format di facile utilizzo, capace di affrontare e superare le difficoltà riscontrate dai docenti nell’innovare la didattica all’interno dell’attuale configurazione del sistema scolastico. Tale scopo è stato esplicitato e condiviso con le e i docenti partecipanti nel corso di un totale di sei incontri, articolati in due fasi. Hanno partecipato al modulo 36 docenti: 3 provenivano dalla scuola dell’infanzia, 5 dalla scuola primaria, 3 dalla scuola secondaria di primo grado, 2 da Istituti professionali, i restanti da diversi percorsi liceali.

Dopo l’incontro in plenaria, la prima fase del percorso di formazione è stata finalizzata a presentare alle e ai docenti partecipanti gli aspetti qualificanti della didattica per competenze, soprattutto in relazione alla progettazione, valutazione e selezione delle strategie didattiche. Tali aspetti sono stati individuati sulla base della letteratura nazionale e internazionale e contestualizzati in riferimento alla normativa scolastica¹. Dal punto di vista teorico, non si è presentata una specifica teoria didattica delle competenze, piuttosto si è fornito un quadro di riferimento teorico di natura ibrida volto a supportare la comprensione e l’uso dello strumento.

Sotto il profilo metodologico e organizzativo nella prima fase del percorso di ricerca formazione sono stati delineati gli elementi chiave alla base della progettazione per competenze e, sulla base delle indicazioni fornite dai docenti, è stata elaborata una prima versione del *Format*, discussa nel primo incontro della seconda fase. A questo incontro è seguita una pausa superiore ai trenta giorni, allo scopo di consentire ai docenti di applicare in concreto lo strumento alla loro programmazione di classe e/o di scuola e rilevare difficoltà o problemi nell’utilizzarlo.

1 Si veda su questa ultima la bibliografia.

Sulla base delle criticità segnalate nel secondo incontro della seconda fase, il *Format* è stato rivisto e ridiscusso nella sua forma conclusiva nel terzo incontro e poi presentato nei suoi elementi essenziali nell'incontro svoltosi in plenaria con cui si è chiuso il corso di formazione. In tal modo, nella versione definitiva, lo strumento è stato elaborato incrociando gli opportuni riferimenti normativi e la letteratura nazionale e internazionale di riferimento con le indicazioni dei docenti per come sono emerse a partire dalla sperimentazione da loro effettuata in prima persona.

La discussione tra e con i docenti è avvenuta nella forma del *focus group*, moderato dal formatore che ha integrato le osservazioni e le modifiche nello strumento, dandogli una forma condivisa.

3. Le difficoltà riscontrate dai docenti nel realizzare la didattica per competenze

Nei primi tre incontri della prima fase del corso di formazione, a partire dalla delineazione degli aspetti qualificanti la didattica per competenze, attraverso il confronto con la loro esperienza e con le pratiche didattiche da loro adottate, i docenti hanno potuto rilevare con precisione le principali difficoltà che incontrano nel tentativo di migliorare la loro didattica nel quadro delle condizioni di sistema attualmente presenti. Tali difficoltà sono state esplicitate prima in piccoli gruppi di docenti provenienti da ordini di scuola omogenei e poi riportate nel gruppo più ampio nel corso di discussioni guidate dal formatore, che con i partecipanti le ha organizzate e raccolte in categorie. Prese nel loro insieme, le diverse categorie mostrano che i docenti vivono attualmente uno stato di profonda confusione in quanto operano in un sistema scolastico caratterizzato da tendenze e logiche tra loro contrastanti rispetto alle quali è difficile orientarsi in modo coerente ed efficace rispetto alla progettazione, alla selezione dei piani d'azione didattici, alla scelta delle pratiche della valutazione.

La prima categoria è quella relativa alla *definizione del costrutto di competenza e alla sua operazionalizzazione*. Macro concetti semanticamente così estesi come quelli di ciascuna competenza chiave, infatti, risultano difficili da tradurre in una programmazione concreta organizzata per discipline. Da questo punto di vista, le competenze in materia di cittadinanza risultano particolarmente polivoche. Nell'ottica della traduzione operativa delle competenze in saperi dichiarativi e procedurali un ulteriore fattore aggravante è la complessa rete interna ed esterna di relazioni, rimandi e sovrapposizioni tra le diverse competenze

chiave e tra queste e le diverse dimensioni di competenza presenti nel profilo in uscita delle Indicazioni nazionali per i vari ordini di scuola.

Un altro ordine di problemi fa capo ai *documenti nazionali di programmazione* sia per il primo sia per il secondo ciclo del sistema di istruzione. In merito alle *Indicazioni Nazionali del primo ciclo*, la frantumazione della competenza del Profilo nelle competenze dei Traguardi e di ciascuna di queste in abilità e conoscenze minimali rende difficoltoso lavorare con un profilo unitario di competenza. Inoltre, gli obiettivi specifici di apprendimento presentano diversi livelli di generalità. Alcuni risultano direttamente applicabili nella prassi didattica come tali, altri invece richiedono una ulteriore declinazione operativa in obiettivi formativi più specifici. In merito alle *Indicazioni Nazionali del secondo ciclo* relativi ai percorsi liceali (meno per le *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali*), gli obiettivi specifici di apprendimento presentano un corpo troppo ampio di contenuti specialistici, spesso distante dall'esperienza dei destinatari. Ne seguono due criticità. Da una parte, i Dipartimenti fanno fatica a selezionare i nuclei fondanti della disciplina. Dall'altra parte, i singoli docenti trovano difficoltoso non solo a lavorare per competenze, ma addirittura promuovere lo sviluppo di abilità come ragionare, trasferire conoscenza, argomentare.

Un ulteriore elemento di difficoltà è rappresentato dagli *atteggiamenti* e dalle *competenze socio-emotive*. In nessuna versione dei documenti di programmazione nazionale si fa riferimento agli atteggiamenti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi. In tal modo risulta difficile conferire loro un ruolo di primo piano nella didattica facilitando lo sviluppo delle dimensioni di competenza non cognitive.

A tali aree di criticità rilevate dai docenti si aggiunge lo *sdoppiamento della valutazione*: la normativa e le prassi di valutazione conseguenti sdoppiano la valutazione. Da una parte vi è la valutazione degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità, dall'altra parte vi è la certificazione delle competenze. Le due forme di valutazione, però, non hanno lo stesso valore. L'unico ed esclusivo perno del sistema valutativo italiano è la valutazione degli apprendimenti, mentre la certificazione delle competenze è priva di ogni effetto amministrativo, essendo ininfluyente per la carriera degli studenti. Questa ultima, perciò, viene trattata come una mera riproposizione, in un linguaggio colorito in termini di competenze, della valutazione degli apprendimenti, la sola che conta davvero determinando la promozione e la bocciatura.

L'ultima categoria è riconducibile alla *riduzione delle strategie didattiche*: soprattutto nella scuola superiore, e in modo particolare nei percorsi liceali, il sovraccarico degli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari declinati in larga parte in termini di conoscenze determina

un uso ricorrente della lezione frontale in chiave trasmissiva e il ricorso all'interrogazione come verifica del trasmesso. Il binomio spiegazione frontale e interrogazione viene ritenuto lo strumento più idoneo per affrontare gli esami di Stato, soprattutto quelli del secondo ciclo e in modo particolare alcune prove di questi, precisamente quelle nelle quali si perde la valutazione locale, personalizzata e contestualizzata del docente a favore della valutazione astratta e decontestualizzata svolta in base ai documenti programmatici nazionali. In questo quadro vi è poco tempo per favorire l'apprendimento per scoperta attraverso situazioni problematiche autentiche e sfidanti. Per lo stesso motivo i piani d'azione didattici sono raramente personalizzati nell'ottica dell'inclusione. Al contrario si ricorre alla mera semplificazione e riduzione per gli alunni portatori di bisogni educativi speciali.

4. Le caratteristiche dello strumento

Lo scopo dello strumento è offrire un efficace mezzo per la progettazione, esauriente e sistematico per quanto concerne i riferimenti teorici e normativi, vicino alla effettiva pratica didattica, capace di facilitare il superamento delle difficoltà verso la realizzazione della didattica per competenze. In questo quadro il *Format* non vuole solo rappresentare uno strumento operativo di rapido utilizzo, ma mira anche a promuovere lo sviluppo di una specifica *forma mentis* che orienti e guidi le scelte e le pratiche in chiave di didattica per competenze.

Il *Format* è articolato in modo flessibile con una organizzazione modulare per sezioni: in relazione all'obiettivo di progettazione (progettazione curricolare di istituto, programmazione di classe, progetti di istituto, etc.), possono essere usate solo le sezioni rilevanti. Secondo la stessa logica flessibile, anche i singoli elementi che costituiscono le diverse sezioni non devono essere intesi in modo rigido, in quanto rappresentano indicazioni con valore euristico. Con gli opportuni cambiamenti, istruiti sulla base dei riferimenti normativi indicati, il *Format* può essere applicato in verticale a tutti gli ordini di scuola. Il dispositivo è articolato in 10 sezioni: riferimenti normativi, definizione del profilo di competenza, situazione di apprendimento, individuazione delle discipline, progettazione curricolare-disciplinare, progettazione didattica di classe, metodologie e strategie didattiche, progettazione individualizzata e personalizzata, spazi e tempi, valutazione.

Questa organizzazione risponde a una logica di programmazione ispirata alla complessità in due sensi decisivi (Cottini 2015, 2017). In

un primo senso, consente di corrispondere alla complessità del rapporto circolare tra progettazione, selezione e applicazione delle strategie didattiche, valutazione, consentendo di progettare i tre momenti come distinti, ma in forte interazione tra loro. In un secondo senso, consente di corrispondere alla complessità del costruito di competenza, favorendo una programmazione su un doppio livello: quello degli obiettivi specifici di apprendimento, vale a dire i saperi dichiarativi e procedurali di stampo disciplinare, e il livello del profilo di competenza. Il *Format* consente progettare i due livelli come distinti, ma in forte interazione tra di loro.

Organizzato in una pluralità di sezioni-moduli, si configura come aperto e flessibile. È aperto in quanto non è vincolato a una specifica versione dei molteplici approcci della didattica per competenze, ma nella sua applicazione pratica consente di essere declinato secondo ciascuna di queste. È flessibile perché le diverse sezioni-moduli, e gli elementi a queste interne, possono essere utilizzate o meno in relazione all'obiettivo di progettazione che viene perseguito.

In virtù della sua apertura e flessibilità, lo strumento può essere usato in ogni ordine e grado di scuola. Questo aspetto rappresenta un punto qualificante: al netto delle inevitabili e opportune declinazioni specifiche, la logica della didattica per competenze è la stessa per tutto il sistema scolastico (Benadusi & Molina, 2018). Da questo punto di vista, il *Format* consente una progettazione unitaria in verticale, in modo da riassorbire i salti e le discrepanze interposte tra i diversi ordini e gradi, spesso favorite dalla stessa normativa di riferimento e non di rado riproposte anche negli strumenti elaborati in sede di pedagogia scolastica e didattica.

Inoltre, il modello può essere impiegato tanto nella progettazione d'Istituto, quanto nella programmazione di classe. Può essere usato, quindi, sia a livello collegiale, per esempio dai Dipartimenti e dai Consigli di classe, sia a livello del singolo docente. Si presta, perciò, tanto a una progettazione fortemente interdisciplinare, come quella relativa i progetti d'Istituto, quanto a un ripensamento in chiave di didattica per competenza della programmazione di classe del singolo docente.

Per quanto concerne la progettazione curricolare di Istituto, lo strumento messo a punto può funzionare anche come mezzo utile per selezionare le buone pratiche didattiche già presenti a scuola allo scopo di costruire un curriculum d'Istituto, sia in senso orizzontale (tra le classi) sia in senso verticale (tra anni e ordini di scuola), incorporato e situato. In questa funzione il modello è legato a un approccio dal basso che, per via induttiva, a partire dalle pratiche d'aula effettive, consenta una graduale implementazione e diffusione della didattica

per competenza, senza l'imposizione dall'alto di stravolgimenti bruschi e salti nel vuoto.

Dal punto di vista operativo, il *Format* è caratterizzato dai seguenti aspetti chiave:

- è centrato su una situazione-problema che rappresenta lo sfondo delle esperienze di apprendimento attivate rispetto alle quali far valere un profilo di competenza globale, olistico e unitario;
- facilita l'individuazione di un chiaro profilo di dimensioni di competenza in relazione tra loro;
- consente la traduzione di questo profilo di competenza nella programmazione interdisciplinare, garantendo la determinazione del contributo di ciascuna disciplina e dei relativi obiettivi specifici di apprendimento alla promozione delle singole dimensioni di competenza;
- conferisce ampio spazio agli atteggiamenti e, in senso più ampio, alle dimensioni non cognitive delle competenze;
- stimola l'integrazione tra diverse forme e modalità di valutazione in modo da riavvicinare valutazione di profitto e rilevazione delle competenze;
- spinge verso l'utilizzo di una pluralità di strategie didattiche in sinergia tra loro, in modo coerente con gli obiettivi formativi e le pratiche della valutazione. Su questa base consente di perseguire l'inclusione come personalizzazione e differenziazione nel senso dell'*Universal Design for Learning*;
- indirizza il rinnovamento della progettazione degli ambienti di apprendimento e la ristrutturazione dei tempi scuola.

Legato ai processi di miglioramento secondo le relazioni tra il *Piano triennale dell'Offerta Formativa*, il *Rapporto di Autovalutazione* e il *Piano di Miglioramento*, lo strumento elaborato si presta a un utilizzo aperto, definibile in relazione alle diverse fasi di sviluppo della didattica per competenza presenti nella singola scuola. In questo senso, il *Format* può supportare sia i processi iniziali di innovazione con le prime modalità di applicazione della didattica per competenza, sia i processi successivi a cicli reiterati di progettazione e monitoraggio. Nel primo caso, può funzionare come strumento indispensabile per selezionare le buone pratiche didattiche già esistenti e per disseminarle a livello collegiale nell'ottica della costruzione per via induttiva del curriculum d'Istituto. Nel secondo caso, può funzionare come strumento indispensabile per rafforzare la sinergia tra progettazione, selezione dei piani d'azione didattici e pratiche di valutazione.

Va sottolineato, infine, che il linguaggio del *Format* ha lo scopo di essere accessibile e di rapida comprensione. Presenta pertanto la più bassa soglia possibile di tecnicismo, che però è di fatto presente quale inevitabile riflesso della odierna complessità della professione docente. Una legenda interna mira a renderlo ancora più leggibile e di facile impiego. Tuttavia, va precisato che per un'applicazione consapevole e produttiva, il format, proprio perché legato al miglioramento che per sua natura è costitutivamente aperto, richiede un processo di formazione e autoformazione continuo.

5. Conclusioni

Dopo aver completato la fase di ricerca-formazione che è stata descritta grazie alla collaborazione con docenti in servizio in tutti gli ordini di scuola, si procederà a un ulteriore processo di sperimentazione dello strumento, sempre secondo le modalità della ricerca-formazione. In particolare, il *Format* verrà utilizzato dalle studentesse e dagli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria della “Sapienza” durante il loro tirocinio presso la scuola dell'infanzia e la scuola primaria.

In tal modo, dopo aver verificato con i docenti già di ruolo l'efficacia del *Format* nella pratica didattica effettiva, si procederà a valutarne l'efficacia anche come strumento utile nel percorso di formazione dei futuri docenti. In questa prospettiva verrà valutato in modo particolare se il modello costituisce un utile strumento per raccordare gli insegnamenti universitari specialistici e le pratiche d'aula effettive.

Certamente il percorso svolto nell'ambito dell'esperienza di ricerca formazione descritta ha messo in luce l'esistenza di difficoltà legate al costruito di competenza e alla progettazione di una didattica per competenze, così come sono state illustrate. Dal punto di vista dei docenti che lo hanno discusso e utilizzato, tuttavia, il *Format di progettazione per competenze* si è mostrato un utile e concreto ausilio didattico negli specifici contesti di applicazione. Al contempo la condivisione e l'utilizzo di tale dispositivo non possono essere disgiunti da specifici momenti di formazione, e di autoformazione, sul tema della didattica per competenze nella sua complessità.

Lo strumento - *Format di progettazione per competenze*

Sezione 1. RIFERIMENTI NORMATIVI

Riferimenti normativi comuni

- D.M. 139/2007 «Regolamento recante norme in materia di adempimenti dell'obbligo di istruzione»
Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 23 aprile 2008 «Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli»
D.P.R. 122/2009 «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni»
L.107/2015 «Riforma del sistema nazionale di istruzione»
D.Lgs. 62/2017 «Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato»
Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente»
Nota Miur 1143/2018 con allegato documento «l'autonomia scolastica per il successo formativo»

Riferimenti normativi Primo ciclo

- D.M. 254/2012 «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo 2012»
D.M. 742/2017 «Certificazione competenze primaria e primo ciclo»
Nota Miur 312/2018 «Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione».

