

La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio

Formative evaluation to support the development of the deep dimension of acting with competence. A case study

Teresa Grange*, Salvatore Patera**

Riassunto

Lo studio dei processi latenti sottesi all'apprendimento interroga l'agire didattico per la promozione di esperienze di apprendimento che sollecitino la consapevolezza sui propri percorsi di crescita. La valutazione formativa svolge un ruolo strategico rispetto all'accessibilità e all'elaborazione critica dei diversi livelli e modalità di apprendere: un approfondimento delle pratiche di valutazione formativa nei contesti di apprendimento che promuovono l'agire competente offre un contributo alla riflessione pedagogica su una cultura della valutazione capacitante ed emancipante. A partire da uno studio di caso nell'ambito di un percorso formativo universitario, si discuterà in che modo la valutazione formativa possa essere utilizzata per esplorare e mettere in relazione le modalità di funzionamento dei soggetti con le loro possibili aree di sviluppo e promuovere l'agire competente in contesti formativi e di vita.

Parole chiave: valutazione formativa, competenze, apprendimento profondo

Abstract

The study of the latent processes underlying learning questions the didactic action for the promotion of learning experiences raising awareness of one's own growth paths. Formative evaluation plays a strategic role with respect to both the accessibility and critical elaboration of the different levels and ways of learning: an in-depth study of formative evaluation practices in learning contexts aimed at promoting competent action offers a contribution to pedagogical reflection about an enabling and emancipating evaluation's culture. Starting from a case study in the context of a university course, it will be discussed how formative evaluation can be used to explore and relate the functioning modes of

* Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale, presso l'Università della Valle d'Aosta, e-mail t.grange@univda.it. A lei sono attribuiti i paragrafi: 1. La dimensione profonda dell'agire competente. Snodi didattici e formativi; 2.2 La metodologia di ricerca; 2.4 Discussione.

** Professore Associato in Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma, e-mail salvatore.patera@unint.eu. A lui sono attribuiti i paragrafi: 2. Un caso di studio: la valutazione formativa per lo sviluppo dell'agire competente; 2.1 Oggetto e domanda di ricerca; 2.3 Risultati; 3. Conclusioni e prospettive.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12430

people with their possible areas of development in order to promote acting with competence in both formative and life contexts.

Key words: formative evaluation; competences; deep learning.

Articolo sottomesso: 01/09/2021, accettato: 12/10/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. La dimensione profonda dell'agire competente. Snodi didattici e formativi

La formazione professionale, al servizio della maturazione dinamica e progressiva di competenze, interroga l'agire didattico (Paparella, 2012) rispetto alla scelta di criteri, strategie e strumenti coerenti con un'epistemologia della pratica ispirata ai paradigmi della complessità, della processualità e della contestualità (Grange, 2006). Accompagnare il soggetto in un percorso formativo il cui esito atteso travalichi saperi di riferimento e performance standardizzate, per protendersi verso l'agire competente, comporta l'esplicitazione di fattori interni ed esterni che, opportunamente mobilitati e orchestrati, guidano l'agire competente in un particolare contesto e rispetto a un compito reputato significativo e motivante (Pellerey, 2004; Le Boterf, 2000).

Si tratta di favorire l'esplicitazione e l'organizzazione di aspetti cognitivi, meta-cognitivi, socio-affettivi, relazionali e motivazionali connessi a fattori profondi: assunti, idee di sé e del mondo, credenze, valori – che Mezirow (1991) chiamerebbe “premesse” – collegati al modo in cui i soggetti interpretano e agiscono un particolare traguardo di competenza in una determinata situazione. Tali fattori sono anche prodotti della mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotskij, 1934), dipendono dalla relazione tra soggetto e contesto (Nussbaum, 2012), dal modo in cui i soggetti vivono le esperienze, vi attribuiscono un significato, leggono loro stessi e la relazione con il contesto (Lave, Wenger, 1991; Bruner, 1996). L'agire competente, invero, è sempre socialmente situato e culturalmente connotato.

Lo studio dei processi latenti sottesi all'apprendimento rappresenta pertanto, un'ulteriore chiave di gestione pedagogica delle situazioni formative.

