

**Pubblicato il: luglio 2021**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Outlining generative evaluation for learning: the educational processes as a structure of the design and the assessment**

**Rendere la valutazione generativa per l'apprendimento: i processi formativi come struttura della progettazione e della valutazione**

*di*

Maila Pentucci

Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative

Università "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara

[maila.pentucci@unich.it](mailto:maila.pentucci@unich.it)

**Abstract**

This contribution aims at reflecting on a revision of the idea of evaluation in compulsory schooling, starting from the perspective of Assessment as Learning, according to which the evaluation is itself a didactic action, a constant and progressive learning tool. It is described a part of the Research-Training path based on a question sharing between teachers and researchers. How, starting from the design of the task, can a teacher make the processes explicit to him/herself and to the students, which go through the task itself and that therefore become generative elements for the learning process? Those processes enable to understand which the dimensions of expertise that one wants to mobilise in the students are and which the meaningful operations that are observed and therefore evaluated along the action are. They become common threads linking design, action, evaluation and reflection and make the didactic intentionality of the teacher coherent with the awareness of the learner.

**Keywords:** Assessment for Learning; Assessment as Learning; Educational Processes; Microdesign; Teachers Training.

## **Abstract**

Il contributo intende riflettere su una revisione dell'idea di valutazione nella scuola di base, partendo dalla prospettiva dell'Assessment as Learning, in base alla quale la valutazione è essa stessa azione didattica, strumento di apprendimento costante e progressivo. Viene descritta una parte di un percorso di Ricerca-Formazione basata su una domanda condivisa tra docenti e ricercatori. In che modo, a partire dalla progettazione del compito, il docente può rendere espliciti ed evidenti, a se stesso e agli alunni, i processi che attraversano il compito stesso e che diventano quindi elementi generativi dell'apprendimento? Tali processi consentono di capire quali sono le dimensioni di competenza da far mobilitare agli alunni e quali sono le operazioni significative che vengono osservate e valutate durante l'azione. Essi diventano i fili rossi che connettono progettazione, azione, valutazione e riflessione e rendono coerente l'intenzionalità didattica del docente con la consapevolezza rispetto all'apprendimento del discente.

**Parole-chiave:** Valutazione per l'apprendimento; Valutazione come apprendimento; Processi formativi; Microprogettazione; Formazione degli insegnanti.

## **1. Introduzione**

La valutazione rappresenta oggi un tema caldo per la scuola italiana. In tempi recenti infatti è stata avviata, da parte dei decisori, una revisione del processo valutativo che ha interessato per ora la sola scuola primaria: l'Ordinanza Ministeriale 172 del dicembre 2020 ha infatti sancito il passaggio da una valutazione attraverso il voto numerico a una descrittiva, che prevede la stesura di giudizi e l'individuazione di obiettivi. Ciò entro un più ampio quadro che sollecita la scuola a riflettere sul carattere formativo della valutazione e sulla necessità di ripensarla come competenza professionale del docente (Rossi & Magnoler, 2015), decisiva per trasformare in senso migliorativo non solo il percorso di apprendimento del discente ma anche per allineare l'insegnamento alle necessità e alle caratteristiche degli alunni.

Al di là dell'innovazione formale relativa alla scuola primaria, che ha acceso il dibattito nel contesto della ricerca didattica (Grion et alii, 2021) e che richiede una attenta analisi, per evidenziarne le specificità, le criticità e le modalità più opportune di applicazione e revisione metodologica nella pratica quotidiana, risulta evidente un bisogno di riflessione sulla valutazione che ripercorra e confermi nella pratica quanto già presente nelle più recenti teorie di riferimento, richiamate dalle successive regolamentazioni scolastiche. Le Indicazioni Nazionali del 2012 definiscono già la valutazione come un processo regolativo, interno e parallelo al processo di insegnamento-apprendimento, del quale non è una mera conclusione ma parte integrante e determinante. Ciò è ribadito nel Decreto Legislativo 62 del 2017, che sottolinea la valenza formativa ed educativa della valutazione, la quale concorre al progresso degli apprendimenti. Il Decreto introduce il costrutto di "processo di apprendimento" come cardine e focus primario della valutazione stessa e come elemento da sottolineare in sede di elaborazione della scheda di valutazione: proprio tale costrutto è alla base della riflessione avviata dal percorso di ricerca illustrato dal presente contributo.