Riferimenti normativi comuni Secondo ciclo

- D.M. 9/2010 «Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione»

Riferimenti normativi Licei

- D.P.R. 89/2010 «Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei»
D.I. 211/2010 «Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali»

Riferimenti normativi Istituti tecnici

- D.P.R. 88/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici»
Direttive MIUR 57/2010 (primo biennio) e 4/2012 (secondo biennio e ultimo anno)

Riferimenti normativi Istituti professionali

- D.P.R. 87/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali»
Direttive MIUR 65/2010 (primo biennio) e 5/2012 (secondo biennio e ultimo anno)

Sezione 2. DEFINIZIONE DEL PROFILO DI COMPETENZA

[Sulla base della Raccomandazione 2018, occorre individuare la/e competenza/e chiave attivata/e dalla situazione di apprendimento progettata (cfr. sez. 3). Più precisamente, considerata la polisemia di ogni competenza chiave, occorre selezionare quali dimensioni di competenza sono attivate e precisarle con dei descrittori. Inoltre, nel caso in cui siano attivate più competenze, è opportuno precisare la rete di eventuali sovrapposizioni tra le varie dimensioni delle diverse competenze in gioco. A questo scopo è possibile integrare questa parte del format con una mappa concettuale che presenti descrittori per ogni dimensione di competenza attivata e raffiguri schematicamente le relazioni tra le varie dimensioni di competenza]

Competenza chiave:

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenze in materia di cittadinanza
[Come indicato più avanti nella presente sezione, le competenze in materia di cittadinanza possono avere un focus speciale]
- Competenza imprenditoriale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Elemento chiave:

[gli elementi sotto elencati sono tratti dalla Raccomandazione 2018 e indicano aspetti comuni che sottendono tutte le competenze chiave]

- pensiero critico
- risoluzione di problemi
- lavoro di squadra
- abilità comunicative e negoziali
- abilità analitiche
- creatività
- abilità interculturali

Competenza/e focus:

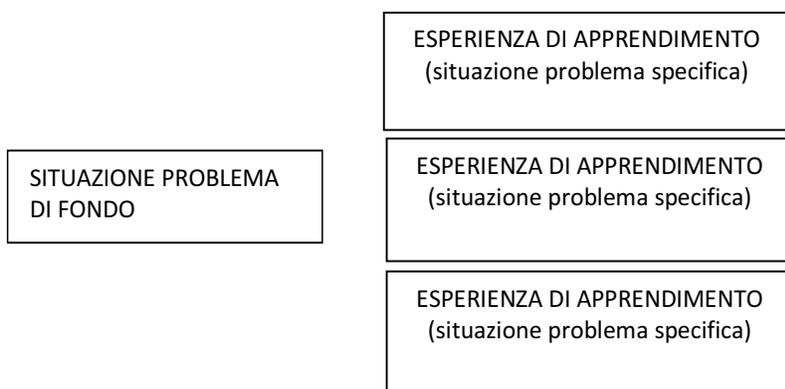
[da individuare a partire dal profilo in uscita presente nelle Indicazioni Nazionali e nelle Linee guida dei vari ordini di scuola. Considerato che i profili in uscita hanno un forte grado di sovrapposizione con le competenze chiave, è possibile limitarsi a esplicitare questa sovrapposizione e riferirsi alla mappa concettuale delle dimensioni di competenza descritta più su]

Relazione con la competenza in materia di cittadinanza:

[intesa quale competenza a fondamento del curriculum, la competenza in materia di cittadinanza merita un focus specifico, anche allo scopo di definire descrittori in ordine al voto di condotta]

Sezione 3. SITUAZIONE DI APPRENDIMENTO

[Secondo la didattica per competenze, l'alunno deve essere messo in situazione, ossia deve apprendere dall'esperienza attraverso la riflessione, con l'interazione tra pari e la guida istruttiva del docente. Per questo motivo la progettazione deve essere organizzata per situazioni-problema aperte, nuove, significative. In particolare, si può progettare una situazione-problema che faccia da sfondo unitario alle diverse esperienze di apprendimento previste, a loro volta progettate come sotto situazioni-problema (relative agli obiettivi formativi specifici e alle corrispondenti attività formative della sez. 6). La situazione-problema di fondo, che rispetto alle sotto situazioni-problema avrà una estensione temporale ampia (cfr. sez. 9), potrà essere progettata sia in modo interdisciplinare sia in modo disciplinare. Anche se non è necessario che tutta l'attività didattica di un docente sia così ripensata, è indispensabile che l'apprendimento per situazioni-problema ne costituisca parte integrante: solo in tal modo i contenuti disciplinari sono riportati al contesto operativo da cui sorgono e nel quale hanno la loro efficacia]



Sezione 4. INDIVIDUAZIONE DELLE DISCIPLINE

[Come già precisato, il presente format ha una natura flessibile, organizzata per sezioni. In questa sezione viene restituita la natura interdisciplinare della progettazione con l'indicazione delle discipline coinvolte. In ogni caso il format può essere usato anche per la programmazione disciplinare del singolo docente]

1. Discipline coinvolte: _____

[“campi di esperienza” nella scuola dell’infanzia]

--	--	--	--	--	--	--	--

2. Disciplina: _____

[I punti 3 e 4 si riferiscono al secondo ciclo e in particolare ai percorsi liceali.]

3. Asse culturale:

- Dei linguaggi
- matematico
- scientifico-tecnologico
- storico-sociale.

4. Area del Profilo dello studente:

- metodologica
- logico-argomentativa
- linguistica e comunicativa
- storico-umanistica
- scientifica, matematica e tecnologica

Sezione 5. PROGETTAZIONE CURRICOLARE DISCIPLINARE

[Una volta stabilita nella sezione precedente la trama interdisciplinare della progettazione con l'indicazione delle discipline coinvolte, nella presente sezione si procederà a determinare le relazioni tra le dimensioni di competenze individuate nella sez. 2 e gli obiettivi specifici di apprendimento disciplinari in base alla relazione semantico-concettuale tra i vari elementi in gioco (competenze chiave, profilo in uscita dello studente, traguardi di sviluppo, etc.). Anche se la progettazione non è declinata in termini interdisciplinari, ma coinvolge una sola disciplina, la presente sezione resta comunque essenziale per individuare il contributo degli obiettivi specifici di apprendimento della singola disciplina allo sviluppo delle competenze individuate. Rispetto alla sezione 6, nella presente sezione si tratta di individuare le relazioni tra le dimensioni di competenza e gli obiettivi specifici di apprendimento in termini di curriculum generale, non specificamente rivolto a una singola classe. Pertanto, nell'ottica di costruzione del curriculum di Istituto, sia in senso orizzontale (tra classi), sia in senso verticale (tra anni e ordini di scuola), la presente sezione può essere utilmente elaborata dai Dipartimenti disciplinari]

Disciplina: _____

Obiettivi specifici di apprendimento
[da *Indicazioni nazionali e Linee guida*]

Dimensioni di competenza	Abilità	Conoscenze	Atteggiamenti

[Nella segmentazione degli obiettivi di apprendimento si riprende la tripartizione della Raccomandazione 2018 in conoscenze, abilità, atteggiamenti. In conformità a tale approccio, pertanto, si ritengono gli atteggiamenti parti essenziali delle competenze, anche se va rilevato che nelle diverse versioni per grado scolastico le Indicazioni Nazionali non forniscono precisazioni chiare e distinte in merito agli atteggiamenti. Va precisato, inoltre, che per quanto possano avere anche una particolare declinazione in una disciplina, gli atteggiamenti emotivi, relazionali, motivazionali, metacognitivi sono per natura oltre le discipline. Per questo motivo, nel caso di una programmazione interdisciplinare, è opportuno individuare in modo trasversale atteggiamenti comuni alle singole discipline. Gli atteggiamenti sono da definire in primo luogo in ordine al voto di condotta, ma la loro rilevazione, supportata da rubriche di osservazione/valutazione attendibili e valide (sez. 10), può estendersi oltre il voto di condotta, secondo forme condivise collegialmente]

Sezione 6. PROGETTAZIONE DIDATTICA DI CLASSE

[Il passaggio dalla progettazione disciplinare curricolare, valida potenzialmente per tutte le classi della disciplina, alla progettazione didattica, specifica per la singola classe, è richiesto dalla necessità di contestualizzare il quadro generale delle relazioni tra dimensioni di competenza e obiettivi specifici di apprendimento nella particolare situazione della classe di riferimento. In particolare, questo ulteriore passaggio è opportuno laddove le Indicazioni Nazionali definiscono obiettivi specifici di apprendimento troppo generici per essere tradotti in una prassi didattica effettiva]

Prerequisiti (descrizione della classe nei termini dei livelli di padronanza in ingresso delle competenze attivate)

[Allo scopo di essere formulati operativamente, gli obiettivi specifici di apprendimento (a) sono tradotti in descrittori specifici che presentano in modo chiaro la prestazione richiesta; (b) sono collegati ad attività formative (in rapporto alle esperienze di apprendimento della sez. 3); (c) hanno una scansione temporale (sez. 9); (d) sono associati a una o più strategie didattiche (cfr. sez. 7); (e) sono collegati a consegne valutative, nelle quali la prestazione viene controllata in base a criteri di valutazione (sez. 10). Anche se, per esigenza di chiarezza, tutti questi aspetti sono presentati nel format in sezioni diverse, possono essere ovviamente racchiusi in una griglia comune]

Obiettivo formativo specifico	Conoscenza	Abilità
Descrittore		
Attività formativa		

Sezione 7. METODOLOGIE E STRATEGIE DIDATTICHE

[In questa sezione vengono indicate le strategie didattiche in relazione alle esperienze di apprendimento (sez. 3) e agli obiettivi di apprendimento (sez.5 e 6). La progettazione curricolare per essere inclusiva deve prevedere una ampia molteplicità di modalità metodologiche e strategie didattiche allo scopo di rendere il curriculum percorribile da ciascuno secondo modalità differenziate (cfr. Nota MIUR 1143/2018)]

Strategia didattica:

[Di seguito un elenco non esaustivo di alcune delle principali strategie didattiche oggi impiegate.]

- Esposizione frontale
- Esposizione multimodale
- Modellamento
- Laboratorio
- Studio di caso
- Role playing
- Peer tutoring
- Lavori di gruppo
- Apprendimento cooperativo
- Discussione
- Problem-based learning
- Didattica metacognitiva
- Flipped classroom
- Altro: _____

[Qualora sia utile per differenziare i piani d'azione didattici, è possibile ricorrere ad alcune categorizzazioni che facilitino la scelta delle strategie didattiche rispetto agli obiettivi perseguiti, al contesto di classe, alle caratteristiche degli allievi – come per esempio la categorizzazione relativa agli stili di apprendimento. Ovviamente, è possibile ricorrere ad altre generalizzazioni.]

Obiettivo formativo specifico	Stile di apprendimento	Strategia didattica specifica

Sezione 8. PROGETTAZIONE INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA

[In vista della traduzione della progettazione disciplinare in specifiche unità di apprendimento la sezione “Metodologie e strategie didattiche” va precisata in rapporto al numero complessivo e alle tipologie di BES presenti in classe, allo scopo di individualizzare (cioè individuare obiettivi di apprendimento comuni) e di personalizzare (cioè individuare obiettivi di apprendimento differenziati) la progettazione curricolare/disciplinare per gli alunni/studenti in condizione di BES. La progettazione di classe, qualora opportunamente differenziata al suo interno così come suggerito dalla presente sezione, può costituire la base adeguata per una valida progettazione individualizzata/personalizzata, che deve essere il più possibile integrata nella progettazione curricolare-disciplinare/didattica di classe. In particolare, l’adattamento degli obiettivi non deve essere a senso unico (sempre e solo dalla classe, per adattamento, alla programmazione individualizzata)]

Numero complessivo e tipologie di BES: _____

Alunni in condizioni di disabilità: _____

Alunni in condizione di DSA: _____

Alunni in condizione di Disturbo evolutivo specifico: _____

Alunni in condizione di svantaggio: _____

Competenza specifica	Dimensione di competenza	Obiettivo formativo specifico: abilità	Obiettivo formativo specifico: conoscenze	Obiettivo formativo specifico: atteggiamenti

[Di seguito si riportano a titolo esclusivamente esemplificativo alcune etichette di strategie tipiche della didattica speciale e alcune tipiche misure compensative e dispensative]

Strategie didattiche:

- Prompting e fading
- Shaping e Modeling
- Rinforzi
- Etc.

Misure compensative:

- Sintesi vocale
- Registratore
- Programmi di video scrittura con correttore ortografico
- Calcolatrice
- Tabelle, formulari, mappe concettuali
- Etc.

Misure dispensative:

- Quantità non eccessiva di compiti a casa
- Interrogazioni programmate
- Effettuazione di prove valutative in tempi distesi
- Svolgimento delle prove in classe con tempi più lunghi
- Riduzione del contenuto della prova
- Etc.

Sezione 9. SPAZI E TEMPI

Ambiente di apprendimento

Spazi: [classe, laboratorio, organizzazione dada, etc.]

Risorse materiali:

Nuove tecnologie:

Tempi di realizzazione _____

Collocazione nel curriculum d'Istituto: _____

Tri/quadrimestre: _____

[Si ritiene opportuno organizzare un piano di lavoro diviso per fasi/attività nelle quali il tempo di realizzazione della situazione-problema di fondo viene precisato nei tempi di realizzazione delle singole esperienze di apprendimento (sez. 3) collegate agli obiettivi formativi specifici e alle relative attività formative (sez. 5 e 6)]

Organizzazione modulare del tempo scuola:

- orario settimanale costruito da moduli che prevedono lezioni consecutive n.: _____
- collocazione delle discipline nei tri/quadrimestre: _____

- unità di apprendimento trasversali con l'apporto orario dei docenti di: _____

Sezione 10. VALUTAZIONE

[Considerando che la normativa sdoppia la valutazione in valutazione degli apprendimenti in termini di conoscenze e abilità e rilevazione delle competenze, le pratiche di valutazione devono essere plurali e integrare tra loro il testing (prove strutturate e semi-strutturate per misurare conoscenze e abilità) e la valutazione autentica per rilevare le competenze, intese come saper agire in una situazione-problema nuova, aperta, sfidante, significativa]

Finalità

- certificativa
- non certificativa (diagnostica, formativa, proattiva)

Finalità certificativa:

- valutazione di profitto
- singola disciplina
- livello globale degli apprendimenti
- voto di condotta [riferito alla competenza di cittadinanza]
- certificazione delle competenze

Valutazione orientata al:

- processo
- prodotto
- autovalutazione

Tipologia di valutazione

- Valutazione in ingresso
- Valutazione formativa
- Valutazione sommativa (con voto)

Strumento di misurazione/rilevazione

- osservazione
- prova strutturata
- prova semistrutturata
- compito autentico/esperto

[Per favorire la concatenazione di cicli di apprendimento per esperienza, il compito autentico/esperto può essere costituito da un problema nuovo e inedito nel quale va applicato il profilo di competenze appreso attraverso la situazione-problema di fondo e le sottostanti esperienze di apprendimento (sez. 3). In tal modo la valutazione non si configura come verifica del riprodotto, ma come miglioramento]

Rubrica valutativa

[La rubrica valutativa rappresenta lo strumento indispensabile per garantire l'attendibilità e la validità della rilevazione delle competenze, compiuta sia attraverso l'osservazione del processo, sia attraverso il prodotto finale quale documentazione del livello di competenza acquisito. Come tale, la rubrica è collegata al profilo di competenza selezionato (sez. 2 e 5) e alla sua traduzione negli obiettivi formativi specifici, già tradotti in descrittori (sez. 6). Per quanto gli esiti di competenza non si esprimono in voti, è possibile attribuire una etichetta numerica ai livelli in base a regole di assegnazione dei punteggi concordati collegialmente]

Dimensioni di competenza	Obiettivo formativo specifico: conoscenza abilità atteggiamento	Criterio	Descrittore	Evidenze (esempi di prestazione)	Livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato)
--------------------------	---	----------	-------------	----------------------------------	--

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (Ed.). (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Benadusi, L. & Molina, S. (Eds.). (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per una istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49: 93-112.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano: Pearson.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Fiorella, L., & Mayer, R.E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education*. London-New York: Routledge.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli.

- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, XII(3): 77-88.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università, *Pedagogia Oggi*, 2: 243-252.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Fare progettazione*. Roma: LAS.

Riferimenti normativi

- D.M. 139/2007 «Regolamento recante norme in materia di adempimenti dell'obbligo di istruzione».
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 23 aprile 2008 «Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli».
- D.P.R. 122/2009 «Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni».
- D.M. 9/2010 «Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione».
- D.P.R. 89/2010 «Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei».
- D.I. 211/2010 «Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali».
- D.P.R. 88/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici»
- Direttive MIUR 57/2010 (primo biennio) e 4/2012 (secondo biennio e ultimo anno).
- D.P.R. 87/2010 «Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali».
- Direttive MIUR 65/2010 (primo biennio) e 5/2012 (secondo biennio e ultimo anno)
- D.M. 254/2012 «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo 2012»
- L.107/2015 «Riforma del sistema nazionale di istruzione»
- D.Lgs. 62/2017 «Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato».
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle «Competenze chiave per l'apprendimento permanente».
- Nota Miur 312/2018 «Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione».

Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi

An experience of research-training based on competencies, in the school Melanzio-Parini of Castel Ritaldi

Federico Batini

University of Perugia, Department of Philosophy, Social Sciences, Humanities and Education, Perugia (Italy), federico.batini@unipg.it

Marco Bartolucci

University of Perugia, Department of Philosophy, Social Sciences, Humanities and Education, Perugia (Italy), marco.bartolucci@unipg.it

Francesco Mattioli

University of Perugia, Department of Philosophy, Social Sciences, Humanities and Education, Perugia (Italy), francesco.mttl@gmail.com

In recent years, the world of education has found itself facing a series of changes to meet the increasingly pressing needs of the world in which we live. From the methodological point of view, a series of innovative didactics have been developed, detached from the frontal lesson and from a transmitting idea of knowledge, favouring an active didactics where the student is at the centre of the learning process. In this article we present the results of a research-training aimed at verifying the effects of active and competence-based didactics in two classes (second and fifth) of primary school. To this end, the participating subjects were subjected, ex ante and ex post, to tests that verify their cognitive functioning, but also their approach and motivation to study. The results show an increase in the above mentioned dimensions for the experimental groups, compared to peer control groups, suggesting that these didactic interventions may have both a direct effect on the subjects' learning, but also an empowerment effect of psychological and neuropsychological transversal dimensions.

Keywords: Education; Active didactics; Competencies; Cognitive empowerment.

Negli ultimi anni il mondo della didattica, si è trovato ad affrontare una serie di cambiamenti per rispondere ai bisogni sempre più cogenti del mondo in cui viviamo. Dal punto di vista metodologico si sono sviluppate una serie di didattiche innovative che si distaccano dalla lezione frontale e da un'idea trasmissiva del sapere, privilegiando una didattica attiva dove l'alunno è al centro del processo di apprendimento. In questo articolo vengono presentati i risultati di una ricerca-formazione tesa a verificare gli effetti di didattiche attive e per competenze in due classi (seconda e quinta) di scuola primaria. A tal fine i soggetti partecipanti sono stati sottoposti, ex ante ed ex post, alla somministrazione di test che verificano il funzionamento cognitivo, ma anche il loro approccio e la motivazione allo studio di cui sono portatori. I risultati mostrano un incremento delle dimensioni sopra citate per i gruppi sperimentali, rispetto a gruppi di controllo di pari, suggerendo che tali interventi didattici possano avere sia un effetto diretto sugli apprendimenti dei soggetti, ma anche un effetto di empowerment di dimensioni psicologiche e neuropsicologiche trasversali.

Parole chiave: Educazione; Didattica attiva; Competenze; Empowerment cognitivo.

L'articolo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi 1 e 2 possono essere attribuiti a Marco Bartolucci, i paragrafi 3 e 4 a Federico Batini, i paragrafi 5 e 6 a Francesco Mattioli. Le appendici sono frutto di un lavoro comune.

Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi

1. Introduzione

All'interno del dibattito sulle competenze si fa spesso confusione tra la visione organizzativa delle competenze e la visione relativa ai percorsi di istruzione. Nel primo caso le competenze sono analizzate a partire dai bisogni e dalle necessità delle organizzazioni e diventano quindi un principio regolatore del lavoro sollecitando richieste al mondo dell'istruzione (Gentili, 2016). Nella seconda visione invece lo sviluppo delle competenze è centrato sul consentire al soggetto la massima realizzazione personale, pensando a un ruolo attivo e trasformativo della realtà (Gentili, 2012). Nel primo caso si guarda dunque all'adattamento del soggetto al contesto, nel secondo caso al pieno sviluppo del soggetto perché possa trasformare i contesti che abita (i.e. la società).