In questa direzione, ciò che Bateson (1977) definisce *deutero-apprendimento* è un processo latente, raramente cosciente e consapevolmente intenzionato che acquisisce rilevanza per l'apprendente ben oltre l'attività formativa in cui è impegnato. Questo livello profondo sposta la “lezione appresa” in due direzioni. Su un piano interno, rivela la natura profonda dell'apprendimento che interconnette dimensioni cognitive, metacognitive, socio-affettive e relazionali.

Su un piano esterno, rimanda a un apprendimento che ricade su un livello intersoggettivo e contestuale nella misura in cui contribuisce a migliorare nell'apprendente la relazione che intesse con il proprio contesto modificando al contempo quest'ultimo: un cambiamento attivato "relazionalmente dal soggetto" (auto/eco-organizzazione) in quanto interdipendente con il contesto (*embodiment*) (Varela, Thompson, Rosch, 1991).

Il deutero-apprendimento in quanto connesso ai diversi gradi di profondità dell'apprendimento per l'agire competente può essere sondato e promosso didatticamente, come nel caso qui presentato, esplorando differenti livelli di profondità che si possono raggiungere tramite il processo riflessivo compiuto sul proprio percorso di apprendimento (Argyris, Schön, 1974; Bateson, 1977; Patera, 2020a) (Figura 1).

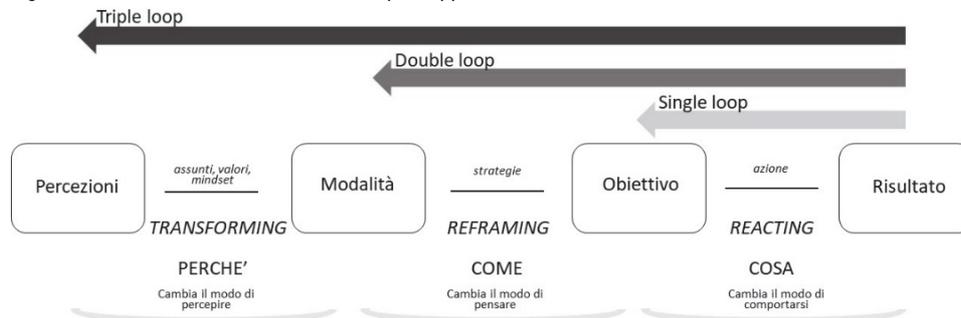
Il livello 1 (*single loop*) si riferisce alla capacità dell'apprendente di riflettere sulla propria azione in relazione al raggiungimento di un risultato e rispetto a un obiettivo prefissato; la riflessione è qui ristretta ad "azione e conseguenze risultanti" (*Reacting*). Le conseguenze che l'apprendente trae da questo livello di riflessione al fine di migliorare la consapevolezza sul suo processo di apprendimento si riferiscono alla possibilità di modificare il comportamento messo in atto in vista del raggiungimento del risultato rispetto all'obiettivo. Un esempio di domanda guida per questo livello potrebbe essere: "Il risultato che abbiamo raggiunto ci permette di dire che è stata fatta l'azione appropriata per raggiungere l'obiettivo?". La domanda guida si riferisce alla dimensione del "cosa".

Il livello 2 (*double loop*) si riferisce alla capacità dell'apprendente di riflettere sulle strategie che hanno guidato la propria azione in relazione al raggiungimento di un risultato e rispetto a un obiettivo prefissato; la riflessione è qui focalizzata su "riformulazione" (*Reframing*). Le conseguenze che l'apprendente trae da questo livello di riflessione al fine di migliorare la consapevolezza sul suo processo di apprendimento si riferiscono alla possibilità di modificare il proprio modo di pensare (*rethinking*) utilizzato nel momento di compiere l'azione in vista del raggiungimento del risultato rispetto all'obiettivo. Un esempio di domanda guida per questo livello potrebbe essere: "Le strategie utilizzate per raggiungere il risultato ci permettono di dire che è possibile svolgere in maniera differente l'azione per raggiungere l'obiettivo?". La domanda guida si riferisce al "come".

