























Cosa significa frequentare il corso	<u>CA2_L2 Partecipare con gli altri e degli altri (18 studenti)</u>	<u>CA2_L2 Partecipare è ascoltarsi ma soprattutto ascoltare (18 studenti)</u>	<u>CA2_L3 Partecipare è imparare a condividere (18 studenti)</u>
	<i>"Ascolto prima gli altri e provo a negoziare a pari livello con ciò che sento io. Perdiamo tutti un pezzo nel dialogo costruttivo ma tutti ci guadagniamo qualcosa in più che è lo star bene con gli altri".</i>	<i>"Ho imparato che il lavoro si organizza ascoltando davvero e mediando ciò che penso con il ritmo del mio gruppo valorizzando ciascuno".</i>	<i>"Sapevo, in fondo, che dover condividere un po' mi pesava ma da quando ho capito che così sarei rimasta sola sto imparando a condividere davvero anche rinunciando a qualche mia fissazione che reputavo irrinunciabile e fidandomi dei ritmi degli altri. Così mi sento felice con gli altri".</i>

La variazione del numero di studenti per le due CA nei diversi tempi è dovuto al fatto che le opinioni degli studenti inerenti comportamenti, strategie e atteggiamenti si sono via via modificate durante le attività passando a essere catalogate da CA1 a CA2.

Per ragioni di spazio non si riportano i 55 sotto-codici riferiti agli estratti dei corpora testuali per il Codice Tematico Superiore qui analizzato. Similmente, non si riporta il secondo Tema Qualitativo "L'uso delle Tecnologie" che corrisponde a 1 Codice Tematico Superiore con 12 sotto-codici e 32 estratti.

In ultimo, è stata realizzata la validazione dei risultati della ricerca qualitativa (Seale, 1999) insieme agli studenti nell'ultima lezione del corso secondo le procedure "member checking" e "peer debriefing" (Patera, 2020b).

#### 2.4 Discussione

I dati prodotti permettono un'interpretazione diacronica dei risultati così da evincerne gli aspetti salienti in relazione all'obiettivo e alla domanda di ricerca.

Con riferimento a CA1, l'interpretazione che emerge in T0 riguarda comportamenti (L1) di rifiuto a partecipare attivamente al corso utilizzando strategie (L2) elusive quali: la partecipazione con modalità ascoltatore, la scarsa connessione internet addotta come giustificazione ad avere la webcam spenta, l'ascolto delle lezioni su smartphone mentre si svolgono varie attività ecc.

Questi comportamenti e le strategie soggiacenti rimandano, nella maggior parte dei casi, a concezioni e atteggiamenti (L3) profondi ancorati a esperienze di istruzione pregresse negative che hanno generato complessivamente per i rispondenti problematiche riconducibili a: frustrazione, demotivazione, abbandono implicito. Risulta qui riconoscibile il principio didattico della continuità che, come osserva Paparella (2012, p. 18) appoggiandosi a Dewey (1938), rimanda a un sistematico processo iterativo, interattivo e spiraliforme per il quale ogni esperienza si nutre di quelle precedenti e arricchisce quelle successive. Rendere visibili le esperienze sedimentate che concorrono a comporre i sistemi

di credenza e le premesse (Mezirow, 1991) della disponibilità ad apprendere, per riconsiderarle criticamente, avvia una pratica riflessiva capace di sostenere il cambiamento positivo (Grange, 2014).

Nel T1, si nota che, per 6 soggetti, l'intercettazione di alcuni loro interessi durante il corso ha permesso di attivare una partecipazione periferica (L1), seppur in una condizione esitante e con forti resistenze. Le strategie (L2) adottate in tal senso riguardano, ad esempio, il porre in "punta di piedi" alcune domande su argomenti a loro cari, la richiesta di approfondimenti bibliografici ecc. In riferimento alle motivazioni (L3), le loro opinioni rivelano un'imprevista e propizia rottura del modo di concepire lo studio e la frequenza al corso con un'inaspettata incredulità in merito al fatto che il corso avesse legittimato i loro interessi, tanto da rendere questi ultimi opportunità di apprendimento. Ciò si è tradotto in una mutata opinione con l'ammissione che effettivamente il corso avesse attivato qualcosa in loro. In questo caso, la valutazione formativa, nel riaffermare il protagonismo dell'apprendente ne ha valorizzato il ruolo attivo nella regolazione dei processi (Allal, 1999) sollecitandone la corresponsabilità (Hadj, 2012).

In T2, i comportamenti (L1) confermano un costante aumento di occasioni di partecipazione alle attività utilizzando strategie (L2) quali: l'osservazione degli altri, l'emulazione, l'appropriazione di tecniche di apprendimento dei colleghi, ecc. Un atteggiamento (L3) riconfigurato, traccia di un apprendimento profondo, testimonia la consapevolezza della sussistenza di condizioni favorevoli alla sperimentazione di uno sguardo nuovo sul corso e sulle potenzialità di crescita personale e professionale.