Il dibattito sulle competenze in ambito organizzativo inizia nel 1973 quando McClelland notò come la maggior parte dei test attitudinali per misurare le capacità degli impiegati fossero scarsamente affidabili nel predire il loro successo, più tardi, durante la riprogettazione dei sistemi di selezione, elaborò un nuovo test che valutasse la competenza dei candidati, a partire da un'indagine di campo nello stesso ambito organizzativo in cui si svolgeva l'intervento (McClelland, 1973; Perulli, 2007). L'autore proponeva di indagare le caratteristiche personali dell'individuo e di valutare le modalità di azione messa in campo nello svolgimento di una specifica mansione, alla ricerca dei fattori che sottostanno a una performance eccellente. Seguendo questi studi le competenze richiamavano una prospettiva comportamentista, in base alla quale la competenza si identificava con una prestazione del soggetto osservabile e misurabile. Tra le definizioni più generali troviamo quella di Michel: "la competenza è ciò che soggiace all'azione riuscita, ciò che permette di agire in modo positivo, efficace, riuscito e competitivo..." (Michel, 1993), o dello stesso McClelland che definisce la competenza come "una caratteristica individuale" naturalmente collegata "ad una performance efficace o superiore" (Spencer Lyle & Spencer Signe, 2005). Secondo Lodigiani (2011) in questo quadro le competenze "rappresentano [...] uno strumento dell'attività lavorativa, un mezzo di se-

lezione, valutazione e sviluppo delle risorse umane, un codice funzionale ai servizi per l'impiego per effettuare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, un sistema trasparente e meritocratico per allocare il capitale umano e le sue ricompense". Questa visione è, ad oggi, il metodo più usato per l'individuazione e la definizione delle competenze in ambito organizzativo. Nei percorsi di istruzione, tuttavia, si deve prendere in considerazione un'idea di competenze che si riferisca alla persona e al suo sviluppo senza riferimenti alle necessità delle organizzazioni. Le competenze nei contesti educativi sono per prima cosa ciò che serve per esercitare il proprio pieno diritto alla cittadinanza. In questa tassonomia il dibattito italiano sulle competenze, nel sistema di istruzione, ha spesso sovrapposto le due visioni dando luogo a equivoci e resistenze.

Questo contributo propone una visione delle competenze centrata sulla strumentalità del singolo soggetto come agente attivo all'interno della società in cui vive. Nell'ambito del sistema di istruzione, infatti, le competenze acquisiscono un significato più dinamico e sono costituite da un insieme complesso di elementi che hanno a che fare con la specificità del lavoro e con le inclinazioni del soggetto e che sono messe in gioco quando questo si attiva nei contesti operativi (Batini, 2016). Permettere a un soggetto di avere capacità di attivarsi all'interno di un dato contesto significa dotarlo di Competenze ma anche di Abilità e di Conoscenze specifiche.

Il 23 aprile 2008 il parlamento europeo vara il *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework – EQF)* volto a definire un sistema di confronto tra le qualifiche professionali dei cittadini europei acquisite in diversi stati. Nell'*EQF* le *Competenze (Competence)* vengono descritte come "una comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". Nella stessa raccomandazione si esplicita che per *Abilità (Skills)* si indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi, in termini cognitivi. Mentre per *Conoscenze (Knowledge)* si intende il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio, descritte come teoriche e/o pratiche. Secondo l'*EQF*, quindi, le competenze sono intese come una superordinata che integra le abilità e le conoscenze in chiave operativa volte al raggiungimento di un determinato scopo: risolvere problemi, gestire situazioni, assumere e portare a termine compiti in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro e

di sviluppo personale. Lockhoff *et al.* similmente definiscono la competenza come la “Combinazione dinamica di attributi cognitivi e metacognitivi – relativi alla conoscenza e alle sue applicazioni, alle attitudini e alle responsabilità” (Lockhoff, *et al.*, 2011). Secondo la tradizionale ripartizione, le competenze possono essere suddivise in competenze di base o competenze trasversali e competenze tecnico-professionali. Le competenze di base sono, secondo la definizione dell’ISFOL, “Quelle competenze che garantiscono alla persona la cittadinanza e sono ritenute fondamentali per la sua occupabilità; sono il sapere minimo, il prerequisito per l’accesso alla formazione” (Di Francesco, 1998). “Sono le competenze necessarie o indispensabili che consentono agli individui di prendere parte attiva in molteplici contesti sociali e contribuiscono alla riuscita della loro vita e al buon funzionamento della società [...] forniscono le basi per un apprendimento che dura tutta la vita, consentendo di aggiornare costantemente conoscenze e abilità, in modo da far fronte ai continui sviluppi e trasformazioni della società” (Batini & Giusti, 2008). In ambito Europeo le competenze di base hanno preso la denominazione di competenze chiave o di cittadinanza definite come “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”, approvate il 18 dicembre 2006 dal Parlamento europeo e dal Consiglio attraverso la “Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”. Queste competenze chiave (Key competencies) sono 8: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Esse dovrebbero essere acquisite al termine del periodo obbligatorio di istruzione e porre le basi per il proseguimento dell’apprendimento nel quadro dell’educazione permanente. Un importante passaggio del documento stabilisce che esse sono considerate ugualmente importanti: non va quindi stabilita tra di esse una gerarchia. Nel contesto nazionale, secondo il Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione del 22 agosto 2007 (Decreto Ministeriale numero 139), i giovani possono acquisire le competenze chiave di cittadinanza attraverso le conoscenze e le abilità riferite alle competenze di base che sono ricondotte a quattro diversi assi culturali:

- Asse del linguaggio: (1) Padronanza della lingua italiana; (2) Padronanza degli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti; (3) Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; (4) Pro-

durre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi; (5) Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi; (6) Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario; (7) Utilizzare e produrre testi multimediali.

- **Asse matematico:** (1) Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica; (2) Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni; (3) Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi; (4) Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.
- **Asse scientifico-tecnologico:** (1) Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità; (2) Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza; (3) Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.
- **Asse storico-sociale:** (1) Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali; (2) Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente; (3) Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Nello stesso decreto ministeriale (139 del 22 agosto 2007) troviamo anche una riformulazione delle otto competenze chiave di cittadinanza, in ambito nazionale, che ogni cittadino dovrebbe possedere dopo aver assolto l'obbligo di istruzione: Imparare ad imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire e interpretare informazioni. È importante notare a questo punto che ci sono due tassonomie per le competenze chiave o trasversali, una riferita al contesto europeo, dove si parla di competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'altra a quello italiano che si riferisce a competenze chiave per la cittadinanza, con l'aggiunta delle compe-

tenze di base suddivise in 4 assi. Quest'ultime sono acquisibili attraverso le competenze chiave di cittadinanza che acquistano nel contesto nazionale un ruolo di primo ordine. Con queste raccomandazioni "ai sistemi di istruzione non è chiesto solamente di preparare bambini e ragazzi perché è diversa la realtà in cui vivranno, ma è chiesto anche di divenire laboratorio di questa realtà, per consentire a questi bambini e ragazzi di pensare il futuro in cui vivranno fornendo loro strumenti per immaginarlo" e successivamente "per tradurlo in realtà" (Batini, 2016, p. 55). Questo approccio concettuale mina profondamente la tradizionale visione didattica centrata sui contenuti, sull'esecuzione, la ripetizione e la semplicità, come la chiama La Boterf la didattica del "Saper fare" (2008). Insegnare le competenze presuppone una didattica del "saper agire e interagire" (La Boterf, 2008) centrata sull'iniziativa, sull'innovazione, sulla complessità per saper gestire situazioni sfidanti e prendere iniziative.

Questo contributo pone le sue basi su 6 assunti fondamentali su cui si sviluppa la didattica per competenze (Castoldi, 2011; Trincherò, 2012; Batini, 2016):

1. *La valorizzazione dell'esperienza attiva del soggetto tramite compiti e situazioni ancorate alla vita reale.*
2. *L'apprendimento induttivo problem-based.*
3. *Valorizzazione dell'apprendimento sociale e cooperativo.*
4. *Riflessione continua attraverso la costruzione del proprio percorso individuale per mezzo.*
5. *Assunzione di responsabilità attraverso compiti da gestire in autonomia o in gruppo.*
6. *Centratura del processo di apprendimento sull'alunno piuttosto che sull'insegnante.*

Seguendo questo filo conduttore lo studente non può limitarsi ad acquisire conoscenze e abilità ma deve affrontare attivamente le sfide dell'apprendimento, attraverso metodologie che si basano sulla massima mobilitazione delle risorse individuali al fine di coinvolgere nell'atto di apprendere la globalità psicofisica dei soggetti, limitando al minimo funzionale i momenti di ricezione passiva di contenuti. Ricorrendo all'elaborazione consapevole ed esplicita le didattiche attive permettono di interpretare i problemi e affrontarli impiegando una quantità rilevante di risorse cognitive (Trincherò, 2012). La letteratura dimostra anche che il coinvolgimento attivo e partecipativo degli studenti rappresenta il fulcro dell'apprendimento (Prince, 2004). Secondo la concettualizzazione di Hattie «Per promuovere negli studenti la ca-

pacità di apprendere ad apprendere è necessario creare contesti di insegnamento-apprendimento in cui sono gli allievi stessi gli attori protagonisti, mentre gli insegnanti ricoprono il ruolo di “attivatori” e “valutatori”: dovrebbero provocare un cambiamento e prestare attenzione all’efficacia e agli effetti dell’attivazione, divenendo così agenti consapevoli di cambiamento e registi dell’apprendimento» (Hattie, 2012). In questo senso il processo deve essere il più trasparente possibile: gli obiettivi devono essere esplicitati, le proposte didattiche sfidanti, i soggetti devono partecipare in modo attivo e appassionato e nel caso in cui questo non avvenisse partecipare al processo di feedback. Sono un esempio i compiti di realtà che propongono un collegamento attivo e generativo nella soluzione dei problemi, attraverso attività formative basate sull’utilizzo delle conoscenze e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali (Tessaro, 2014). Numerose sono le ricerche che mostrano i benefici dell’utilizzo di compiti di realtà e di metodologie attive: una delle sperimentazioni più vaste in ambito europeo, *l’Innovative Technologies for an Engaging Classroom* (Ellis, Blamire & Van Assche, 2015), ha dimostrato come l’utilizzo della didattica per scenari sviluppi competenze trasversali negli studenti, incrementato la loro motivazione e i risultati scolastici; l’utilizzo di tecniche più stimolanti e interessanti, non solo incrementa l’interesse da parte degli studenti verso una determinata disciplina (Deslauriers, Schelew & Wieman, 2011) ma apporta anche miglioramenti nei risultati d’apprendimento (Fregola & Più, 2011). Tutti questi assunti, se seguiti nell’implementazione di didattiche attive per competenze, hanno una ricaduta non solo sugli apprendimenti dei ragazzi ma anche sul loro sviluppo psicologico e cognitivo.

L’apprendimento, secondo la neuro-pedagogia, è fortemente legato al concetto di plasticità neuronale, cioè alla straordinaria capacità del cervello di produrre neuroni e connessioni, attraverso i quali è possibile gestire e organizzare le informazioni, per poi mobilitarle per le funzioni superiori (Trincherò, 2012). Secondo questa logica gli interventi proposti all’interno del progetto si basavano sull’idea di ri-attivare i ragazzi, attraverso metodologie attive che proponevano una sinergia di processi di apprendimento: simbolico-ricostruttivi (ascoltare, leggere, ripetere), percettivo-motori (agire, comunicare, condividere) e insieme riflessivo-trasformativi (riflettere, comprendere, progettare, creare). Gli ambienti di apprendimento privilegiavano l’esperienza diretta e giochi di simulazione, in questo caso i giochi da tavolo (Mattioli, Bartolucci & Batini, 2019), rispetto alla lezione frontale. Le ricerche di neuroimaging dimostrano, infatti, come il cervello nel corso del suo sviluppo necessita di fare esperienze sia tattili che motorie (Frauenfelder & Santoianni,

2003). I ricercatori hanno inoltre dimostrato che le difficoltà di apprendimento sono spesso associate a un cattivo uso delle risorse cognitive, a causa di varie situazioni in cui l'efficienza dei processi cognitivi gioca un ruolo primario (Kirby & Williams, 1991). La ricerca mostra che le risorse cognitive degli individui possono essere sviluppate attraverso azioni appropriate (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980; Naglieri & Rojahn, 2004; Naglieri, De Lauder & Goldstein, 2006; Batini, Bartolucci & Ermelinda, 2017), e che il miglioramento dei processi cognitivi è correlato a migliori risultati di apprendimento (Estes, 2014). Inoltre, la fiducia degli studenti nei propri livelli e abilità intellettuali, nonché buone strategie di autoapprendimento si sono rivelate predittive del rendimento scolastico (Henderson & Dweck, 1990; Alivernini & Lucidi, 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Barbero Vignola & Duca, 2016; Hwang, Choi, Lee & Culver, 2016). Se un'efficace autopercezione aumenta la probabilità di successo scolastico, sperimentare il successo educativo consente, a sua volta, di consolidare ogni abilità di base e trasversale (Batini, 2016). Fondamentale è anche il ruolo della motivazione: per Hattie (2009, 2012) la motivazione degli studenti, basata sulle aspettative, è un fattore che può avere una grande influenza sul processo di apprendimento.

2. Ipotesi di ricerca

Il percorso di ricerca parte dall'ipotesi di verificare se l'intervento, attraverso le didattiche attive e per competenze, facilita lo sviluppo di funzioni cognitive che correlano positivamente con il successo formativo. Si ipotizza inoltre un miglioramento nel rapporto con la scuola e con lo studio e un potenziamento di più domini di memoria e abilità specifiche visuo-spaziali. Il progetto di ricerca-formazione riguarda un intervento di didattica sperimentale, che vuole intervenire sull'attuale metodo di insegnamento scolastico per renderlo più interessante e coinvolgente.

3. Campione

Il campione è rappresentato da quattro classi seconde e quattro classi quinte di scuola primaria assegnate per convenienza al gruppo sperimentale o al gruppo di controllo. L'intervento si divide dunque in due macro-gruppi dove sono stati effettuati due tipi di interventi diversi: un gruppo di classi quinte di scuola primaria e un gruppo di classi seconde di scuola primaria.

Il campione delle classi seconde di scuola primaria (n=25) è stato selezionato all'interno dell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi. L'intero campione si divide in due classi già formate rispettivamente la 2° A composta da 12 alunni e la 2° B composta da 13 alunni. Il gruppo di controllo per le classi seconde è rappresentato da una classe seconda proveniente della scuola primaria di San Giovanni di Baiano (PG) composta da 12 soggetti e da un'altra seconda proveniente dalla scuola elementare Aldo Moro di Campello sul Clitunno (PG) composta da 20 soggetti. Per le classi seconde di conseguenza abbiamo un gruppo sperimentale composto da 25 soggetti con età media di 7,12 anni e un gruppo di controllo da 35 soggetti con età media di 7,03 anni.

Il campione delle classi quinte di scuola primaria (n=33) è stato selezionato all'interno dell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi. L'intero campione si divide in due classi già formate rispettivamente la 5° A composta da 17 alunni e la 5° B composta da 16 alunni. Il gruppo di controllo per le classi quinte è rappresentato, come per le classi seconde, da una sezione proveniente della scuola primaria di San Giovanni di Baiano (PG) composta da 18 soggetti e da un'altra sezione proveniente dalla scuola elementare Aldo Moro di Campello sul Clitunno (PG) composta da 25 soggetti. Per le classi quinte abbiamo quindi un gruppo di controllo composto da 41 soggetti con età media di 10,07 anni e un gruppo sperimentale di 33 soggetti con un'età media di 10 anni. In entrambi i casi i gruppi sperimentali e di controllo non differiscono per quel che riguarda la condizione socio-economica e culturale delle famiglie di origine.

4. Strumenti di verifica e metodologie d'intervento

Il percorso si configura come una ricerca-formazione, il principio guida è che il benessere della relazione educatore-bambino passa prima di tutto attraverso le mutazioni del *sé educatore* (Asquini, 2018). L'intervento che ha interessato unicamente le classi sperimentali, si è svolto nell'arco di quattro mesi. Le materie coinvolte nella didattica sperimentale, nelle classi 5°, sono state italiano, matematica, storia, inglese e scienze, mentre nelle classi 2° le attività riguardavano solo le discipline di matematica e inglese. La progettazione delle attività è stata elaborata partendo dagli obiettivi proposti dalle indicazioni nazionali del 16 novembre 2012 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012). Attraverso una fase preliminare, durata due mesi, i ricercatori e i docenti interessati alla sperimentazione hanno sviluppato un'attività per ogni obiettivo selezionato, attraverso l'interazione con

la letteratura di riferimento. Il metodo di lavoro ha seguito in questa fase una negoziazione tra le esigenze didattiche delle docenti in termini di programmi ministeriali e le decisioni metodologiche dei ricercatori. In questo periodo le insegnanti hanno approfondito i nuovi paradigmi didattici attraverso la lettura di contributi teorici e buone pratiche didattiche relative alle competenze e alle didattiche attive (Batini, 2013). Il lavoro di collaborazione tra docenti e ricercatori si è mantenuto costante durante tutto l'arco della sperimentazione con incontri settimanali di aggiornamento e di supervisione operativa. I genitori e gli altri attori della comunità cittadina (amministrazione comunale) hanno partecipato attivamente al processo formativo. Sono stati organizzati due incontri con i ricercatori e le insegnanti, uno all'inizio della sperimentazione, mirato a spiegare ai genitori la tipologia di intervento, sotto forma di una presentazione-dibattito; ed un incontro conclusivo del percorso per raccontare i risultati e tirare le somme del progetto.

Nell'Appendice sono descritti dettagliatamente tutti gli obiettivi con relativi laboratori, materiali utilizzati e tempi. Gli studenti del gruppo sperimentale (sia classi seconde che classi quinte) hanno accolto la sperimentazione con forte entusiasmo, dimostrando largo interesse per i temi e per le modalità di "messa in azione" della sperimentazione. Nel frattempo, le classi di controllo hanno seguito la routine didattica tradizionale (lezione frontale e verifiche periodiche). Le docenti hanno invece riscontrato sostanziali difficoltà iniziali dovute molto probabilmente al cambio di paradigma didattico introdotto dall'intervento e alle resistenze del corpo docente che non partecipava alla sperimentazione ma sedeva al periodico consiglio di classe. Le docenti lamentavano spesso la mancanza di tempo per concentrarsi sulle conoscenze piuttosto che sulle competenze, in particolare in quelle materie dove tradizionalmente la lezione frontale fa da padrona (i.e. storia, italiano, scienze). Nonostante le difficoltà iniziali le docenti hanno lavorato (molto spesso fuori dall'orario di lavoro) con grande motivazione dalla fase di progettazione didattica a quella finale di restituzione mostrando un'apprezzabile crescita professionale.

La ricerca è stata implementata attraverso un disegno quasi sperimentale a due gruppi. Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati tre test: CAS (Cognitive Assessment System, Versione Standard) e AMOS 8 – 15 (Abilità e motivazione allo studio) prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni, per le classi quinte, mentre per le classi seconde il BVS-Corsi - Batteria per la valutazione della memoria visiva e spaziale.

5. Risultati

L'analisi dei risultati è stata effettuata utilizzando un'ANOVA 2X2 (tempo X gruppo). L'esame delle baseline non ha mostrato alcuna differenza significativa tra le medie dei gruppi sperimentali e di controllo in entrata. I grafici mostrano gli incrementi medi dei due gruppi calcolati tramite la differenza tra i punteggi della seconda e della prima rilevazione.