Il livello 3 (*triple loop*) si riferisce alla capacità dell'apprendente di riflettere sugli assunti alla base del modo di pensare, sui valori (*mindset, values*) alla base delle strategie che hanno guidato la propria azione in relazione al raggiungimento di un risultato e rispetto a un obiettivo prefissato; a questo livello la riflessione è focalizzata su "trasformazione" (*Transforming*). Le conseguenze che l'apprendente trae da questo livello di riflessione al fine di migliorare la

consapevolezza sul suo processo di apprendimento si riferiscono alla possibilità di modificare gli assunti e i valori profondi alla base del proprio modo di pensare nel momento di compiere l’azione in vista del raggiungimento del risultato rispetto all’obiettivo. Un esempio di domanda guida per attivare questo livello potrebbe essere: “In base a cosa ho scelto quelle strategie per compiere l’azione orientata a raggiungere il risultato rispetto all’obiettivo?”. La domanda guida, pertanto, si riferisce alla dimensione del “perché”.

Figura 1 - Concettualizzazione dei diversi tipi di apprendimento



Fonte: Rielaborazione del secondo autore da Bateson, 1977; Argyris, Schön, 1974; Patera 2020a

Il deutero-apprendimento è quel terzo livello di apprendimento profondo in cui è possibile apprendere come continuare ad imparare: un processo di apprendimento sul proprio apprendimento. Da questa prospettiva, “imparare a imparare” è una meta-competenza bidimensionale che tiene insieme aspetti ascrivibili alla *competenza del pensare* e alla *prospettiva di speranza*, quest’ultima connessa a una dimensione socio-affettiva profonda (Hautamäki, Kupiainen, 2014) che prelude a una disposizione generativa, orientata al futuro, capace di inscrivere la formazione in un quadro evolutivo di sviluppo permanente.

Una postura didattica che consenta di allestire ambienti di apprendimento atti a promuovere e sostenere processi riflessivi e trasformativi che investano anche le dimensioni profonde dell’esperienza apprenditiva (Fabbri, Melacarne, Striano, 2008) apre a una progettazione pertinente per lo sviluppo di competenze professionali e offre un’esperienza di apprendimento che sollecita espressamente la consapevolezza e la padronanza dei propri percorsi di crescita.

In particolare, la valutazione – che attraversa ogni fase pre-attiva, operativa e post-attiva dei processi di insegnamento-apprendimento – nel rendere disponibili informazioni specifiche e situate sui processi e sui prodotti dell’apprendimento svolge un ruolo strategico rispetto alla puntuale e tempestiva accessibilità dei diversi livelli e delle differenti modalità di apprendere. Più specificamente, la valutazione formativa, che prevede una sistematica e diffusa raccolta

di dati (Heritage, 2007) per la regolazione della progettazione didattica (Vertecchi, 1999) e per l'autoregolazione dell'apprendimento (Laveault, 1999) consente di attivare in modo appropriato itinerari significativi e coinvolgenti di individuazione e gestione di fattori interni ed esterni implicati nell'agire competente. Ne discende l'interesse di un approfondimento delle pratiche di valutazione formativa nei contesti di apprendimento che promuovono l'agire competente sia per contribuire ad affinare la riflessione pedagogica su una cultura della valutazione volta al riconoscimento e alla promozione delle potenzialità di tutte e di ciascuno (Giannandrea, 2011) sia per valorizzare e ampliare criticamente, rispetto alla portata riflessiva e trasformativa dell'intervento (Striano, Melacarne, Oliverio, 2018), il repertorio di strategie e azioni didattiche negli itinerari di sviluppo professionale.

2. Un caso di studio: la valutazione formativa per lo sviluppo dell'agire competente

2.1 Oggetto e domanda di ricerca

La valutazione formativa comporta la partecipazione attiva e l'esplicito contributo dell'apprendente alla comprensione di cosa, come e perché stia imparando (Heritage, 2007). Offre dunque l'opportunità di sviluppare negli apprendenti riflessione e consapevolezza sui processi di apprendimento (Timmis *et al.*, 2016).

Il caso di studio presenta un'attività realizzata durante il corso di Didattica e pedagogia speciale (a.a. 2020-2021) della Facoltà di Interpretariato e Traduzione della UNINT, finalizzata a promuovere in studentesse e studenti del corso un processo di apprendimento profondo attraverso pratiche di valutazione formativa.