In questa sede, infatti, si intende presentare una parte di un percorso di ricerca-formazione tra scuola e università focalizzato sul tema generale della progettazione didattica. Tale intervento, avviato nel 2019, è ancora in corso: verrà illustrato nel dettaglio nel paragrafo 2.

Nel momento in cui il percorso ha toccato il tema della microprogettazione e ha proposto agli insegnanti la revisione delle modalità con cui progettavano e predisponavano il cosiddetto compito autentico (Tessaro, 2014), la riflessione congiunta sulle pratiche sperimentate ha fatto emergere diversi bisogni, che sono diventati altrettante piste di ricerca: gli insegnanti hanno infatti richiesto non solo di soffermarsi sul modo di valutare il compito, ma anche di considerare come valutazione, progettazione e azione didattica siano processi estremamente interrelati e paralleli; la discussione tra docenti e ricercatori ha evidenziato il concetto di l'intenzionalità (Bertoldi, 1996) valutativa, ritenuta decisiva già a monte del momento proprio della verifica e valutazione, ovvero nella fase progettuale e di allestimento del dispositivo didattico che va a reificare il compito.

Ciò risulta fondamentale anche alla luce della revisione del costruito di compito, inteso secondo la visione di Marguerite Altet (2003), come un artefatto che gode di una doppia dimensione: una dimensione fattuale e pratica, entro cui si sviluppano interazioni e trasformazioni tra soggetti, ambiente, sapere implicato e artefatto stesso che si configura come Terzo Spazio (Flessner, 2014) di incontro tra le varie istanze implicate nell'azione didattica; una dimensione organizzativa, in quanto è dispositivo che guida l'azione e sostituisce l'insegnante anche quando e dove esso non è presente, offrendo all'alunno vincoli e inviti sul piano cognitivo (Clanet & Maurice, 2008). La prospettiva valutativa è una delle prospettive che attraversa tale dispositivo fin dal momento della progettazione e che da un lato, conferisce all'artefatto una coerenza rispetto al percorso generale e alle competenze da mobilitare (Rossi & Pentucci, 2021), dall'altro, permette la devoluzione allo studente (Brousseau, 1998). Egli infatti è consapevole, fin dall'avvio dell'attività, che le operazioni cognitive da esercitare nello spazio d'azione, predisposto al fine di risolvere la situazione problematica proposta, sono le stesse che verranno osservate e prese in considerazione in sede di eterovalutazione e sulle quali sarà richiesta la riflessione individuale e collettiva nel momento metacognitivo conclusivo.

Per questo, in una prospettiva object-centered (Mortari, 2007) rispetto all'andamento della ricerca, si è deciso di ri-situare l'ipotesi di lavoro concordata con gli insegnanti (Morrisette & Desgagné, 2009) formulando nuove domande: come è possibile, partendo dalla predisposizione del compito sfidante o significativo, farne emergere i processi di apprendimento che l'insegnante intende valutare? Come, di conseguenza, rendere tali processi ricorsivi nel percorso di insegnamento-apprendimento, al fine di tenerli come strutture regolative e organizzative della progettazione, dell'azione, della valutazione al fine di garantire coerenza al percorso stesso e di allineare l'intenzionalità del docente e la consapevolezza del discente?