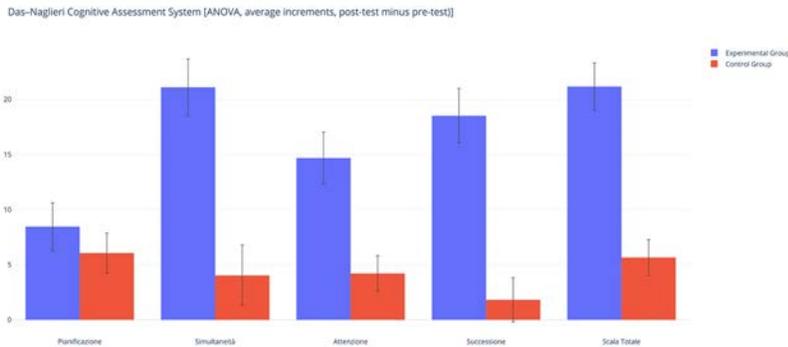


Fig.1: Risultati CAS – Cognitive Assessment System (classi quinte)

Nel grafico 1 sono riportati i risultati dati dalla differenza delle medie del post-test e del pre-test riguardanti le quattro aree processuali (Pianificazione, Simultaneità, Attenzione e Successione) del CAS più l'andamento totale per le classi quinte. Dai risultati emerge un incremento significativo per quanto riguarda l'Attenzione ($F= 7.357$; $P< 0.001$), Simultaneità ($F= 14.293$; $P< 0.001$), Successione ($F= 13.923$; $P< 0.001$) e la scala totale ($F= 18.589$; $P< 0.001$); per quanto riguarda la Pianificazione possiamo notare un incremento che non raggiunge la significatività statistica.

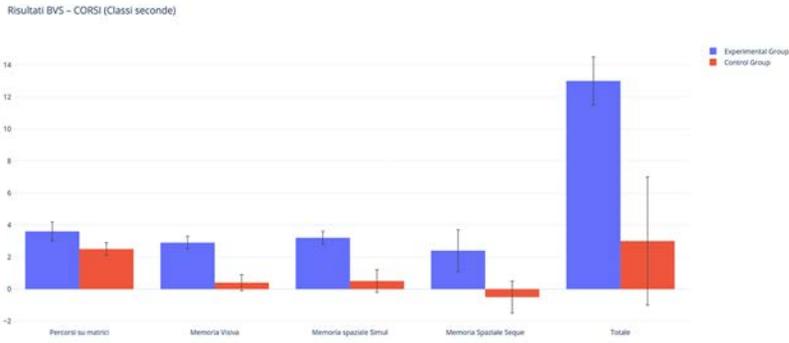


Fig.2: Risultati BVS-CORSI (classi seconde)

Il grafico 2 mostra l'incremento della media dei punteggi di alcuni subtest del BVS – Corsi (Percorsi su matrice, Memoria visiva, Memoria Spaziale Simultanea, Memoria Spaziale Sequenziale e il Totale) per le classi seconde. Si può osservare come in tutte le aree interessate ci sia un andamento positivo delle classi sperimentali che arrivano raggiungere la significatività statistica per quel che riguarda Percorsi su matrici ($F= 4.180$; $P< 0.05$), Memoria spaziale simultanea ($F= 3.823$; $P< 0,05$), Memoria spaziale sequenziale ($F= 3.237$; $P< 0.05$) e scala totale ($F= 6.595$; $P< 0.01$).

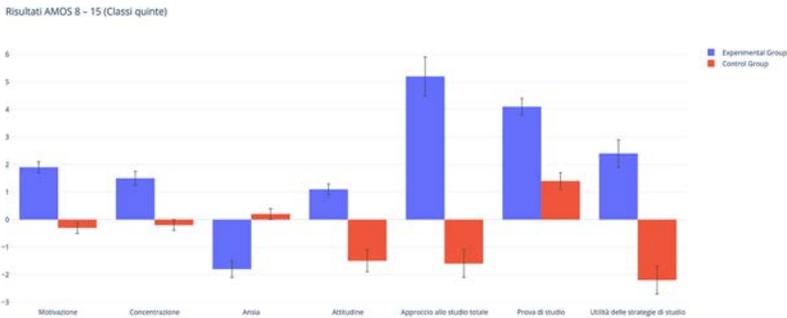


Fig. 3: Risultati AMOS (classi quinte)

Nel grafico 3 inerente ai risultati dell'AMOS sono rappresentati solo i valori che risultano significativi (Motivazione, Concentrazione, Ansia, Attitudine allo studio, Approccio allo studio totale, Prova di studio e Utilità delle strategie totale) per le classi quinte. In generale si può notare come le classi interessate dalla sperimentazione abbiano avuto un risultato positivo in tutte le aree sopracitate, rispetto a quelle di controllo, arrivando a significatività statistica per quel che riguarda le sot-

toscale Motivazione ($F= 7.290$; $P<0,001$) Ansia (decremento $F= 4.863$; $P< 0,01$), Attitudine ($F= 4.863$; $P< 0,01$); Approccio allo studio ($F= 6.347$; $P< 0,01$); Prova di studio ($F= 4.794$; $P< 0,01$) e Utilità delle strategie di studio ($F= 3.980$; $P< 0,05$).

6. Discussione

I dati esposti indicano un sostanziale effetto dell'intervento per il gruppo delle classi quinte e per il gruppo delle classi seconde. Le classi seconde (grafico 2) sono state protagoniste di un incentrato principalmente sull'asse matematico-linguistico, attraverso attività di lettura ad alta voce in lingua inglese e laboratori di calcolo. In questo gruppo emerge un sostanziale incremento delle performances nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, in particolare per i sub-test: "Percorsi su matrici", "Memoria spaziale simultanea", "Memoria spaziale sequenziale e scala totale del BVS-Corsi". Questi risultati potrebbero riflettere l'intervento intensivo nell'asse matematico, è stato riscontrato infatti un ruolo centrale della Memoria di lavoro Visiva Spaziale (MLVS) nelle discipline matematiche (Geary, 2004) mentre altri documentano un rapporto tra difficoltà di natura spaziale nella matematica e MLVS (McLean & Hitch, 1999). In conclusione, i risultati sono in linea con quanto espresso nelle ipotesi iniziali, nelle classi seconde infatti si prevedeva un potenziamento nei domini mnemonici e visivo-spaziali i quali sono stati misurati con successo. Per quanto riguarda le classi quinte emergono forti incrementi significativi nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo per la scala totale del CAS e per le componenti dell'Attenzione, della Simultaneità e della Successione. I risultati di queste ultime due componenti potrebbero riflettere l'esposizione durante tutto l'arco del trattamento ad attività di lettura ad alta voce (60 ore). L'aspetto sintattico del processo di Successione, infatti, permette la comprensione del linguaggio narrativo, in particolare quando gli elementi individuali dell'insieme narrativo si comportano come fossero organizzati in determinate serie successive (Lurija, 1966) dimostrandosi un processo fondamentale per l'acquisizione della abilità di lettura (Carlson & Das, 1997; Parrilla *et al.*, 1999). Gli effetti delle pratiche di lettura ad alta voce sono già noti in letteratura come dimostra (Batini, 2018), inoltre questi risultati supportano ed estendono il lavoro di Batini, Bartolucci, & De Carlo (2017) che hanno mostrato effetti simili dopo 20 ore di training di lettura in bambini di scuola primaria utilizzando il CAS come strumento di testing. Oltre alle attività di lettura un'altra attività che potrebbe aver contribuito agli incrementi nel CAS delle classi

quinte è il laboratorio di Game-Design. Un recente studio pilota (Mattioli *et al.*, 2019) ha dimostrato una potenziale efficacia dal punto di vista cognitivo di alcuni giochi da tavolo non aleatori su bambini e adulti. In questo laboratorio impiegando i giochi da tavolo già utilizzati in (Bartolucci, Mattioli, & Batini, 2019) i soggetti hanno sperimentato e analizzato i giochi con l'aiuto degli sperimentatori e delle insegnanti. Successivamente i soggetti sono stati divisi in gruppi e hanno sviluppato un loro gioco da tavolo. Il grafico 3 mostra un sostanziale aumento di quasi tutti gli aspetti emotivi-motivazionali misurati dall'AMOS, notiamo infatti un incremento della motivazione allo studio, della concentrazione, dell'attitudine e un'importante diminuzione dell'ansia scolastica (QAR). Dal testing emerge un ulteriore incremento statisticamente significativo per l'approccio allo studio totale (QAS) e per l'utilità delle strategie di studio totali (QSS). L'utilizzo durante la sperimentazione di nuovi strumenti e materiali come ad esempio le schede Arduino, la LIM (Lavagna interattiva multimediale) o meglio i maxi-cuscini, così come la centratura del processo di apprendimento sugli alunni potrebbe aver influenzato l'aspetto motivazionale e attitudinale dei soggetti, raccontando ai bambini un nuovo modo di imparare. A questo proposito è noto come attraverso la centratura sullo studente è possibile riscontrare sia un potenziamento delle strategie di studio che un potenziamento delle abilità cognitive (Estes, 2014). Presi singolarmente questi risultati rappresentano già un elemento di effettività dell'intervento ma la questione diventa interessante nel momento in cui vengono inseriti all'interno del Modello Metacognitivo Multicomponentiale alla base dell'AMOS (Cornoldi, Beni, Zamperlin & Meneghetti, 2005). Questo modello infatti evidenzia come le componenti emotivo-motivazionali e gli stili cognitivi dei soggetti possano influenzare direttamente l'approccio allo studio totale il quale, attraverso l'applicazione di strategie funzionali, può riflettere una prestazione di studio ottimale. Dai risultati emergono incrementi statisticamente significativi per quasi tutte le componenti del Modello metacognitivo Multicomponentiale. Riprendendo le ipotesi iniziali l'intervento ha avuto un importante effetto sull'ecosistema scolastico e sull'ambiente cognitivo interno dei soggetti, il quale pone le basi per il successivo sviluppo e l'acquisizione delle competenze di base. La letteratura dimostra come alti livelli nella scala totale del CAS sono fortemente correlati ($R=0.80$) con il successo accademico (Naglieri, De Lauder & Goldstein, 2006). In conclusione, i soggetti di entrambi i gruppi (seconde e quinte) hanno mostrato un effettivo miglioramento nel rapporto con la scuola e con lo studio dopo l'intervento. Nonostante gli interessanti risultati, il disegno di ricerca presenta alcune limitazioni. Sia nelle quinte che nelle

seconde, il lavoro sperimentale ha interessato solo una parte dell'intero curriculum scolastico, in particolare per le seconde dove le discipline attivate sono state solamente matematica e inglese. Sarebbe interessante in futuro estendere la partecipazione di docenti che si occupano di altre materie e allargare il curriculum delle discipline attivate. Come accennato sopra il corpo docente ha riscontrato, soprattutto nelle fasi iniziali, delle difficoltà che aveva a che fare con il cambio di paradigma didattico introdotto dalla ricerca. La modesta esperienza delle docenti con questi nuovi e inesplorati ambienti didattici ha rappresentato una limitazione nello svolgimento della ricerca. Una prospettiva di sviluppo futura potrebbe implementare un processo intensivo di formazione preliminare per i docenti che parteciperanno alla sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 4(104): 241-252.
- Ancona, C., & Castelli, C. (1998). Il Bilancio di Competenze nell'orientamento e nella formazione continua. *Quaderni CROSS*, 1-126.
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 2: 89-195.
- Barbero Vignola, G., & Duca, V. (2016). Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo. *Studi Zanican*, 3: 29-38.
- Bartolucci, M., Batini, F., & Scierri, I. D. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 13(1): 1-28.
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Batini, F. (2014). Insegnanti e competenze. In L. Balduzzi, D. Mantovani, M. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini, *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 295-304). Roma: Aracne.
- Batini, F. (2016). *Insegnare e valutare per competenze*. Torino: Loescher.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Ermelinda, D. (2017). Fight Dispersion Through Education: The Results of the First Cycle of the NoOut Project. *Mind, Brain, and Education*, 11(4): 201-212.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and Education*, 55: 111-122.

- Boggs, D., & Simon, J. (1968). Differential effect of noise on tasks of varying complexity. *Journal of Applied Psychology*, 52(2): 148-153.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cedefop (2018). *Cedefop*. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5565>
- Consiglio dell'Unione Europea (2017). *C 189/15, Raccomandazione del consiglio in merito all'European Qualifications Framework*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Cornoldi C., Beni R., Zamperlin C., & Meneghetti C. (2005). *AMOS S-15. Abilità e Motivazione allo Studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2014). *AMOS 8 - 15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Mammarella, I. C., Pazzaglia, F., & Toso, C. (2008). *BVS - Corsi: batteria per la valutazione della memoria visiva e spaziale*. Trento: Erickson.
- Cremin, L. (1959). John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952. *The School Review*, 160-173.
- Dalton, B., Gennie, E., & Ingels, S. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts. Descriptive Analysis Report*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Debiec, J., LeDoux, J., & Nader, K. (2002). Cellular and systems reconsolidation in the hippocampus. *Neuron*, 36(3): 527-538.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*, 332(6031): 862-864.
- Di Francesco, G. (Ed.). (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi: metodologie e strumenti di lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Ellis, W., Blamire, R., & Van Assche, F. (2015). Innovative technologies for an engaging classroom (iTEC). *In Re-engineering the Uptake of ICT in Schools*, 1-15.
- Estes, W. (2014). *Handbook of Learning and Cognitive Processes (Vol. 3): Approaches to Human Learning and Motivation*. Londra: Psychology Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2003). *Mind, Learning and Knowledge in Educational Contexts: Research Perspectives in Bioeducational Science*. Amersham: Cambridge Scholars Press.
- Fregola, C., & Più, A. (2011). Simulandia. Giochi di simulazione e ambienti di apprendimento della matematica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, IV*: 59-80.
- Geary, D. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4-15.

- Gentili, C. (2012). *Scuola e impresa: teorie e casi di partnership pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 6-37.
- Guasti, L. (2001). *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*. Bologna: IRRE Emilia Romagna.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hwang, M., Choi, H., Lee, A., & Culver, J. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1(25): 89-98.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25: 67-72.
- La Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Lockhoff, J., Wegejis, B., Durkin, K., Wagenaar, R., Dalla Rosa, L., & Gobbi, M. (2011). A guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes. *University of Deusto*.
- Lodigiani, R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di Sociologia*, 139-159.
- Lurija, A. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York: Harper & Row.
- Lurija, A. (1980). *Higher cortical functions in man (Second edition)*. New York: Basic Books.
- Mata, M. D. L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: Effects of individual, motivational, and social support factors. *Child development research*.
- Mattioli, F., Bartolucci, M., & Batini, F. (2019). Do board games make people smarter? Two initial exploratory studies. *International Journal of Game Based Learning*, in press.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American psychologist*, 28(1): 1-14.
- McLean, J. F., & Hitch, G. J. (1999). Working memory impairments in children with specific arithmetic learning difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 240-260.
- Michel, S. (1993). *Sens et contresens des bilans de compétences*. Parigi: Éd. Liaisons.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Annali della Pubblica Istruzione: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola del-*

l'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Estratto da http://www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

- Naglieri, J., & Das, J. (1997). *Cognitive Assessment System*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Naglieri, J., & Rojahn, J. (2004). Construct validity of the pass theory and cas: correlations with achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1(96): 174-181.
- Naglieri, J., De Lauder, B., & Goldstein, S. (2006). WISC-III and CAS: Which correlates higher with achievement for a clinical sample? *School Psychology Quarterly*, 1(21): 62-76.
- Ortony, A., Norman, D., & Revelle, W. (2005). Affect and proto-affect in effective functioning. *Who needs emotions*, 173-202.
- Parisi, D. (1997). Quali sono i veri problemi della scuola? *Il Mulino*, 46 (3): 493-508.
- Pavoncello, D. (2003). Le strategie didattiche e metodologiche per promuovere l'apprendimento. *Rassegna CNOS, Problemi esperienze prospettive per la formazione professionale*, 19 (3): 80-88.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 223-231.
- Spencer, Lyle M., & Spencer Signe, M. (2005). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3): 77-88.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccani, R. (1979). Documento di lavoro: l'animazione nei processi di apprendimento. *Rivista FLM*, 151, Milano. http://www.irre.toscana.it/obbligo_formativo/lepri/metodi/metodo_attivo.pdf

Appendice A

Attività sperimentali svolte nelle classi 5°

ITALIANO		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
<p>Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.</p> <p>Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo per adottare strategie funzionali a comprendere durante l'ascolto.</p> <p>Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide.</p> <p>Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.</p> <p>Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.</p>	<p>Laboratorio di scrittura creativa:</p> <p>Il mio taccuino delle storie (I bambini hanno scritto una storia su sé stessi, sui loro interessi, su ciò che detestano e su quello che desiderano);</p> <p>Il gioco delle carte (La classe è stata divisa in quattro gruppi. I bambini hanno costruito una storia pescando casualmente delle carte dove erano precedentemente scritte delle parole);</p> <p>Come funzionano le storie? (Si chiede al soggetto di pensare ad una parola casuale. Una volta pensata il soggetto dovrà costruire una storia partendo da questa.</p> <p>Una breve storia (Ogni alunno, individualmente, ha elaborato una storia che contenesse un ippopotamo, un apribottiglie e un petardo, si proprio un petardo!);</p> <p>Costruire una storia (A piccoli gruppi gli alunni hanno pensato e scritto una lista di parole, per far emergere delle idee. Dopodiché hanno scritto delle frasi dalle quali si è successivamente costruita una storia).</p>	7 ore
	<p>Laboratorio di lettura ad alta voce: “Matilde” e il “GGG” di Roald Dahl, “A wonder story – il libro di Julian”, “A wonder story – il libro di Charlotte”, “A wonder story – il libro di Christopher” di R. J. Palacio e “Le avventure del barone di Münchhausen” di R. E. Raspe</p>	Dal 8 febbraio al 14 maggio (60 ore)

MATEMATICA		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
<p>Eseguire le quattro operazioni con sicurezza, valutando l'opportunità di ricorrere al calcolo mentale o scritto.</p> <p>Stimare il risultato di una operazione.</p> <p>Descrivere, denominare e classificare figure geometriche, identificando elementi significativi e simmetrie, anche al fine di farle riprodurre da altri.</p> <p>Riprodurre una figura in base a una descrizione, utilizzando gli strumenti opportuni</p> <p>Rappresentare relazioni e dati in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni.</p>	<p>Laboratorio di Game Design: I bambini, dopo aver giocato ai giochi da tavolo: Dixit, Splendor, Concept, La Boca, Ticket to Ride, Carcassonne e Timeline, forniti gentilmente da Asmodee Italia hanno inventato, progettato e costruito, in gruppo un gioco da tavolo originale.</p>	3 ore
	<p>Gioco in prima: I bambini delle classi quinte hanno raccontato ai compagni più piccoli di classe prima i giochi costruiti durante il laboratorio di Game Design (vedi sopra) e altri giochi matematici.</p>	14 ore
	<p>Rompiamo le scatole: I ragazzi hanno riflettuto sulla forma che potrebbero avere le scatole se si potessero aprire. Si è passato, poi, alla misurazione delle stesse, calcolando perimetri, aree, volumi, spigoli, etc.</p>	3 ore
	<p>Ci salutiamo con un pic-nic: I ragazzi, dopo un brain-storming in cui hanno stilato una lista degli ingredienti, del materiale necessario e calcolato le quantità di cibo a persona, si sono recati al supermercato per decidere cosa comprare e riflettere sul conto.</p> <p>Si sono divisi i vari compiti, hanno stabilito modalità e tempi rispetto alle forme di pagamento.</p>	13 ore

INGLESE		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
<p>Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.</p> <p>Comprendere brevi testi multimediali identificando parole chiave e il senso generale.</p> <p>Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.</p>	<p>Grow up reading: Lettura fiabe in lingua inglese</p>	<p>Dal 8 febbraio al 14 maggio</p>