La domanda di ricerca riguarda il modo in cui la valutazione formativa può essere utilizzata per esplorare e mettere in relazione le modalità di funzionamento dei soggetti con le loro possibili aree di sviluppo e crescita in riferimento a un determinato tema-problema ritenuto rilevante in ragione delle competenze previste dal percorso.

Il corso, erogato in modalità di Didattica a Distanza, ha coinvolto 28 studenti ed è stato progettato con metodologie didattiche attive in 8 unità di apprendimento (UdA) valorizzando il ruolo del docente come *guidance* (Rivoltella, Rossi, 2012)¹. Il livello di apprendimento profondo è stato esplorato in rela-

¹ Per ragioni di spazio si riportano solo i risultati di apprendimento attesi mentre non si riportano criteri, descrittori, parametri e giudizi utilizzati per la valutazione nelle UdA.

zione alle competenze previste dal corso a partire dal tema-problema “Le modalità di partecipazione degli studenti al corso erogato in modalità DAD”. Riguardo al costrutto di “partecipazione” (Boshier, Collins, 1985) sono stati seguiti criteri lungo un *continuum* su 5 livelli: da *partecipazione elevata* (per esempio: “*Costruttiva*”. Interventi propositivi e di stimolo al gruppo accompagnati da interesse vivo e curioso) a *non partecipazione* (per esempio: “*Inadeguata*”, Assenza di interventi).

Il tema-problema della partecipazione ha assunto una rilevanza ulteriore durante il periodo pandemico in quanto la partecipazione alle attività didattiche è sia una variabile didattica sia un valore contingente legato alle necessità di adattamento delle modalità di erogazione delle lezioni all'emergenza sanitaria.

Le riflessioni degli studenti sul tema-problema sono state valutate in chiave formativa durante le UdA 1, 4, 8² raccogliendo le loro opinioni sulla partecipazione al corso. In riferimento alle UdA, se ne riporta la sinossi (Tabella 1).

Tabella 1 - Sinossi delle Unità di apprendimento (UdA)

Sinossi UdA	UdA 1	UdA 4	UdA 8
Risultato di apprendimento atteso	Cogliere la propria modalità di partecipazione al corso in modalità DAD (competenza personale: <i>consapevolezza di sé</i>).	Interpretare criticamente e presentare un caso di studio di soggetti con BES riferito al proprio contesto di vita (competenza caratterizzante) ed elaborato in gruppo (competenza relazionale “ <i>lavorare con gli altri</i> ”).	Valutare criticamente l'esperienza vissuta nel Corso; collocare l'esperienza nel continuum del proprio itinerario di sviluppo professionale; individuare e valutare criticamente punti di forza e aspetti da migliorare rispetto alle modalità di apprendimento esperite (competenza relazionale “ <i>lavorare con gli altri</i> ” e competenza meta-cognitiva “ <i>imparare a imparare</i> ”).
Attività	Metodologia didattica “Lezione partecipata” per la presentazione del Corso e Setting riflessivo per la raccolta di feedback verbali sull'organizzazione del medesimo. Autovalutazione delle studentesse e degli studenti tramite traccia con domanda aperta	Metodologia didattica “Flipped classroom” in piccoli gruppi con situazione-problema in cui viene chiesto di individuare nel contesto di vita quotidiano alcune esperienze di soggetti con BES analizzandole in gruppo secondo i criteri euristici forniti dal docente e allestendo poi una presen-	Metodologia didattica “Project based learning” in piccoli gruppi con situazione-problema in cui viene chiesto di individuare un'attività motivante (hobby) e, sulla base di quanto svolto nel Corso, progettare una UdA a partire da ciascun hobby. Riportare in un diario di bordo le opinioni su come continuare a imparare per realizzare nel proprio contesto la

² Il corso è strutturato in 8 UdA ma per ragioni di spazio, non si riportano i dettagli delle altre UdA. Concordiamo comunque con Bateson sul fatto che l'apprendimento profondo può essere «*vagamente collegato all'argomento apparente dell'istruzione*» (Bateson, 1977, p. 207).