In riferimento a CA2, l'interpretazione che emerge in T0 riguarda comportamenti (L1) di partecipazione anche in ragione della congiuntura pandemica che di fatto ha ridotto le usuali opportunità di interazione. A questi comportamenti corrispondono strategie (L2) – legate al porre domande, fare interventi e condurre attivamente i lavori di gruppo – interpretabili come se questi studenti e studentesse fossero dei solisti nella relazione con il docente e ancorati a una visione individuale del processo di apprendimento. I comportamenti (L1) in T1 riferiscono la messa in opera di azioni solitarie e individuali con difficoltà a fare gruppo. Questa modalità è supportata da estratti che evidenziano l'uso di strategie (L2) solo apparentemente inclusive giacché esprimono una leadership autoreferenziale e a tratti prevaricatrice. Le opinioni addotte (L3) sono legate al fatto che nelle precedenti esperienze in contesti di apprendimento formale sarebbero stati abituati a lavorare da soli secondo modalità prevalentemente competitive che li hanno portati a non sapere, volere, potere condividere con gli altri. In T2, invece, i comportamenti (L1) si trasformano in prassi inclusive e partecipative volte a valorizzare il punto di vista degli altri. Le strategie utilizzate (L2) riferiscono dell'utilizzo di: ascolto attivo, modalità comunicative

inclusive (win-win), empatia, allocentrato ecc. Per ciò che concerne (L3) si assiste a una sorta di riconfigurazione del modo di sentire che diventa effettivamente una presa d'atto dell'opportunità di lavorare autenticamente con gli altri.

L'occasione di condivisione integrata nell'esperienza acquista così significato e amplia l'orizzonte delle possibilità di azione (Nussbaum, 2012).

I risultati per le due CA da T0 a T1 a T2, restituiscono il modo in cui il dispositivo di valutazione formativa utilizzato nelle tre UdA ha sviluppato nei partecipanti processi di riflessione e di consapevolezza sulle proprie traiettorie di apprendimento e sulle competenze maturate durante il corso.

In relazione alla domanda di ricerca, i risultati evidenziano come: (a) la valutazione formativa abbia permesso di cogliere e di comprendere le opinioni degli studenti sul tema-problema, consentendo così al docente di ricalibrare opportunamente e intenzionalmente la didattica (Rivoltella, Rossi, 2012); (b) la valutazione formativa possa essere utilizzata sia per esplorare e sollecitare la dimensione profonda dell'apprendimento, così da attivare nei partecipanti processi di consapevolezza sul proprio modo di apprendere, sia per stimolare l'adozione di una postura progettuale, evolutiva e trasformativa (Fabbri, Melacarne, Striano, 2008).

### 3. Conclusioni e prospettive

Il caso di studio mostra come pratiche di valutazione formativa opportunamente strutturate favoriscano processi di apprendimento profondo (Argyris, Schön, 1974) che supportano dinamicamente l'agire competente, lavorando sulla comprensione del processo di apprendimento così da rendere i soggetti maggiormente consapevoli del modello agito, considerandolo non come vincolo ma come risorsa evolutiva nella relazione con il contesto. Sul piano didattico, questo aspetto suggerisce l'importanza di curare l'attivazione deliberata del livello profondo dell'apprendimento (deutero-apprendimento) (Bateson, 1977) così da dare impulso alla capacità di imparare a imparare intesa come modalità di riflettere sul proprio modo di apprendere (Hautamäki e Kupiainen, 2014). Sul piano pedagogico, l'esplorazione delle dimensioni esplicite e latenti di una cultura valutativa transattiva, pienamente integrata ai processi di insegnamento-apprendimento, che valorizzi le relazioni e la condivisione di significati (Hadji, 2012), rappresenta una sfida ineludibile per lo sviluppo dell'agire competente nella pluralità delle situazioni formative e dei contesti di vita.

### Riferimenti bibliografici

Allal L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et

- pièges de l'autoévaluation. In: Depover C. and Noël B., editors, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Brussels: De Boeck.
- Argyris C. and Schön D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boshier R, Collins J.B. (1985). The Houle Typology After Twenty-Two Years: A Large-Scale Empirical Test. *Adult Education Quarterly*, 35(3): 113-130, doi: 10.1177/0001848185035003001.
- Bruner J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Creswell J.W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. London: Sage Publications.
- Dewey J. (1938). *Esperienza ed educazione*, trad.it. 1949 Firenze: La Nuova Italia.
- European Union (2018). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, testo disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8201&furtherPubs=yes> (15-07-2021).
- Fabbri L., Melacarne C., Striano M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Giannandrea L. (2011). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per docenti e studenti. *Education Sciences & Society*, 2(2): 109-119.
- Grange T. (2006). Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze. In: Paparella N., Perucca A., a cura di, *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol II. Roma: Armando.
- Grange T. (2014). Ricerca educativa e pratica professionale: una prospettiva dialogica. In: Corsi M., a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hadji C (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*. Bruxelles: De Boeck.
- Hautamäki J. and Kupiainen S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. In: Deakin Crick R., Stringher C. and Ren K., editors, *Learning to learn International perspective from theory and practice*. London: Routledge.
- Heritage M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?. *Phi Delta Kappan*, 89(2): 140-145.
- Kuckartz U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: Sage Publications.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laveault D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In: Depover C. and Noël B., editors, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. Brussels: De Boeck.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.

- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.
- Patera S. (2020a). Partecipazione e dialogo interculturale. In Bochicchio F., Traverso A. (a cura di) *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Lecce: Libellula University Press.
- Patera S. (2020b). L'esplorazione delle pratiche pedagogico-didattiche dei docenti. La ricerca di Guayaquil (Ecuador). In Ellerani P., Patera S. (2020). *Il modello pedagogico-didattico "espansivo" delle scuole salesiane in Ecuador. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti. Dall'implicito all'esplicito*. Roma: Armando.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: RCS Libri.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., a cura di, (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Seale C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Striano M., Melacarne C. e Oliverio S. (2018). La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche. Brescia: Scholè.
- Timmis S., Broadfoot P., Sutherland R., and Oldfield A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3): 454-476. Doi: 10.1002/berj.3215.
- Varela F.J., Thompson E., and Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vertecchi B. (1999). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskji L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*, trad. it 1990 (L. Mecacci, trad.). Roma-Bari: Editori Laterza.