STORIA		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
<p>Usare la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate e periodizzazioni.</p> <p>Organizzare le informazioni e le conoscenze tematizzando ed usando le concettualizzazioni pertinenti.</p> <p>Utilizzare le tracce ed usarle come fonti per produrre conoscenze sul passato.</p> <p>Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.</p> <p>Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali.</p> <p>Riferire in modo semplice e coerente le conoscenze acquisite.</p>	<p>Le origini di Roma: Dopo la visione di un documentario, sono stati distribuiti agli alunni delle immagini della storia della nascita di Roma. Il loro compito è stato quello di scrivere delle didascalie dietro ogni immagine e metterle in ordine cronologico.</p>	<p>2 ore</p>
	<p>La prima organizzazione politica, la monarchia: Gli alunni sono stati protagonisti di drammatizzazioni a piccoli gruppi in cui hanno inscenato gli episodi più caratteristici della storia della Monarchia dell'Antica Roma.</p>	<p>4 ore</p>
	<p>Timeline: I bambini hanno creato una linea del tempo, posizionando i vari eventi storici in ordine cronologico.</p>	<p>2 ore</p>

SCIENZE		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
Descrivere e interpretare il funzionamento del corpo come sistema complesso situato in un ambiente.	<p>Chi vuol essere scienziato? La classe è stata divisa in due gruppi e ogni gruppo ha strutturato dieci domande, riguardanti tutto il programma svolto, per la squadra avversaria.</p>	6 ore
	<p>Laboratorio di neurohacking Attraverso un apparecchio Elettromiografico basato su piattaforma Arduino i bambini hanno partecipato a una lezione interattiva (Basata sulle domande) sul funzionamento del sistema nervoso centrale e periferico.</p>	4 ore

Attività svolte nelle classi 2°

MATEMATICA		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
<p>Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali entro il 100 e verbalizzare le procedure di calcolo.</p> <p>Eseguire addizioni e sottrazioni con i numeri naturali con o senza cambio fino a 100 con gli algoritmi scritti usuali.</p> <p>Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati.</p> <p>Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno.</p> <p>Rappresentare, confrontare ed analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.</p> <p>Formulare proposte di lavoro e di gioco.</p> <p>Riconoscere semplici situazioni problematiche in contesti reali d'esperienza.</p> <p>Assumere incarichi e portarli a termine con responsabilità.</p> <p>Prestare aiuto ai compagni in difficoltà.</p>	<p>Costruzione di piramidi di calcolo: Ogni alunno ha costruito una piramide composta di 15 spazi. Alla base ha inserito dei numeri a sua scelta per poi sommarli e completare, così, la piramide. Successivamente, ha cancellato 9 spazi e passato la sua piramide ad un compagno che ha continuato il lavoro.</p>	1 ora
	<p>Gare di calcolo mentale: I bambini hanno usato il Sudoku e il DragMath come strumenti per stimolare i processi attentivi, logici e di calcolo.</p>	5 ore
	<p>Costruzione di un percorso su reticolo con l'uso delle bee-bot, con fattori e prodotti della moltiplicazione: Gli alunni si sono esercitati, attraverso un percorso stabilito, a muoversi nello spazio consolidando la conoscenza delle tabelle.</p>	2 ore
	<p>Costruire un percorso su reticolo alla ricerca di figure geometriche con l'uso delle bee-bot: Gli alunni, sfruttando le proprie capacità di orientamento nello spazio, sono andati alla ricerca di figure geometriche predisposte su un piano reticolato attraverso l'uso delle bee-bot.</p>	3 ore
	<p>Caccia al tesoro nel mondo delle fiabe: attraverso domande stimolo i bambini hanno risolto delle prove, per introdurre il concetto della divisione.</p>	1 ora e 30 minuti
	<p>Ti invito a cena: Gli alunni hanno organizzato una cena al ristorante per le loro famiglie, quindi hanno pensato al menù, alla lista della spesa e ai costi.</p> <p>Nella fase successiva, ogni bambino si è occupato della gestione del tavolo della propria famiglia.</p>	7 ore e 30 minuti

INGLESE		
OBIETTIVI	ATTIVITÀ	DURATA
<p>Comprendere vocaboli, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano pronunciate chiaramente e lentamente.</p> <p>Comprendere brevi frasi o semplici testi.</p>	<p>Lettura fiabe in lingua inglese (Cinderella, Snow White, Hans and Gretel).</p>	Da marzo a maggio

The contribution of Social Network Analysis in conceptualizing school failure: A methodological reflection on an exploratory inquiry

Il contributo della Social Network Analysis nella concettualizzazione del fallimento scolastico: una riflessione metodologica su una ricerca esplorativa

Caterina Bembich

Department of Humanistic Studies, University of Trieste, cbembich@units.it

This paper presents the rationale for adopting Social Network Analysis (SNA), as a methodology for inquiring into the complex system of causal factors that impacts on the scholastic achievements of at-risk students. SNA provides an analytical perspective that can be contextualized within a socio-cultural theoretical model, by considering development as a factor that is closely interconnected with the cultural, social and relational environment in which the student is immersed. The unit of concern in Social Network Analysis is the pattern of social relationships, constituted by connections, boundaries and gaps among educational communities. Through the use of SNA, it is possible to investigate the structure of social relationships that influence the learning paths of students at-risk of school failure, and the processes and underlying dynamics. In this contribution, the role of SNA is examined by reference to an ongoing research with students at risk of school failure in a professional school. We report an exploratory inquiry in which the SNA is applied to highlight the development of the social relationships in a class of students, during the course of a group activity in a vulnerable school context (developed inside the FAMI-IMPACT FVG 2018-2020 project). The SNA highlights the role that innovative activities can have in sustaining interdependence and reciprocity among students and support their motivation to learn.

Keywords: Social network analysis; At-risk students; Socio-cultural perspective; Mix methods; Interdependence.

Il lavoro introduce la Social Network Analysis (SNA) come metodologia per indagare il complesso sistema di fattori causali che influisce sul rendimento scolastico negli studenti a rischio. La SNA fornisce una prospettiva di analisi inquadrabile all'interno del modello teorico socio-culturale, intendendo lo sviluppo come un fattore strettamente interconnesso con l'ambiente culturale, sociale e relazionale in cui lo studente è immerso. L'unità rilevante nell'analisi delle reti sociali è il modello delle relazioni, costituito da connessioni, confini ma anche da fratture tra le comunità educative. Attraverso la SNA è possibile studiare la struttura delle relazioni sociali che influenzano i percorsi di apprendimento degli studenti a rischio di fallimento scolastico, nonché i processi e le dinamiche sottostanti. In questo contributo viene esaminato il ruolo della SNA facendo riferimento a una ricerca in corso con studenti a rischio di fallimento scolastico in una scuola professionale. Viene descritta un'indagine esplorativa in cui viene applicata la SNA per evidenziare lo sviluppo delle relazioni sociali in una classe di studenti, nel corso di un'attività di gruppo in un contesto scolastico vulnerabile (sviluppata nell'ambito del progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020). La SNA mette in luce l'impatto che le attività innovative possono avere nel sostenere l'interdipendenza e la reciprocità tra gli studenti e sostenere la loro motivazione all'apprendimento.

Parole Chiave: Social network analysis; Studenti a rischio; Prospettiva socio-culturale; Metodi misti; Interdipendenza.

The contribution of Social Network Analysis in conceptualizing school failure: A methodological reflection on an exploratory inquiry

1. Introduction

Social relationships have a significant impact on an individual's quality of life. They can improve personal well-being and represent an educational opportunity. However, they can also have negative impacts, such as creating obstacles and difficulties within a person's life context. Relationships influence people's social worlds, changing their personal experience and the way they feel, as well as having an impact on all the more concrete and experiential aspects linked to information and resources that people can access, as they come into contact with certain networks.

The relational structures in which people are embedded are complex, and exert a determinant influence on a school's social environment and on the dynamics created within it. The members of the network are considered interdependent and the modes in which their relationships are stabilized over time, constitute the social structure of that context (Wasserman & Faust, 1984).

The Social Network Analysis (SNA) represents a methodology to investigate the relational structures present in schools, highlighting the networks of interactions between individuals (students, teachers and staff) and subsystems (class, group of teachers, management, administration, etc.). An analysis of the networks provides information on the inclusiveness of the social environment, on the presence of social hierarchies or of subgroups, and on the links between one group and another, between inside and outside of the network.

SNA provides insight into the structure of social relations, as well as offers information on the quality of the relations presented in a given context. For example, it can explore how students, staff and teachers perceive and experience certain aspects of the social environment, how close they feel to each other at school, whether they feel their teachers show interest in them, whether they feel safe, a sense of belonging,

equity in the application of the rules, participation and respect (Hawe & Ghali, 2007). Moreover, it can capture information on the dynamics of social relationships, with the aim of understanding how interpersonal exchanges take place between people, or how quickly they pass and how easy it is to collect resources.

1.1 *Theoretical approach of SNA applied to the learning path study of at-risk students*

School disengagement is a widespread phenomenon (Batini & Bartolucci, 2016; Serpieri & Grimaldi, 2013; Tarozzi, 2015), characterized by the interaction of manifold variables, which creates unique configurations of opportunities and constraints, impacting on individual's learning pathways. Schools are not isolated from families, communities and informal groups, and individual students develop their own learning pathways by living in the local/unique web of these interacting systems (Lee, 2009).

SNA offers a theoretical perspective to conceptualize school disengagement in vulnerable communities of students at-risk of failure, as the phenomenon is characterized by multiform factors which interact to generate dynamic patterns of interaction, which each individual navigates to find his/her own personal pathway of learning and well-being. SNA departs from the positivistic model of linear chains of causal relationships. As a consequence, it contrasts with the Marxist approach of considering the achievement gap as the symbolic level of representation of economic inequalities (Bowles & Gintis, 1979), as well as the concept of “culture of poverty” and “cultural deprivation” (Lewis, 1966). SNA can translate theories into methodologically grounded perspectives, which consider the multidimensional causality of school failure.

According to Bernstein (1990), perceiving a single causal chain of recontextualization of social differences in school needs to be overcome. What is relevant in the educational process are the relationships that can be established among different social contexts (Bernstein; 1996). The «specialized form of communication realized by the pedagogic discourse of education in schools» (Bernstein, 1990. P. 165), is contextualized and affected by being part of a larger system of other specialized discourses, such as those enacted in the family or in other educational agencies. Whereas relationships between contexts are “strongly classified”, the learner experiences isolation and fragile developmental pathways; on the other hand, whereas the learner may con-

nect personal meanings throughout different contexts (“weak classification”), each previous experience is a resource for the development of personal competencies. Another relevant dimension of educational encounters is the “framing” of educational interactions, that is the opportunities to express and negotiate meanings in educational interactions. Limits in the exchange of meanings impact on the participation of learners in the educational process.

According to Bronfenbrenner’s theory (1995), a whole system of connected communities should be considered as the necessary environment for resilient developmental pathways. Individual development and learning are influenced by a network of factors, internal and external, that interact through dynamic interconnections (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Magnusson & Stattin, 1998; Sameroff, 1983). Human growth is related to individual, social and ecological characteristics of the external world, that influence developmental trajectories throughout a person’s life course. School failure is not determined by a single factor, rather it arises as a result of the interactions between individual and contextual influences, in which social relationships play a central role (Cairns, Cairns & Neckerman, 1989; Zarrett *et al.*, 2009). It is evident that students are immersed in a social context characterized by a network of relationships that can change over time, and tend towards more functional dynamics (Lerner, 1984). Effective networks have a positive impact on individuals and vulnerable communities, since they offer support to cope with stressful conditions and create access to cultural resources. By contrast, the achievement gap is the way in which risk has been institutionalized by the limited historical development of social networks and connections among social communities.

As Lee (2009) maintains, an effective practice to counteract school disengagement should take into account the mutual and dynamic relationships among people’s participation in a variety of settings, within and across time. Therefore, in the integrated theoretical perspective advocated in this contribution, the focus of analysis are the ecological patterns needed to understand human learning and development. By «situating risk as an attribute of the challenges to which youth are exposed», (Lee, 2009, p. 74), SNA is a powerful methodology for reconstructing boundaries, gaps as well as positive connections and potential pathways for individual learning.

2. SNA as a methodology: analysis of relational structure and processes

SNA represents a useful methodology to investigate the structure of social relationships that influence the learning pathways of students at risk of failing at school, and that concurrently allows for investigating the processes and underlying dynamics. To better understand the complexity of the relational factors that influence a student's learning pathway, it is not enough to investigate the structure of the relationships, but also necessary to understand in depth the way in which this structure impacts on the student. The complexity of social relations presented inside the school system, makes it necessary to employ a stratified approach to data collection, mixing quantitative and qualitative methods (Thompson *et al.*, 2017).

2.1 *Quantitative analysis*

The quantitative analysis of networks describes in statistical terms the relationships present in a social context, and analyzes “relational” data through different methods of investigation. SNA focuses on the analysis of “links” (the “lines” representing relationships) between actors (the “nodes” representing the members of a community) in a social group.

The analysis reconstructs the relational structures present at school, by capturing the social positions occupied by the various actors (for example the node can be identified students or teachers and the links the relationships between students, between teachers, or between students and teachers).

Quantitative analysis can also provide information on the presence of negative relational dynamics or isolation of some students, which are aspects that can determine a potential risk situation in their learning pathways; furthermore, it can identify who plays a key role, who occupies a leading or expert position, and who therefore can exercise a strong impact on the rest of the group within a given social network. The analysis of social networks gives information on the patterns of communication of information, resources, ideas or other aspects that are part of social exchanges.

The data are collected through surveys, in order to obtain information on the presence or absence of connections. The quantification of the relationship takes place through an “adjacency matrix”, in which the links between actors are recorded as present or absent. The bonds can be reciprocal, that is when they are reciprocated and indicated by

the dyad, or direct when indicated by one of the actors, but not vice versa. Data can be processed through dedicated software (for example, UCINET (Borgatti *et al.*, 2002)), and obtained through statistical and descriptive indices, such as:

- Network density: represents the number of links or connections between people in the network; this index allows us to understand the level of cohesion within a group. If the density is low, this may have negative effects on students' learning pathways and therefore work is needed to increase the reciprocity of relationships.
- Degree of centrality of the network: the measure of the number of direct connections a person has with others, providing an indication of which members are more central in the network. It allows us to identify isolated individuals within the class group or to identify subgroups, and represents a useful measure to understand the relational influence in group dynamics.

2.2 Qualitative analysis

The qualitative analysis of SNA investigates the lived experience within a social network, or the consequences of the social dynamics inside the network; it can add details of the quality and strength of bonds, but also of their variation over time (see for example, Emmel & Clark, 2009; Heath *et al.*, 2009).

Qualitative approaches generate a range of narrative, observational and visual data on social networks. The content of these data is qualitatively analyzed and placed within a wider context.

Typical methods for qualitative network analysis are in-depth interviews and observation:

- In-depth interviews collect information on the individual's relationship, as the focal point of the network (Heath *et al.*, 2009). As consequence, they trace each respondent's privileged relationships within a community and obtain complementary information on the development of relations inside the networks. In the school context it could be applied to inquire the students' social relationships, the quality of their bonds and their social experiences (Sarazin, 2017).
- Observations can be used to take note of the respondents' interactions and attitudes towards the other members of the group. In a school context they are used to analyze the participation in the stu-

dents' daily activity and the social dynamics (Martinez *et al.*, 2003). Observational data can be used to record the interactions between actors, which are eventually transformed into a graphical representation and into matrices, to perform statistical analysis (Edwards, 2010).

2.3 *SNA applied in the school system to investigate learning path of at-risk students*

The SNA can be applied in the school system at different levels of analysis and for different purposes, assuming a perspective of investigation in which people and their actions are seen as interdependent on each other (Wasserman & Faust, 1984).

In this contribution, three researches, in which SNA is used to identify the critical factors that influence the participation of at-risk students in school, are introduced: in the study by Thompson *et al.* (2017), SNA brings out the structure and quality of interactions among teachers and highlights its effect on the learning outcomes of students; Mahoney (2014) highlights the dynamic of change in the students relationships involved in supportive school activities; Sarazin (2017) explores the quality of interdependence in a group of vulnerable students and underlines how the implicit cultural background of a macrosystem affects the students relationships.

According to Thompson *et al.* (2017), the combination of Social Network Analysis and qualitative methods represents an original methodological approach to investigate strategies to support vulnerable students. In their research, Thompson *et al.* focused on the pattern of collaboration among teachers, as a crucial element that can impact on the learning success of at-risk students. Using a mixed methods approach, the authors analyzed different networks of collaboration between teachers in supporting students in situations of school vulnerability: Social Network Analysis was adopted to quantify the collaboration within the schools and to obtain a picture of the pattern of connections; in-depth interviews were used to examine the quantitative results in detail, exploring the perceptions of some of teachers regarding collaboration.

Data about the teachers' social networks were collected through a survey; a semi-structured interview was also adopted, to collect information on the teachers' perception about the effects of their professional collaboration as a support to vulnerable students.

Results found variations in the network of collaboration, which co-

herently reflected the organizational structures of the schools. Moreover, the SNA highlighted that denser and more reciprocal networks were associated with a positive sense of collaboration between teachers and with higher student outcomes. In this study, quantitative SNA and qualitative interviews were used in complementary way, to make evidence on the quality of interactions and its impact on students learning outcomes. In particular, SNA was a valid tool to visualize and evaluate the quality of teacher's collaboration in the school. The methodology adopted has allowed the researchers to capture the complexity of the social relationships presented in the school system, providing a deeper understanding of the ways in which the network structures are influenced by the institutional context of reference, and consequently impact on collaborative school climate. The results obtained can be used to work out formative projects, in order to enhance the quality of teachers' collaboration.

In the study conducted by Mahoney (2014), the author analyzed the protective role of peer networks in the risk of school dropout, using a longitudinal perspective; he focused on the dynamics of change of the risk in relation to the social relationships experienced by the students. The social networks were obtained through self-reports questionnaires on social relationships among students, collected longitudinally; through interview, qualitative information was collected on the development of relationships during extracurricular activities (data were collected at the end of primary school, during middle school and finally at high school). The research evidences that the participation of students in extracurricular activities lowers the risk of early school leaving over time. The study presented a holistic perspective of analysis of learning pathways, in which the interactive process introduced in the social networks, played a crucial role. The use of SNA has provided information about interrelations between individual and social contexts, helping to identify the relational factors that could reduce the school risk and social processes, and their adjustment over time. In this study, SNA is applied to highlight change in the students' social and relational processes, as well as to understand whether specific educational activities are associated with the reduction of early school leaving.

The quality of the interrelations created among a group in the school context is problematized in a research by Sarazin (2017), through a mixed-methods case study approach. Sarazin explored the quality of interdependence and the mechanisms of social experiences in a group of students, attending a school-based music program in primary school. The aim of the program was to improve social cohesion and social skills, increase self-esteem and academic outcome in at-risk

students coming from disadvantaged backgrounds or with a story of difficulties in their learning experience. The interdependency among participants in a community makes the individual both an influence on peers and in need of them. Within schools and classroom communities, networks of interaction influence students' social cohesion and foster exchange of learning strategies, reducing peer conflicts; this reciprocity creates the collaborative construction of ideas and problem solving attitudes (e.g., Osterman, 2000). The development of communities is a relevant component of personal well-being and personal agency (Brown & Campione, 1990). However, as observed by Sarazin (2017), it is important to problematize these assumptions: there may be cases of silencing voices of participants, introducing constraints to individual agency. Sarazin (2017) combined ethnographic methods with quantitative measures derived from structured interviews, through which social network findings were derived, by asking the students to nominate their friends among class group.