	<p> sul tema-problema. Stipula Patto formativo. </p>	<p> tazione. Per la prova autentica si presentano in plenaria gli artefatti elaborati con successivo setting riflessivo sui risultati dell'auto-valutazione e della valutazione tra pari sulla competenza relazionale "<i>lavorare con gli altri</i>". Successiva auto-valutazione con compilazione di traccia con domanda aperta sul tema-problema. </p>	<p> UdA ripercorrendo il processo di apprendimento e le strategie utilizzate. Per la prova autentica si presentano in plenaria le UdA elaborate in gruppo con successivo setting riflessivo con presentazione del diario di bordo. Successiva auto-valutazione con compilazione di traccia con domanda aperta sul tema-problema. </p>
Valutazione sommativa	Non pertinente.	Rubrica di etero-valutazione docente e self-report di auto-valutazione studente per i risultati di apprendimento attesi in relazione alle due competenze.	Rubrica di etero-valutazione docente e self-report di auto-valutazione studente per i risultati di apprendimento attesi in relazione alle due competenze.
Valutazione formativa			
Declinazione tema-problema	In che modo ti approcci a partecipare al Corso in modalità DAD?	A questo punto delle attività, come credi di star partecipando alle attività realizzate e in particolare a quelle svolte in gruppo?	Al termine delle attività, come credi di aver partecipato alle attività realizzate nel Corso e che reputi possano servirti come lezione appresa?
Strumento	Auto-valutazione su traccia con domanda aperta sul tema-problema.	Auto-valutazione con self-report e valutazione tra pari con griglie valutative riferite ai descrittori della competenza relazionale " <i>lavorare con gli altri</i> " rielaborata da Entrecomp (European Union, 2018); Auto-valutazione su traccia con domanda aperta sul tema-problema.	Auto-valutazione con diario di bordo su descrittori della competenza meta-cognitiva " <i>imparare a imparare</i> "; Auto-valutazione con self-report e valutazione tra pari con griglie valutative su descrittori della competenza relazionale " <i>lavorare con gli altri</i> " rielaborata su Entrecomp; Auto-valutazione su traccia con domanda aperta sul tema-problema.
Realizzazione valutazione formativa in entrata (T0)	Compilazione strumento di auto-valutazione su tema-problema e setting riflessivo supportato da materiali forniti dal docente.	Non pertinente	Non pertinente
Realizzazione valutazione formativa intermedia (T1)	Non pertinente	Strumento di auto-valutazione su tema-problema; Setting riflessivo sui self-report e sulle griglie valutative tra pari per la competenza relazionale " <i>lavorare con gli altri</i> ".	Non pertinente

Realizzazione valutazione formativa finale (T2) Unità di analisi	Non pertinente Un corpus testuale con 30 risposte alla traccia con domanda aperta; Un "corpus_0" testuale con trascrizioni <i>verbatim</i> dei feedback raccolti nel setting riflessivo audio-registrato.	Non pertinente Un corpus testuale con 28 Self-report, 5 griglie valutative su competenza relazionale (una per ciascun gruppo); Un corpus testuale con 28 risposte alla traccia con domanda aperta; Un "corpus_1" testuale con trascrizioni <i>verbatim</i> del setting riflessivo audio-registrato.	Setting riflessivo in plenaria sulle 2 attività di auto-valutazione e su quella di valutazione tra pari per le competenze utilizzate in questa UdA. Un corpus testuale con 28 Self-report; Un corpus testuale con 28 risposte alla traccia con domanda aperta; 5 griglie valutative (una per ciascun gruppo); Un "corpus_2" testuale con trascrizioni <i>verbatim</i> del setting riflessivo audio-registrato.
---	--	--	---

2.2 Metodologia di ricerca

La metodologia di ricerca (Patera, 2020b) è qualitativa con strategia di ricerca esplorativa e strategia di analisi induttiva (Patton, 2002) orientata a far emergere dal basso le opinioni degli studenti a partire dal tema-problema. La tecnica di analisi è interpretativa (Kuckartz, 2014) con "Coding Tematico" (Creswell, 2015) e software MAX-QDA. La procedura di analisi ha seguito i passaggi: lettura iterativa e in profondità di corpora testuali e trascrizioni; scelta e codifica degli estratti in sotto-codici; accorpamento dei sotto-codici in Codici Tematici Superiori; individuazione dei Temi Qualitativi; formulazione di Categorie Analitiche interpretative (CA) sui Temi Qualitativi (TQ) al fine di restituire una chiave di lettura su quanto analizzato.