The results of the study highlighted that although the program was trying to build group cohesion, and used a strategy to create interdependence between students, these goals were not always achieved. The SNA revealed that in some groups, the level of friendship and of reciprocated friendship was low.

These results were explained by information collected through narrative interviews: the students experienced the interdependence negatively, perceived as an imposition, constraint, or as a lack of trust from adult. The students felt that their personal and group agency was shaped by the constraints imposed on them by the adults, and therefore they seized an opportunity to develop the group identity framed as oppositional to this. They did not feel that the teachers attributed them with the competencies nor provided them with necessary resources to develop their own learning; they believed the adults only considered them as students in need of more opportunities for learning.

These results underline that innovative educational programs should not limit themselves to the creation of groups of horizontal reciprocity, governed by top-down relationships. Rather, they also need to create networks of reciprocal relationships and a mutual exchange of objectives and competencies vertically, between students and teachers. This in turn induces apparently oppositional groups to share responsibility within the whole community. In this study, SNA was applied to shed light on the impact of educational interventions on the quality of the bonding among a group of students; as a result, it was highlighted that, in some cases, they affect students' relationships and cohesion in an opposite direction than expected.

3. An example of application of SNA in a vulnerable school context

Given the relevance of social networks in students' learning outcomes, SNA can be adopted to map the students' social networks before and after a school educational project, to analyze the impact of the intended educational innovation in promoting cohesion between students (Haythornthwaite & De Laat, 2010).

In the following research, the author relies on the corpus of existent data to introduce school activities to promote interdependence among students, as a protective factor toward learning failure (e.g., Osterman, 2000). It is assumed that the students who feel themselves as members of a community are more engaged in the school activities; in turn, this interdependence promotes a positive learning involvement. In fact, interdependence establishes a positive context of interaction, where students can learn from each other (Sarazin, 2017).

On the basis of these considerations, this section reports an exploratory inquiry (Lumbelli, 1989) of application of SNA, in order to highlight the development of the social relationships in a class of students, during the course of a group activity in a vulnerable school context¹.

The structure of the social networks in a group of students attending the second year of a professional school is investigated: we analyzed the network of their internal relationships before starting a class group activity and at the end of it. Students participate to a group activity (lasting 10 hours) with the aim to promote interactions and discussion between classmates, on the theme of the non-hostile way of communication. The activity was planned with the class teachers; the aim of the project was to promote a more cohesive conversation, pro-social behavior and a deeper connection among students.

Through the Social Network Analysis we identify possible situations of risk or isolated students and we monitored the change in the relational structure among them. We use qualitative methodology (observation and a focus group with students) to better understand the data collected through SNA.

1 The study was developed inside the FAMI-IMPACT FVG 2018-2020 project, funded by the 2014-2020 – OS2 Migration and Integration Asylum Fund. The project is carried out in partnership with the University of Trieste and University of Udine with the proponent Friuli Venezia Giulia Region, to promote research and teacher training to contrast early school leaving, in particular in foreign students.

Therefore, we address the following research questions:

RQ1: Does the social network's structure inside the class change after the group activity?

RQ2: How the activity is perceived by the students? Do students perceive a change in their network?

3.1 *Sample*

The sample consisted of 22 students attending the second year of a professional school in the Friuli Venezia Giulia Region (22 females; age $M=16,5$; $SD=0.28$). Students came from a variety of countries of origin: 3 students came from extra UE countries (foreign students); 16 had Italian citizenship (Italian students); and 2 had Italian citizenship with one of their parents coming from extra UE countries (Migration background); 1 student came from UE country. 9 students were repeating the year; 6 students present special educational needs.

Teachers provided information on the school context; the school presents a higher percentage of non-Italian speakers and students coming from culturally and economically disadvantaged areas. In the first and second grades, there is a higher rate of students who have just arrived in Italy and do not speak the Italian language.

3.2 *Measures*

General information and relational data are collected through a survey distributed to the students before starting the group activity and after its conclusion. The questions explored the following aspects:

1. General information: age, citizenship, sex; school delay;
2. Sociometric questions:
 - (a) Network before group activity:
 - A1 'With which of your classmates do you hang out with during break or talk about personal things?'
 - A2 'Which of your classmates do you ask help for homework?'
 - (b) Network after group activity:
 - B1 'After your participation to the activity, with which of your classmates would you like to hang out with during break or talk about personal things?'
 - B2 'After your participation to the activity, to which of your classmates would you like to you ask help for homework?'

To answer these socio-metric questions, respondents were provided with a list of their classmates. In order to contribute to ensuring anonymous analysis of the data, the list contained a letter code for each actor. Students were asked to indicate this letter code by completing the survey (there was no limitation to the number of classmates a respondent could indicate).

3.3 Data analysis

The analysis was conducted using the software package UCINET 6.0 (Borgatti *et al.*, 2002). The existence or absence of a relationship between two students is defined by a value of 1 (represents a relationship between them) or 0 (indicates the absence of any tie between the two members).

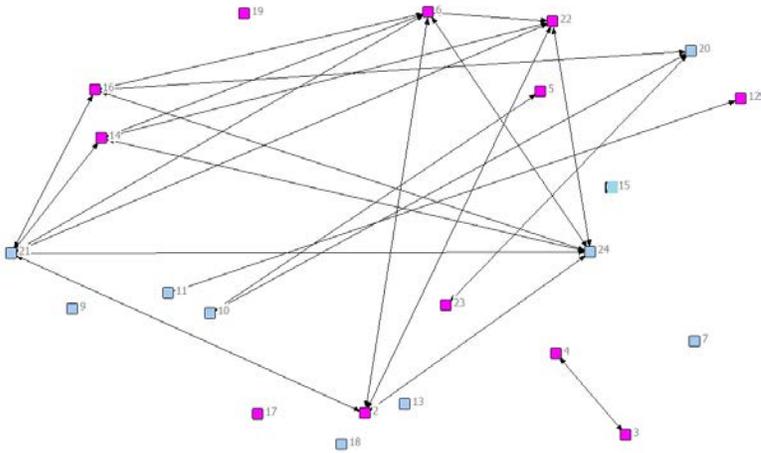
We provide basic information about the global structure of the network calculating network density and the degree centralization. We used graphical visualization to highlight relevant information in the network.

3.4 Results

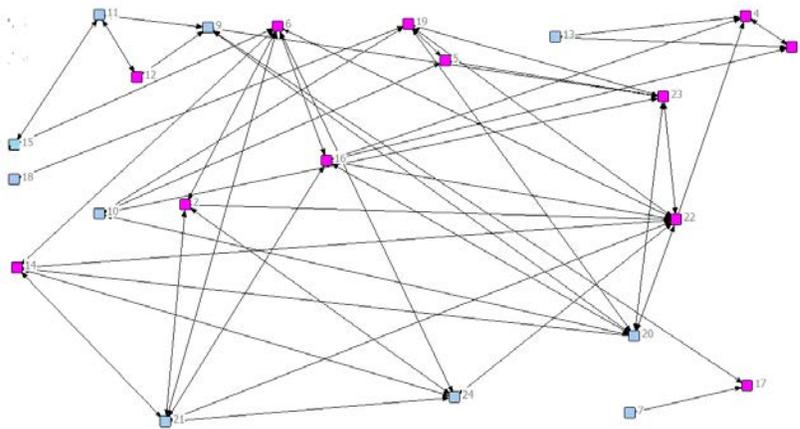
Results show an increase of the density of the network after the conclusion of the activity: (pre) question A1 density= 0.062 (nr of ties= 34; sd= 0.240); (post) question B1 density= 0.138 (nr of ties= 76; sd= 0.345); (pre) question A2 density= 0.025 (nr of ties= 14; sd= 0.157); (post) question B2 density=0.065 (nr of ties=36; sd= 0.247).

The degree of centrality also increase; the number of students with central position has grown: (pre) question A1 centrality= 0.163 (nr of central nodes=2); (post) question B1 centrality=0.219 (nr of central nodes=5); (pre) question A2 centrality =0.155 (nr of central nodes=2); (post) question B2 centrality=0.204 (nr of central nodes=3).

The networks constituent before and at the end of activity are represented in Graph 1 and 2.



Graph 1: Network before group activity: blue square = students in school delay; pink square= student not in school delay



Graph 2: Network after conclusion of group activity: blue square = students in school delay; pink square= student not in school delay

3.5 Discussion of results

The network shows changes in the student relationships after conclusion of group activity. At the beginning of activity, some students were isolated (almost students in school delay), and the connections were low; after participating in the activity, students increased their connections and the students who at the beginning were isolated, have created new connections with classmates.

The number of students with a central position also increased, showing a more homogenous distribution in the student relational influence in group dynamics. Qualitative observation conducted during activity highlighted a general good involvement of the students and the tendency of helping the struggling classmates. Foreign students with Italian as additional language were supported by other girls, who provided help in translating concept or by using imagines. Students with educational special needs participated actively and expressed their idea using different channel of communication (for example by using graphical representation). Only a limited number of students demonstrated a low participation in the activity, showing reduced involvement. At the end of the activity, a focus group with students was conducted to understand their perception of the group cohesion and the impact of the activity in their relationships. The majority of students gave a positive feedback: they reported that they have learned to be more conscious of the importance of communication; furthermore, the students reported an increasing awareness of the relevance of understanding the points of view of the other students and to listen to the others. Some students perceived a positive change in their relationships, but they were not able to clearly specified in which aspects they were modified. They felt that something positive happened during participation of the activity, they felt a deeper knowledge of their classmates, but this remained only an uncertain perception. Few students found the activity useless and not interesting and reported that they didn't feel it necessary. The SNA data reveal a change in the network of the students, highlighting a general good impact of the group activity, supported by the observational data which show a positive collaboration among students. However, the focus group reveals that the students did not reach deep awareness of the dynamics of their relationships, suggesting the need of assigning additional time to the activity. The results highlight how SNA could be applied in a school context to detect a change over the time in the students' social network and obtain statistical index to measure its modification over time; the SNA methodology offers a strategy to understand the impact of specific school activities on relational dynamics of the students.

4. Conclusion

SNA is a useful method to understand school disengagement among minority and vulnerable communities of students, since it reconstructs the networks of communication among different educational systems

(Mahoney, 2014). Interpersonal relationships are influenced by the conditions that arise in the social environment. SNA identifies a set of actors and explores their relationships within a defined community; within a school, SNA studies affiliations, relationships and friendships. It integrates the educational theories that conceptualize schools as the pedagogical devices for the reproduction of social relationships (Bernstein, 1996; Lee, 2009), as well as the identification of situated opportunities for change towards social justice.

Social interconnections can be highlighted through different methods – quantitative and qualitative – given the dual objective of the SNA in investigating both the structure and the form of the networks, as well as its relevance in highlighting the interactional processes that create the networks. Qualitative studies can complement SNA by studying in depth the implications of the existing patterns of communication on school achievement, as experienced by the people involved (i.e., Sarazin, 2017). The participants' responses to interviews add important information on the context and are useful for interpreting maps and measurements taken from the quantitative survey. They also add insight on how networks work, and on the quality of the links and their evolution over time.

SNA can be applied in participatory action-research, since it identifies the critical elements that hinder the participation of pupils from vulnerable communities in schools, at different level of analysis: for example, the structure and the quality of interactions between members of a group (i.e., Thompson, 2017); or the dynamic process of change in relationships over the time (i.e., Mahoney; 2014); or the interaction between relationship and the macro system setting (i.e., Sarazin, 2017).

The individuation of these critical variables can support the design of educational projects and their evaluation over time; for example, SNA can be useful to identify the members in a group who can have an impact on the success of an intervention, i.e., the “key players” or “gatekeepers” who occupy an “expert” position in a given social context and have the task of filtering information in that specific area (Hawe, & Ghali, 2007). Otherwise it can be applied to map the social networks before an educational intervention, in order to calibrate the project, and reapplied at the end of the path in order to evaluate the efficacy (Mahoney, 2014). Thus, SNA is a promising approach that could provide a contribution to the design of a pedagogical framework that can more effectively support the learning pathways of vulnerable students, in diverse school contexts.

References

- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, identity and control*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1979). *L'istruzione nel capitalismo maturo*. Bologna: Zanichelli.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Daman, R. Lerner, M., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (1, pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 599-618). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21: 108-125.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Determinants and configurations. *Child Development*, 60: 1437-1452.
- Edwards, G. (2010). *Mixed-method approaches to social network analysis*. National Centre for Research Methods.
- Emmel, N., & Clark, A. (2009). *The methods used in connected lives: Investigating networks, neighbourhoods and communities*. Real Life Methods-ESRC National Centre for Research Methods.
- Haythornthwaite, C., & De Laat, M. (2010). Social networks and learning networks: Using social network perspectives to understand social learning. In *Proceedings of the 7th international conference on networked learning* (pp. 183-190). Aalborg, Denmark.
- Hawe, P., & Ghali, L. (2007). Use of social network analysis to map the social relationships of staff and teachers at school. *Health education research*, 23(1): 62-69.
- Heath, S., Fuller, A., & Johnston, B. (2009). Chasing shadows: defining network boundaries in qualitative social network analysis. *Qualitative Research*, 9(5): 645-661.
- Lee, C. D. (2009). Historical evolution of risk and equity: Interdisciplinary issues and critiques. *Review of research in education*, 33(1): 63-100.

- Lerner, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Lewis, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American*, 215(4): 19-25.
- Lumbelli, L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e città*, 3: 97-104.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theory*, 1: 685-760.
- Mahoney, J. L. (2014). School extracurricular activity participation and early school dropout: A mixed-method study of the role of peer social networks. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1): 143-154
- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gómez, E., & De la Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers & Education*, 41(4): 353-368.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3): 323-67.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In P. H. Mussen, & W. Kessen (Eds.), *Handbook of child psychology: History, theory, and methods* (Vol. 1, 4th ed., pp. 237-294). New York: Wiley.
- Sarazin, M. (2017). Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach. *London Review of Education*, 15: 488-504.
- Serpieri, R., & Grimaldi, E. (2013). *Che razza di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Thompson, I., Daniels, H., Ortega, L., & Tawell, A. (2017). *A social network analysis of school advice-seeking patterns to support vulnerable learners: A critical methodological account*, Book of Abstracts, ISCAR 5th International Congress August 28 -1 September 2017 Quebec, Canada.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1984). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: variable-and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental psychology*, 45(2): 368-382.

L'esperienza di *Peer Review* nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti

The peer review experience within the Teacher Education course: results from an evaluative research on students' perceptions

Ettore Felisatti

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, ettore.felisatti@unipd.it

Anna Serbati

Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova, anna.serbati@unipd.it

Sara Paccagnella

Master Degree in Teacher Education, University of Padova, sara.paccagnella@gmail.com

The paper presents results from an evaluative research regarding the use of peer review in the context of Teacher Education internship at the University of Padova. The assignment for the peer review cycle was the internship project. The research aimed to monitor students' perceptions in order to identify areas of improvement and tailor the model for further systematic implementations and involved 143 students enrolled in the 4th and 5th year. Recent research on peer review shows how this approach fosters students to take an active role in their learning, reflecting on their own assignments, reinforcing knowledge and skills, learning by sharing and comparing perspectives with peers at different levels, developing assessment and self-assessment skills. The current research seems to confirm these findings, showing positive students' perceptions regarding the efficacy of peer review, specifically of the giving feedback, receiving feedback, writing self-feedback phases, and highlighting relevant impacts on the learning process. The peer review cycle has been improved based on suggestions emerged from the research and the model is now applied within all years of the internship.

Keywords: Peer-review; Peer feedback; Teacher education internship; Learning; evaluative research.

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca valutativa sull'utilizzo della *peer review* nell'ambito del tirocinio indiretto del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, che ha avuto per oggetto il confronto tra pari in merito alla redazione del progetto di tirocinio. La ricerca, mirata a monitorarne le percezioni degli studenti al fine di ipotizzarne aree di miglioramento per poter replicare il modello in modo sistematizzato nelle azioni di tirocinio indiretto del corso di studi, ha coinvolto 143 studenti del quarto e quinto anno. Le recenti ricerche sui processi di *peer review* evidenziano come tale approccio possa stimolare lo studente nell'assumere un ruolo attivo rispetto alla propria formazione, riflettendo sul proprio prodotto o compito, rinforzando conoscenze e abilità, confrontandosi con i pari a diversi livelli, sviluppando capacità valutative e autovalutative. La presente ricerca valutativa sembra confermare tali esiti, presentando percezioni positive degli studenti circa l'efficacia dell'adozione di modelli di *peer review*, ed in particolare, delle azioni di dare e ricevere feedback e di elaborazione di *self-review*, ed evidenziando ricadute importanti del processo sull'apprendimento. Il processo è stato migliorato con gli utili suggerimenti derivati dalla ricerca e il modello è ora applicato nel tirocinio indiretto di tutte le annualità del corso di studi.

Parole chiave: Peer-review; Feedback tra pari; Tirocinio; Apprendimento; Ricerca valutativa.

L'esperienza di *Peer Review* nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria: esiti di una ricerca valutativa sulle percezioni degli studenti

1. Introduzione

La centralità dello studente è uno dei parametri fondamentali attraverso cui si attribuisce significato ai processi di innovazione e ammodernamento della didattica e dei sistemi formativi nel loro complesso. In ambito universitario tale parametro diviene priorità strategica all'interno del processo di Bologna e interviene nel caratterizzare la qualità dei processi di insegnamento apprendimento favorendo la presenza attiva dello studente nell'attività di progettazione, realizzazione e valutazione dell'apprendimento e della didattica (EU, 2013; Yerevan, 2015; ESU, 2018). Se da un lato ciò comporta la presenza attiva della componente studentesca all'interno degli organismi gestionali e di *quality assurance* per le decisioni inerenti agli assetti formativi istituzionali, dall'altro lato impegna il corpo docente a garantire agli studenti spazi di implicazione diretta nei processi di insegnamento apprendimento. A questo riguardo la letteratura scientifica offre apporti significativi di studio e analisi che richiamano l'esigenza di riconoscere agli studenti ambiti e ruoli di azione e di interlocuzione dinamica. In questa direzione, i modelli di *student voice* (Grion & Cook-Sather, 2013) valorizzano la loro presenza e promuovono un'appropriazione efficace di strategie di apprendimento in contesti di interazione reciproca e di azioni di comunità. Fondamentali diventano quindi approcci alla didattica *learner-centered* (Weimer, 2002) con la messa in atto di ambienti e dispositivi didattici che permettano loro di diventare autonomi nella gestione dei propri processi, capaci quindi di promuovere l'autoapprendimento e al tempo stesso di monitorare e valutare la qualità del lavoro proprio e altrui (Nicol, 2010) per poterlo autoregolare e orientare in ottica migliorativa. Si tratta in sostanza di riconoscere lo studente non più solo come "destinatario" della formazione, ma come "coautore" necessario e vitale per la costruzione e realizzazione del progetto formativo e "attore" primario della propria crescita apprenditiva (Attard et al., 2010).

In questo contesto, l'attività didattica procede verso la promozione

di competenze, di ordine trasversale e disciplinare, orientate allo sviluppo di capacità di *learning*; si tratta di una prospettiva che individua l'*assessment* nelle sue varie forme (*assessment, feedback, peer assesment, peer feedback, peer review, self assessment*) come una strategia funzionale allo sviluppo di contesti di autoregolazione dei processi di apprendimento da parte del soggetto (Huba & Freed, 2000; Grion & Serbati, 2019). Nello specifico, considerando che le competenze di valutazione hanno un impatto rilevante sulla qualità dell'apprendere, diventa fondamentale allenare lo studente ad avvalersi di esperienze, strategie e tecniche di valutazione soprattutto in forma autentica (Kearney, 2013), per far propria la valutazione come apparato di competenze (*literacy valutativa*) da mettere in campo per attivare processi di miglioramento dell'apprendere sia nei contesti formali sia in situazioni di vita reale e professionale.

2. Inquadramento teorico

La letteratura e la ricerca internazionali hanno fornito risposte alla sfida della promozione di competenze valutative, proponendo approcci innovativi quali il *learning-oriented assessment*, il *sustainable assessment*, l'*assessment for learning* (Grion & Serbati, 2019). Ciò che accomuna queste prospettive è il potenziamento della funzione formativa della valutazione, sottolineando come tutte le azioni valutative compiute all'università dovrebbero mirare a fornire agli studenti strumenti e capacità di comprendere i concetti trattati, farli propri, capire i propri errori e sviluppare strategie di miglioramento. Ogni intervento valutativo dovrebbe, in ultima battuta, mirare all'acquisizione da parte degli studenti di una capacità di auto ed etero valutazione, di uso e comprensione di criteri valutativi e, di conseguenza, di determinazione della qualità delle proprie e altrui performance (Cantone & Serbati, 2019).

L'acquisizione di abilità valutative da parte degli studenti richiede un ripensamento generale delle azioni didattiche e valutative e, in particolare, che la valutazione sia rimessa "nelle mani degli studenti" (Nicol, 2014), in cui essi siano protagonisti responsabili. La formazione universitaria dovrebbe, infatti, garantire agli studenti l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione, sviluppando in questo modo forme di *literacy valutativa* (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017) che consentano loro di divenire sempre più autonomi rispetto ai giudizi dei docenti e capaci di esprimere giudizi valutativi in ambienti complessi come quelli che incontreranno nei contesti professionali (Boud, 2000).

A tal fine, una prima strategia (Carless e Boud, 2018) che i docenti hanno a disposizione è quella di potenziare il ruolo del *feedback*, predisponendo situazioni in cui gli studenti non solo ricevano feedback sui propri compiti, ma che siano chiamati ad utilizzarlo concretamente e ad elaborarlo loro stessi nei confronti dei propri pari. Un'opportunità per potenziare gli aspetti di azione effettiva del feedback per gli studenti è quella di costruire processi di *peer review*, in cui gli studenti prima rivedono e valutano il lavoro prodotto da uno o più compagni, scrivendone un feedback, e successivamente ricevono feedback sui propri prodotti o elaborati. La lettura e valutazione di prodotti altrui genera infatti un processo di *riflessione spontanea sul proprio lavoro*, rinforzando la propria conoscenza nella materia e apprendendo modi diversi di eseguire lo stesso compito (Nicol, 2010).

Nicol (2018) con il concetto di “*generative feedback*” propone la concettualizzazione del feedback non tanto come un processo trasmissivo e neppure dialogico, bensì come un processo generativo interno attraverso il quale gli studenti costruiscono la conoscenza e comprensione della disciplina mediante l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio. In altre parole, lo studioso sostiene che la produzione di feedback per i propri pari (ancor più che nella fruizione) generi grande impatto sull'apprendimento, in quanto gli studenti attivano processi di analisi, revisione, integrazione, riflessione e rielaborazione di conoscenza e li esplicitano e formalizzano nella stesura di commenti scritti rivolti ai pari. Un'ulteriore modalità di potenziamento di tali processi riflessivi consiste nella generazione di *self-review* (Nicol, 2018) ovvero di feedback per se stessi. Tale auto-feedback, spesso implicito nel processo cognitivo attivato dallo studente, se esternalizzato esplicitando per iscritto le riflessioni e gli apprendimenti scaturiti in ciascuno degli step del processo, permette di accrescere la consapevolezza sulla capacità di giudizio critico e auto-critico progressivamente maturata (Serbati, Felisatti & Tonegato, 2019).

Una seconda strategia identificata da Carless e Boud (2018) per sviluppare una *literacy* valutativa è quella di apprendere dall'utilizzo di *exemplar*, ossia esempi di elaborati di alta qualità prodotti da studenti delle coorti precedenti o costruiti dai docenti (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014). Il valore aggiunto maggiore degli *exemplar* consiste nella loro concretezza, che offre agli studenti la possibilità di vedere applicati i criteri di qualità di un lavoro anziché sentirli soltanto esplicitare dal docente; ciò offre loro l'opportunità di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno approfonditi e di accrescere la loro capacità di formulare giudizi ponderati.

3. Ambito di intervento, motivazioni, scopo e articolazione della sperimentazione

Viene qui presentata un'esperienza¹ di utilizzo della *peer review* nell'ambito del tirocinio indiretto del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova, che ha avuto ad oggetto il confronto tra pari in merito alla redazione del progetto di tirocinio. Alla sperimentazione hanno partecipato 6 tutor e 143 studenti del quarto e quinto anno. Agli studenti è stato richiesto di stilare una bozza di progetto di tirocinio, come previsto dalle attività di tirocinio indiretto. In seguito, le bozze inviate ai rispettivi tutor, una volta rese anonime, sono state oggetto di valutazione da parte del gruppo dei pari.

L'esperienza didattica di *peer review* è stata accompagnata da un processo di ricerca valutativa (Bezzi, 2010) mirato a monitorarne gli esiti percepiti dagli studenti, al fine di ipotizzarne aree di miglioramento e replicare il modello in modo sistematizzato nelle azioni di tirocinio indiretto del corso di studi. Nello specifico, la ricerca ha mirato ad indagare:

- 1) l'efficacia percepita dell'adozione di modelli di *peer review*, ed in particolare, delle azioni di dare e ricevere *feedback* e di elaborazione della *self-review*;
- 2) le percezioni degli studenti circa le ricadute della *peer review* sull'apprendimento.

L'esperienza di *Peer review* è stata articolata in più passaggi (per una durata complessiva di 3 mesi), successivi ed interdipendenti, che di seguito verranno presi in esame brevemente.

STEP 0: workshop «Peer Review e lo sviluppo di capacità valutative»:

Durante un *workshop* iniziale sono stati presentati gli *step* in cui il percorso di *peer review* sarebbe stato articolato, proponendo alcune attività laboratoriali volte a far emergere i vantaggi della revisione tra pari, operando una distinzione tra il ricevere ed il dare *review*.

1 L'esperienza è stata coordinata dal prof. Felisatti con la supervisione del prof. David Nicol dell'Università di Glasgow e della prof.ssa Serbati dell'Università di Padova. Si ringraziano i tutor e gli studenti coinvolti per la collaborazione preziosa.

STEP 1: redazione individuale della bozza di progetto di tirocinio secondo i parametri previsti dalle linee guida assegnate:

In questa fase ciascuno studente coinvolto nella sperimentazione ha redatto la bozza del proprio progetto di tirocinio, secondo i parametri qui riportati (Fig. 1), inviandolo poi al tutor, nel rispetto dei differenti percorsi di tirocinio e degli impegni accademici.

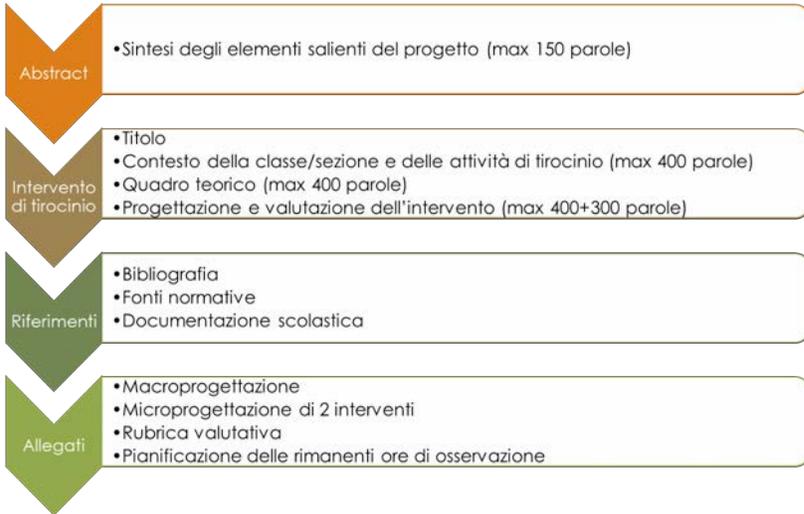


Fig. 1: Struttura del progetto di tirocinio

STEP 2: review di 4 progetti di tirocinio altrui (2 in presenza e 2 a casa) e redazione di 3 self review:

- **DARE REVIEW:** in questa fase a ciascuno studente è stato chiesto di redigere le *review* di 4 progetti di tirocinio altrui (previamente resi anonimi da parte dei tutor), due in presenza e due a casa. Tra gli elaborati da analizzare era presente un *exemplar*, redatto dai tutor, che rispondeva a tutti i criteri di qualità del prodotto finale atteso. I criteri oggetto di analisi, nello specifico, sono stati: chiarezza nella presentazione del contesto dell'attività di tirocinio (descrizione della struttura ospitante, classe e/o sezioni coinvolte, focus dell'intervento, interesse personale per tale focus, coerenza con il PTOF, con la progettazione di classe/sezione del docente, con i riferimenti normativi vigenti, con la comunità di riferimento); consistenza del quadro teorico di riferimento (aspetti dello sviluppo cognitivo, sociale ed emozionale considerati, modelli e concetti teorici adottati, autori di riferimento, eventuali modelli teorici alternativi), appropriatezza e

consistenza dell'esempio di implementazione didattica presentato (descrizione della struttura dell'intervento, di un esempio di attività da svolgere in classe dettagliata, dei risultati attesi, degli approcci inclusivi), esaustività dell'abstract.

- FARE SELF REVIEW: subito dopo aver fornito ciascuna *review*, ogni studente ha prodotto una *self review* sul proprio progetto di tirocinio, seguendo alcune precise domande guida. In particolare:
 - la prima e la seconda *self review* sono state volte al confronto del proprio progetto con il singolo progetto analizzato di volta in volta. Gli spunti di riflessione hanno riguardato: le differenze tra il proprio e l'altrui progetto; gli apprendimenti emersi grazie al confronto tra il proprio e l'altrui progetto; la valutazione di quale progetto fosse nel complesso migliore; gli aspetti del proprio progetto che avrebbero potuto essere migliorati, alla luce di quanto appreso.
 - la terza *self review* ha rappresentato una riflessione complessiva sul proprio progetto, alla luce di tutte le revisioni fornite e del confronto con i lavori svolti dai pari. Agli studenti è stato chiesto cosa avessero imparato dallo svolgere *review*; in che modo questa esperienza poteva essere di utilità per il loro futuro professionale; quali competenze pensavano di aver maturato nello svolgere *review*; che cosa avrebbero migliorato del proprio progetto, alla luce di tutte le *review* svolte.

STEP 3: lettura ed analisi delle review ricevute e redazione di una nuova self review:

- RICEVERE REVIEW: durante l'incontro di tirocinio indiretto della settimana successiva, sono state consegnate a ciascuno studente le tre *review* redatte dai compagni sul proprio progetto di tirocinio.
- FARE SELF REVIEW: a seguito della lettura delle tre *review* ricevute, ciascuno studente ha prodotto individualmente una *self review*, allo scopo di evidenziare quanto appreso dalle *review* ricevute; sottolineare similitudini e differenze tra i feedback ricevuti/prodotti e quelli autoprodotti; identificare le modifiche da apportare al proprio progetto di tirocinio; riflettere sull'efficacia per il proprio apprendimento (a breve e lungo termine) dei processi attivati durante le attività di *peer review*.

STEP 4: valutazione complessiva delle attività di peer review, mediante pyramid discussion:

Lo stesso incontro di tirocinio indiretto si è concluso con una riflessione finale da parte degli studenti su tutto il percorso di *peer review* realizzato. Tale valutazione ha seguito una struttura «a piramide», poiché è stata elaborata in tre momenti successivi: in forma individuale, in piccolo gruppo ed in grande gruppo. In particolare, rispetto all'esperienza di apprendimento sono stati evidenziati:

- aspetti positivi;
- punti critici;
- suggerimenti per il miglioramento.

STEP 5: revisione del proprio progetto di tirocinio sulla base delle review ricevute e delle self review elaborate:

Al termine delle attività di *peer review* ed alla luce di tutto il percorso svolto, ciascuno studente ha avuto la possibilità di apportare le modifiche che riteneva più opportune alla propria bozza di progetto di tirocinio, per poi consegnare la versione definitiva.

4. La ricerca valutativa sul modello di peer review

4.1 Prime indicazioni dall'applicazione del modello

Allo scopo di monitorare gli esiti percepiti dagli studenti rispetto al processo implementato di *peer review*, una prima fase della ricerca valutativa ha contemplato la raccolta di dati emersi dal confronto tra gli studenti previsto nello step 4, riportato nell'analisi SWOT (Fig. 2). Il coinvolgimento degli studenti nelle dinamiche valutative ha permesso la creazione di un'atmosfera di reciprocità ed appartenenza, rafforzando i legami e gli scambi di informazioni all'interno del gruppo di tirocinio. Ciò ha determinato la formazione di un valore aggiunto di alleanza e cura reciproca. Gli aspetti migliorabili emersi hanno riguardato aspetti organizzativi (quali le tempistiche) o di potenziamento degli strumenti (limite di parole dell'elaborato o presenza degli allegati), mentre l'intero processo proposto è stato interpretato come occasione di crescita e confronto.



Fig. 2: Analisi SWOT dell'esperienza di Peer Review secondo la prospettiva degli studenti

4.2 Il questionario di valutazione finale

4.2.1 La predisposizione dello strumento

Dopo una prima somministrazione pilota su un gruppo limitato di individui, tutti gli studenti che avevano preso parte all'esperienza di *peer review* sono stati invitati a compilare un questionario *on-line* anonimo di valutazione finale delle attività, al fine di raccogliere le percezioni degli stessi circa l'efficacia dell'adozione della *peer review*, ed in particolare, delle azioni di dare e ricevere *feedback*, e le ricadute della *peer review* sull'apprendimento. Tale strumento, ripercorrendo i tratti salienti del percorso realizzato, richiedeva un feedback rispetto all'apprendimento maturato mediante i processi di dare e ricevere *review* e di effettuare *self review*, operando anche un confronto con quanto si sarebbe appreso ricevendo unicamente il feedback da parte dei propri tutor di tirocinio. Nel questionario veniva, inoltre, posta attenzione agli aspetti emotivi e motivazionali correlati alle attività, nonché all'utilizzabilità futura delle stesse.

Il questionario si componeva di 13 item². Di questi, due erano a ri-

2 Per la costruzione del questionario, si ringrazia il prof. David Nicol, che, grazie all'ampia esperienza maturata e alle numerose pubblicazioni redatte sul tema della

sposta aperta (item 3 e 13), mentre i restanti erano domande a risposta multipla con scala Likert a tre livelli. Nel dettaglio, vi erano tre item (nn. 2, 3 e 4) diretti a rilevare il grado di apprendimento derivato dal dare e ricevere *review* e dallo svolgere *self review*, cercando anche di cogliere (mediante una classifica) quale dei tre processi avesse avuto maggior impatto secondo gli studenti. Gli item 5, 6 e 7 approfondivano ulteriormente tale argomento, andando ad indagare quali specifici risultati di apprendimento fossero conseguiti da ciascun aspetto del processo di *peer review*, e in che misura questi ultimi avessero contribuito all'apprendimento. Un'altra area di indagine (item 8) si occupava di stabilire se e quanto valore aggiunto le attività di *peer review* avessero apportato rispetto al feedback del tutor di tirocinio, mentre l'item 9 prendeva in esame i benefici ricavati dalla comparazione del proprio progetto di tirocinio con quelli altrui. Due quesiti erano tesi ad analizzare la motivazione degli studenti in relazione ai processi attivati mediante le attività proposte durante la sperimentazione (item 10) ed il loro grado di preoccupazione rispetto alla *peer review* (item 12). Infine, gli item 11 e 13 gettavano uno sguardo verso le prospettive future, sondando la disponibilità dei partecipanti a prender parte ad attività analoghe e chiedendo loro di esprimere suggerimenti in ottica migliorativa.

4.2.2 Risultati emersi ed interpretazione

Entro il termine stabilito per la compilazione sono pervenute le risposte al questionario completato da 83 studenti (58%), sui 143 che avevano preso parte alla sperimentazione di *peer review*.

Per brevità, in questa sede si presentano le risposte ottenute agli item con scala Likert ritenuti più rilevanti ai fini degli obiettivi della ricerca valutativa.

Una prima considerazione è ricavabile dall'analisi congiunta degli item 2 e 3 (Fig. 3). Emerge chiaramente che soltanto una minoranza ristretta ritiene, nel complesso, di non aver imparato alcunché dall'esperienza di *peer review* (nessuno rispetto al fare *review*; 8,4% rispetto al ricevere *review*; 4,8% rispetto allo svolgere *self-review*), mentre la maggior parte dei partecipanti afferma di aver imparato sicuramente qualcosa (73,5% rispetto al fare *review*; 56,6% rispetto al ricevere *review*; 67,5% rispetto allo svolgere *self-review*), o addirittura moltissimo

peer review, ha identificato aree di indagine e quesiti particolarmente rilevanti al fine di comprendere le percezioni degli studenti.

(26,5% rispetto al fare *review*; 34,9% rispetto al ricevere *review*; 27,7% rispetto allo svolgere *self-review*).

Questi primi risultati parrebbero confermare quanto affermato dalle evidenze riportate nell'articolo di Grion, Serbati, Tino e Nicol (2017), secondo le quali gli studenti riconoscerebbero i processi di dare e ricevere feedback come diversi, ma comunque utili dal punto di vista dei benefici per l'apprendimento. Se da una parte, infatti, l'azione di produrre *review* consente di assumere un ruolo attivo, sviluppando pensiero critico e capacità valutative ed autovalutative, d'altra parte la ricezione di *review* apre alla visione di molteplici prospettive, nonché alla consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, primo passo per il miglioramento.

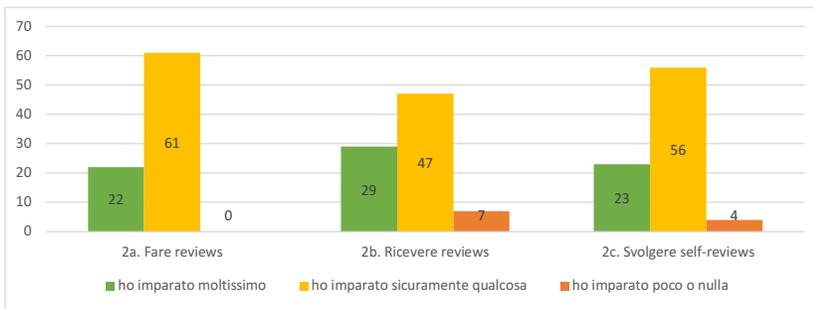


Fig. 3: Item 2: Quanto senti di aver imparato dal fare/ricevere review/svolgere self-review sul progetto dei tuoi pari?