2.3 Risultati

L'analisi svolta sui corpora testuali è esitata nella costruzione del Tema Qualitativo e delle corrispondenti Categorie Analitiche (CA1 e CA2) formulate per i 3 livelli di apprendimento (single, double, triple) e nei diversi momenti valutativi: (T0: Inizio corso, UdA1; T1: metà corso, UdA 4; T2: fine corso, UdA 8).

Si riportano sinteticamente alcuni risultati, ripresi in Tabella 2:

- aumenta il numero di interazioni, come riportato nelle trascrizioni delle audio-registrazioni da T0 a T2;
- aumenta il numero di occorrenze complessive dei corpora (30% da T0 a T1, 52% dal T1 al T2) nonché il numero di estratti codificati;
- aumenta il numero di studenti che dalla CA1 passa alla CA2 (10 in T0, 14 in T1 e 18 in T2);

- i 28 studenti raggiungono il livello 3 di apprendimento pur con modalità differenti;
- dall'analisi del chi2 sulla competenza relazionale "lavorare con gli altri" per le UdA 4 e 8 (nel caso della etero-valutazione docente) risulta una variazione significativa tra T1 e T2 evidenziando un miglioramento complessivo dei punteggi per i 28 studenti e maggiormente per coloro le cui risposte ricadevano in CA2.

Rispetto al tema-problema prescelto il primo TQ "Cosa significa frequentare il corso" satura la maggior parte dei Codici Tematici Superiori prodotti sia in termini quantitativi di numero di estratti ad esso collegati sia in termini qualitativi in relazione al campo semantico coperto in relazione al tema-problema.

Il primo TQ, costruito su 92, 98 e 101 estratti raccolti rispettivamente in T0, T1 e T2 satura le opinioni di 30 studenti (divenuti 28 in T1 e T2) in merito a cosa significhi per loro frequentare il corso. Sono state prodotte due grandi Categorie Analitiche utili a interpretare tali opinioni sul primo TQ.

La prima colonna della Tabella 2 riporta il tempo della valutazione (T0, T1, T2) mentre la seconda riporta il Tema qualitativo (TQ) costruito a partire dal tema-problema, il numero di estratti codificati e il numero di studenti che hanno compilato lo strumento per quel momento valutativo. La terza, quarta e quinta colonna riportano le due CA costruite sulla base dell'analisi dei corpora testuali per i 3 livelli di apprendimento (L1, L2, L3). Per ciascuna CA costruita su ciascun livello di apprendimento si riporta il titolo (es. CA1_L1_Frequentare significa seguire la lezione) e un estratto maggiormente significativo. In sintesi:

- CA1, nella quale ricadono il 54% degli estratti, formulata sulle opinioni di 20 studenti in T0, 14 in T1 e 10 in T2;
- CA2, nella quale ricadono il 46% degli estratti, formulata sulle opinioni di 10 studenti in T0, 14 in T1 e 18 in T2.

Tabella 2: Valutazione formativa in T0, T1, T2 su 3 livelli di apprendimento: Temi Qualitativi, Categorie Interpretative, Esempi di estratti significativi dai corpora testuali

	TQ	CA_Livello 1	CA_Livello 2	CA_Livello 3
T0	TQ (92 estratti) (30 stu- denti)	CA1 L1 <u>Frequentare si- gnifica seguire la lezione</u> (20 studenti) "Seguo questo e gli altri corsi, in sordina; lo scorso anno ero seduto da solo in ultima fila. In un corso DAD credo sia ancora peggio capirci qualcosa. Mi ricavo un posto invisibile in fondo".	CA1 L2 <u>La lezione si se- gue evitando di farsi ve- dere</u> (20 studenti) "Seguo sullo smartphone, spengo la webcam perché ho spesso problemi di con- nessione. Tanto si tratterà comunque di imparare il li- bro".	CA1 L3 <u>L'università non serve: è una catena di mon- taggio</u> (20 studenti) "Dalle medie, ho sempre se- guito senza coinvolgimento; mi sento un numero, un desti- nario passivo per un do- cente che parla da solo per ore e che non mi ha mai guar- dato; figuriamoci ora!".