Dall'item 4 (Fig. 4), che richiedeva di ordinare ciascun aspetto della sequenza di *peer review* – *self-review* in relazione a quanto aveva contribuito all'apprendimento, si rileva che:

- al primo posto gli studenti mettono in gran parte (39,8%) il ricevere *review* dai pari sul proprio progetto, con poco scarto (34,1%) rispetto al fare *review* sul progetto dei pari;
- al secondo posto per il maggior numero dei partecipanti (34,1%) troviamo lo svolgere *self-review* dopo aver ricevuto feedback dai pari;
- al terzo posto (37,3%) si posiziona lo svolgere *self-review* dopo aver dato feedback ai pari;
- al quarto posto gli studenti si dividono in modo equo (con valori compresi tra 20,5% e 22%) tra le quattro opzioni, dato in linea con i risultati dei precedenti item, dai quali si evinceva che i partecipanti ritenevano di aver imparato qualcosa da tutti i processi costitutivi della *peer review*.

Viene, dunque, nuovamente rimarcata l'utilità di ciascuno di tali processi, segnale che sottolinea che il valore aggiunto di questa particolare pratica di feedback tra pari deriva dalla complessità delle attività in essa implicate e dalla correlazione tra le stesse: se fare *review*, ricevere *review* e svolgere *self-review* comportano di per sé un beneficio per l'apprendimento, la possibilità di unire i tre aspetti in quell'unico processo ciclico che è la *peer review*, permette agli studenti di acuire la propria competenza rispetto ad una molteplicità di saperi.

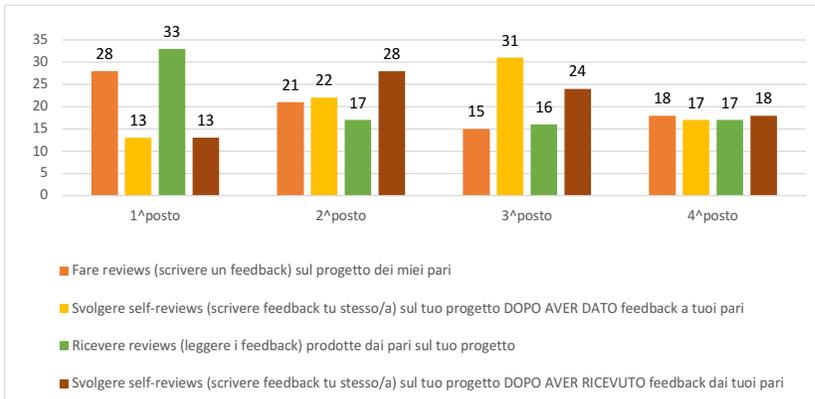


Figura 4: Item 4: ordina ciascun aspetto della sequenza di peer-review – self-review a seconda di quanto pensi ognuno di essi abbia contribuito al tuo apprendimento

Dall'analisi degli item 6 e 7 è possibile ricavare, nello specifico, quali processi attivati rispettivamente dal fare e dal ricevere *review* abbiano, secondo le percezioni degli studenti, più (o meno) contribuito all'apprendimento.

I risultati dell'item 6 (Fig. 5) suggeriscono che tutti i processi implicati nel fare *review* hanno contribuito, in parte o molto, all'apprendimento; in particolare, il processo più efficace sembra essere stato comparare il progetto dei pari con il proprio (il 74% indica che “ha contribuito molto”, il 24% che “ha contribuito in parte” e soltanto il 2% che “ha contribuito poco o nulla”), mentre quello meno efficace sarebbe comparare il progetto di un pari con quello di altri pari (il 16% indica che “ha contribuito poco o nulla”). Due studenti hanno, inoltre, approfondito processi diversi dai precedenti: il primo ha ritenuto fruttuoso svolgere *self-review* dopo aver ricevuto il feedback dei pari, mentre il secondo ha precisato che, a suo parere, svolgere *self-review* non aveva contribuito all'apprendimento, essendo un processo mentale automatico che non necessitava di essere esplicitato in forma scritta.

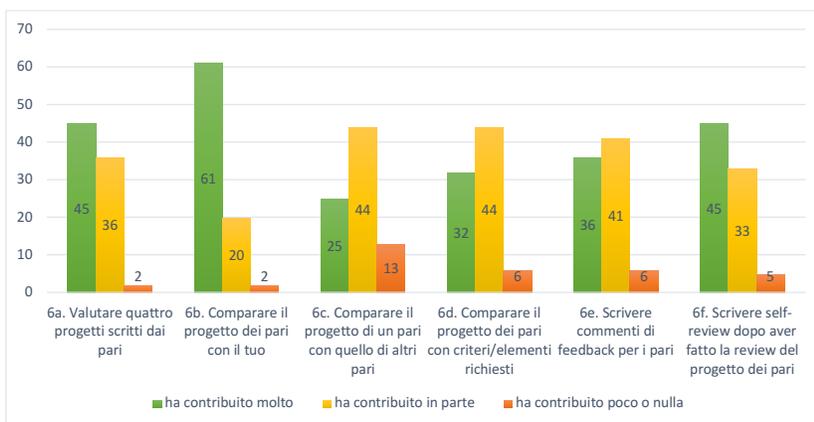


Fig. 5: Item 6. Quando si FANNO REVIEW, sono attivati i seguenti processi. Quanto ritieni che ciascuno di essi abbia contribuito al tuo apprendimento?

Lo studio dei risultati dell'item 7 (Fig. 6) rivela che anche i processi implicati nel ricevere *review* hanno contribuito, almeno in parte, all'apprendimento. Più precisamente, acquisire differenti prospettive sul contenuto e sulla struttura del proprio progetto e ricevere feedback che non si sarebbe potuto produrre in autonomia sono stati i due aspetti maggiormente apprezzati, mentre emerge in modo netto che vedere come i pari scrivono commenti di feedback è stato l'aspetto da cui gli studenti ritengono di aver tratto minor beneficio (ben il 31% afferma che abbia "contribuito poco o nulla", il 51% che abbia "contribuito in parte" e soltanto il 18% che abbia "contribuito molto").

Probabilmente quest'ultimo risultato è dovuto all'interpretazione attribuita dagli studenti alle attività di *peer review*: i partecipanti sembrano, infatti, aver percepito le stesse come principalmente dirette al miglioramento del progetto di tirocinio e non all'affinamento della competenza nello scrivere *review* per i propri colleghi, elemento su cui si ragionerà ulteriormente nelle conclusioni prospettando una messa a regime del modello di *peer review*.

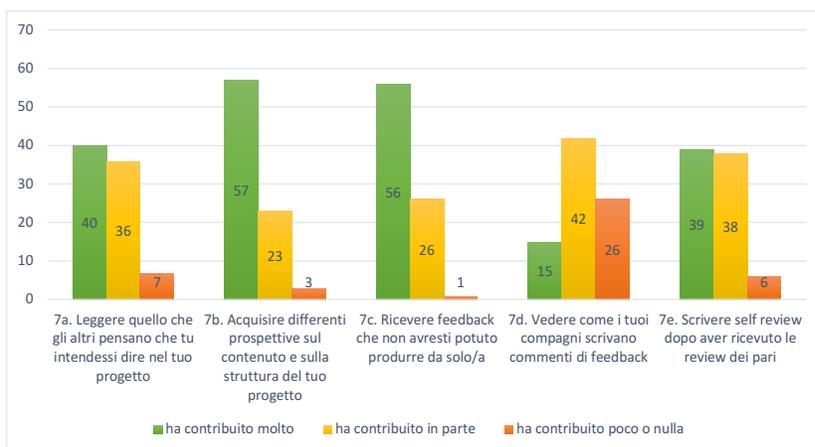


Fig. 6: Item 7: Di seguito sono indicati alcuni processi che possono accadere quando SI RICEVONO REVIEW dai pari. Quanto ritieni che ciascuno di essi abbia contribuito al tuo apprendimento?

Molto interessante è l'indagine di cui all'item 8 (Fig. 7), che mette in evidenza se e in che modo la *peer review* possa rappresentare un valore aggiunto rispetto al feedback del docente. Anche in questo caso tutti gli aspetti considerati sono stati valutati positivamente dagli studenti, che li hanno definiti di parziale o di grande valore aggiunto: nello specifico, l'opportunità di vedere esempi alternativi di progetto e di competenze e l'opportunità di esaminare esempi reali di progetti sono stati i due fattori che i partecipanti hanno indicato come i più significativi della *peer review* rispetto alla ricezione del solo feedback del docente.

È evidente che la buona riuscita delle attività di *peer review* dipenda comunque anche dal ruolo assunto dal docente-tutor, che dev'essere capace di ripensare la propria professionalità, mettendo da parte la tradizionale didattica a favore della creazione di ambienti di apprendimento che prevedano la partecipazione attiva degli studenti e che elicitino dialoghi metacognitivi sulla valutazione. In tal senso, risulta indispensabile sostenere la motivazione e creare un clima disteso, in cui le critiche possano essere espresse in modo costruttivo ed accolte positivamente (Serbati & Grion, 2019).

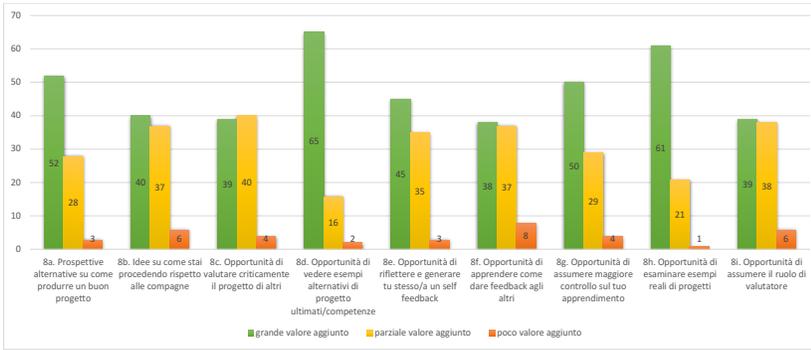


Fig. 7: Item 8. La seguente lista offre alcuni possibili elementi che la peer review potrebbe aggiungere al tuo apprendimento oltre a ciò che potresti ottenere dal feedback del docente/tutor. Quanto pensi che ci sia stato per te un valore aggiunto nella tua esperienza?

Con l'item 9 (Fig. 8) si è investigato in che misura, secondo gli studenti, l'apprendimento rispetto al progetto sarebbe stato facilitato dal comparare il proprio elaborato con progetti di alta o bassa qualità dei propri pari e con un *range* di progetti di differente qualità. I risultati hanno evidenziato una netta preferenza per il paragone con scritti di alta qualità (il 75% ha affermato che "faciliterebbe molto l'apprendimento"). In ultima posizione, in termini di utilità rispetto all'apprendimento si colloca, invece, la comparazione con progetti di bassa qualità dei pari che, seppur ritenuta utile, ha ottenuto minori preferenze. Alla luce di questa analisi, l'*exemplar* inserito tra i progetti da valutare, configurandosi come un elaborato di alta qualità, sembra aver avuto un rilevante impatto sugli apprendimenti degli studenti (Carless e Boud, 2018), che hanno avuto l'opportunità di trarre spunto dallo stesso sul piano dei contenuti, ma anche su quello stilistico, ponendolo altresì a confronto con gli ulteriori progetti revisionati e con il proprio.

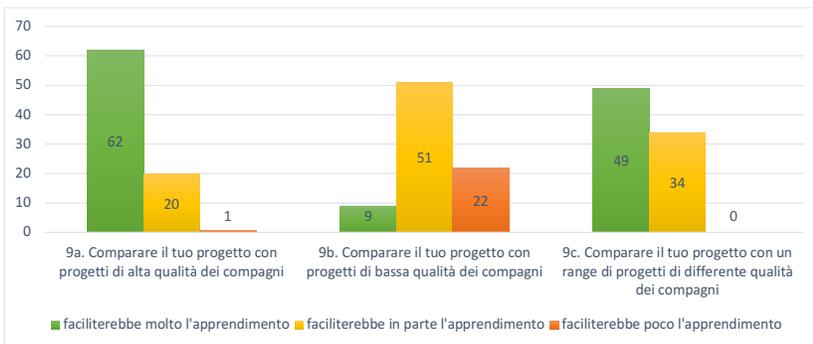


Fig. 8: Item 9: In che misura ciascuno dei seguenti elementi facilita il tuo apprendimento per quanto riguarda il tuo progetto?

L'item 12 (Fig. 9) è stato pensato per analizzare gli aspetti emotivi correlati alle attività, cercando di capire quali elementi avessero suscitato nei partecipanti maggiore o minore preoccupazione. L'indagine ha posto in luce che condividere il proprio progetto con i pari è l'aspetto che meno ha preoccupato gli studenti (48% “nessuna preoccupazione”, 48% “poca preoccupazione, 4% “molta preoccupazione”), seguito dal fatto che la loro identità potesse essere riconosciuta da colui che riceveva il loro commento (41% “nessuna preoccupazione”, 37% “poca preoccupazione, 22% “molta preoccupazione”). I restanti aspetti, invece, hanno destato qualche preoccupazione, segno che il clima dell'ambiente di apprendimento è ancora passibile di miglioramento e che è necessario che le pratiche di *peer review* si radichino maggiormente nelle aule scolastiche ed accademiche, così da abbattere le resistenze ed i timori degli studenti.

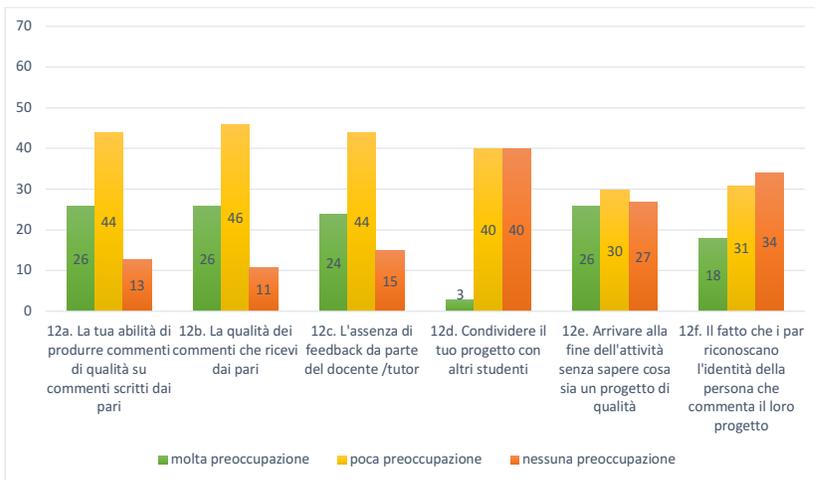


Fig. 9: Item 12: Quale/i delle seguenti preoccupazioni hai rispetto alla peer review?

5. Conclusioni e prospettive

Gli esiti positivi della sperimentazione delle attività di *peer-review* hanno permesso di riflettere sull'importanza che tale modello ricopre in vista dello sviluppo di competenze per l'apprendimento autodiretto e per la costruzione di una comunità di studenti capace di dotarsi di strategie sociali efficaci di sostegno reciproco.

L'esperienza condotta ha infatti promosso la costruzione di competenze sia individuali, sia di comunità, offrendo un riposizionamento del ruolo della valutazione nei processi didattici e formativi. Attraverso

le pratiche proposte si sollecita lo studente verso l'adozione di metodologie di auto ed etero valutazione che procedono attraverso modelli di elaborazione, analisi e revisione dei prodotti e dei processi propri e altrui in un progresso costante verso il miglioramento dei traguardi apprenditivi. La riflessione e la metacognizione permanente, inoltre, situano le acquisizioni dei partecipanti su un livello di apprendimento profondo e strategico che si inserisce nei contesti autentici di vita.

Le percezioni degli studenti sull'efficacia delle azioni di dare e ricevere *feedback* e di elaborazione della *self-review* sono molto positive, così come lo sono le loro percezioni circa le ricadute della *peer review* sull'apprendimento. In particolare, gli studenti sottolineano l'utilità di ciascuno dei processi attivati, a testimonianza del valore aggiunto del processo ciclico di *peer review*, che gradualmente permette agli studenti di sviluppare le proprie competenze disciplinari e trasversali. Al fine di potenziare la promozione della competenza di dare *feedback*, aspetto emerso come più problematico nella percezione degli studenti, si prevede di inserire un'azione di *training* iniziale per gli studenti, finalizzata appunto a fornire suggerimenti su come scrivere commenti di *feedback* efficaci, continuando a garantire l'anonimato del processo (Serbati & Grion, 2019). Si prevede, inoltre, di proporre tempistiche più blande e quindi più sostenibili.

Con questi accorgimenti, il Corso di laurea ha deciso di adottare stabilmente esperienze di *peer review* nelle attività di tirocinio previste dal curriculum, modificando gli assetti progettuali precedenti e individuando specifici *topic* di investimento didattico su cui si ritiene rilevante la riflessione operata nel tirocinio indiretto.

Ai fini del prosieguo della ricerca, per triangolare i dati qui riportati sulla percezione degli studenti, si intende mettere in campo un'analisi dei progetti di tirocinio prodotti, predisponendo un apposito strumento valutativo che si avvalga dei criteri utilizzati dagli studenti per la redazione dei progetti stessi e per lo svolgimento della *peer review*.

A livello di impatto, l'esperienza ha determinato l'avvio di azioni di *peer review* nell'ambito della progettazione delle attività di tirocinio diretto che gli studenti sono chiamati e realizzare con i docenti accoglienti (mentori) e con gli alunni nelle scuole (Grion & Restiglian, 2019). Diversi insegnanti accoglienti, inoltre, hanno intrapreso autonomamente con le proprie classi esperienze di *peer review*. Si è strutturato in tal modo un circuito propulsivo che dalla sperimentazione universitaria si è propagato alla scuola sintonizzando su pratiche di *peer review* le proposte didattiche della formazione accademica e quelle dell'educazione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. Bucharest: Partos Timisoara.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A, Goodwin, M., & Shields, S. (2014). Can Dialogue Help to Improve Feedback on Examinations? *Studies in Higher Education*, 39 (6): 1039-1054.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Cantone, V. & Serbati, A. (2019). Valutazione tra pari e apprendimento in università: l'esperienza con studenti dell'insegnamento di Storia dell'arte bizantina. In V. Cantone & A. Serbati. *I mosaici della Sicilia normanna nella didattica universitaria. Dalla peer review alla costruzione delle competenze trasversali* (pp. 13-33). Padova: Cleup.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- EHEA (2015). *Yerevan ministerial Communiqué*. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqué-Final_613707.pdf
- European Students' Union (ESU). (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown*. Brussels.
- European Union (2013). *Supporting growth and jobs an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds.). (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini e Associati.
- Grion, V., Serbati, A., Nicol, D., Tino, C. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X (19), 209-229.
- Grion, V. & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019) (Eds.) *La valutazione fra pari nella scuola e nella formazione degli insegnanti. Esperienze di sperimentazione del modello Grifova*. Trento: Erickson
- Huba, M.E., & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. MA: Pearson.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback

- processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, & A. Serbati (eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Serbati, A., Felisatti, E., & Tonegato, P. (2019). La formazione dei futuri insegnanti con la peer review: un modello per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. In V. Grion & E. Restigian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola e nella formazione degli insegnanti. Esperienze di sperimentazione del modello Grifova* (pp. 163-176). Trento: Erickson.
- Serbati, A., & Grion, V. (2019). IMPROVe: Sei principi research-based per realizzare attività di valutazione fra pari nei contesti formativi. *Form@re*, 89-105.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.