	<p>Cosa significa frequentare il corso</p>	<p><u>CA2_L1_Frequentare è partecipare al Corso</u> (10 studenti) <i>"Dato il periodo, sono curiosa e mi entusiasma vivere quest'esperienza! Mi sento fortunata di poter avere questo spazio salvo di socialità per apprendere insieme. E' come se la classe fosse nella mia stanza".</i></p>	<p><u>CA2_L2_Quando partecipo voglio esserci</u> (10 studenti) <i>"So bene che se tutti noi spegniamo le webcam e non partecipiamo il tutto si traduce in una lezione noiosa e triste. Anche se a volte non so bene cosa dire, intervengo lo stesso per attivare il dibattito e farmi vedere partecipe".</i></p>	<p><u>CA2_L3_Partecipare è stare nel patto formativo</u> (10 studenti) <i>"Sulla mia esperienza, ho sempre creduto che tutto si gioca nella relazione con il docente; anche quando è difficile bisogna provarci, starci al gioco! Data la situazione attuale, l'unica possibilità che abbiamo è quella di vivere a pieno questa esperienza".</i></p>
	<p>TQ (98 estratti) (28 studenti)</p>	<p><u>CA1_L1_Seguire la lezione "sbirciando" dalla webcam</u> (14 studenti) <i>"Sembra a tratti interessante il Corso ma mi costa. Sono intervenuto due volte ma il docente e il gruppo mi tiravano in un vortice di partecipazione che mi ha fatto ritrarre".</i></p>	<p><u>CA1_L2_Mi trovo a muovermi e provano a smuovermi</u> (14 studenti) <i>"Su un argomento che tocca i miei interessi ho posto due domande e ho chiesto una fonte aggiuntiva e ho dovuto presentare mio argomento!".</i></p>	<p><u>CA1_L3_Seguire l'interesse è faticoso ma la curiosità è dietro l'angolo</u> (14 studenti) <i>"Forse sono stato abituato male in esperienze pregresse ma il Corso pare diverso perché mi fa sentire diverso, anche se mettersi in gioco costa".</i></p>
T1	<p>Cosa significa frequentare il corso</p>	<p><u>CA2_L1_Partecipare non si fa da soli</u> (14 studenti) <i>"Pur intervenendo sempre e facendomi avanti nel presentare i lavori mi accorgo di riuscire poco a fare gruppo. Provo a coinvolgere gli altri ma sembra un muro di gomma".</i></p>	<p><u>CA2_L2_Partecipare provando a coinvolgere gli altri</u> (14 studenti) <i>"Provo ad attaccare bottone a vedere come la pensano gli altri ascoltando il loro punto di vista ma alla fine bisogna essere decisionisti e pragmatici".</i></p>	<p><u>CA2_L3_Partecipare è forse dover condividere</u> (14 studenti) <i>"E' quasi come se fossi io e la classe e non io nella classe...E' come se la mia partecipazione fosse solitaria. Ho sempre studiato da sola pur avendo rapporto cordiale con gli altri. Fare insieme sembra lento e mi lascia più sola".</i></p>
	<p>TQ (101 estratti) (28 studenti)</p>	<p><u>CA1_L1_Fare qualcosa che non avevo fatto e che non mi avevano fatto fare</u> (10 studenti) <i>"Alla fine mi sono tirato dentro e ci tiriamo intorno tutti insieme col mio gruppo. Mi sembra di apprendere di più ma di far meno fatica. Devo andare piano perché non sono abituato".</i></p>	<p><u>CA1_L2_Ho osservato come gli altri e apprendo lavorando con loro su ciò che mi interessa e che prima sembrava non interessante</u> (10 studenti) <i>"Osservo gli altri e da loro imparo come fanno, come riescono bene con le mappe concettuali ma soprattutto vedo come si sentono bene".</i></p>	<p><u>CA1_L3_Questa volta sembra tutto diverso e mi sento diverso</u> (10 studenti) <i>"Credo che alcune mie esperienze di apprendimento frustranti mi abbiano creato pregiudizio demotivandomi e non facendomi più provare a partecipare, a dir la mia.. Sento di essermi scoperto diverso mentre scoprivo cosa accadeva nel Corso".</i></p>
T2				

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 (Hadjji, 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.