## **2. Impianto generale di ricerca e metodologia**

Il percorso di Ricerca Formazione entro cui è contestualizzata l'indagine sui processi formativi qui esposta è stato configurato, sul piano globale, in termini di Ricerca Collaborativa (RC), la quale ha pertanto consentito un approccio fluido al disegno e alla riprogettazione della ricerca. In particolare, tale modello formativo è stato scelto proprio per enfatizzare la possibilità di negoziazione tra teorici e pratici e per consentire a questi ultimi di partecipare a un itinerario formativo legato in maniera generativa alle necessità rilevate nei propri contesti professionali: come sostiene infatti Bednarz (2013) nella RC la teoria sostiene e integra i bisogni e i gesti della quotidianità pratica e ne consente la lettura e l'intelligibilità.

Come dimostrato dalla presente esperienza, la co-situazione nella RC può risultare un processo dinamico in cui si rende necessaria, pur restando nell'ambito generale fissato, una riformulazione

del piano di lavoro per andare a esplorare nuove situazioni interessanti emerse nell'interazione con il docente e dalla riflessione congiunta sulle pratiche, a cui uno sguardo congiunto e distanziato rispetto alla postura immersiva tipica del docente in azione può conferire nuovi significati e raffinare la definizione dell'oggetto di indagine o cogliere elementi nuovi, che via via prendono luce e assumono rilevanza (Pentucci, 2018).

L'itinerario sulla valutazione qui illustrato si sviluppa proprio a partire da tale riposizionamento ed è emerso direttamente dall'analisi della pratica degli insegnanti coinvolti e dalla discussione collettiva sulle istanze di trasformazione che la pratica stessa richiedeva.

Il progetto complessivo, entro cui si trova tale itinerario, può essere identificato nella terza forma di Ricerca Formazione proposta da Caldarello (2018), detta di tipo innovativo, in quanto si è progettato esplicitamente un intervento di trasformazione per migliorare una pratica, quella del Compito Autentico che rappresenta una consuetudine nelle scuole e provoca difficoltà in termini sia di progettazione che di realizzazione, in termini di sostenibilità, di attivazione degli studenti, di connessione con le teorie di riferimento. Il progetto ha coinvolto istituti e reti su tutto il territorio nazionale, per un totale di circa 300 insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, accompagnati da 3 ricercatori di due diversi Atenei<sup>1</sup>.

Le fasi della ricerca sono state le seguenti (Desgagné, 1997):

- 1) Co-situazione della ricerca: durante l'elaborazione del problema, l'oggetto di ricerca è stato costruito all'incrocio tra le preoccupazioni espresse dal contesto di pratica e le linee di interesse proprie del campo epistemologico coinvolto. Si è presa in carico la modalità con cui veniva progettato e allestito il dispositivo detto compito autentico e si è cercato di capire quali elementi concettuali e pratici dovessero essere posti all'attenzione degli insegnanti a fini trasformativi e di risignificazione.
- 2) Co-operazione nella ricerca: si è attivato un processo inteso come un luogo di confronto tra i vari soggetti e uno spazio di raccolta e rielaborazione dei dati. Sono stati raccolti, tramite moduli Google appositamente predisposti, oltre 500 compiti realizzati dagli insegnanti e analizzati prima dai ricercatori, poi selezionati e resi oggetto di momenti di co-confronto tra ricercatore e insegnanti organizzati in piccoli gruppi.
- 3) Co-produzione del risultato: si è posta particolare attenzione nel dare vita a una conoscenza fondamentale per la trasformazione delle pratiche, obiettivo primario della formazione, ma nello stesso tempo tali nuove pratiche condivise e sperimentate hanno sollecitato nuove domande di ricerca e una revisione e ristrutturazione di significati e di saperi, che possono dare nuovi impulsi alle teorie sull'azione.
- 4) Co-costruire un nuovo tipo di sapere: rispondendo al principio della doppia verosimiglianza (Desgagné & Larouche, 2010), è stato realizzato un prodotto per la pratica, ovvero un pattern utile per progettare e per riflettere sul compito autentico e un prodotto di ricerca, che ha consentito di rivedere e ripensare il costruito stesso di compito, ridefinito sfidante o significativo. Tali conclusioni sono state in parte pubblicate (Pentucci, 2020; 2021a) e in parte sono in corso di pubblicazione (Rossi & Pentucci, 2021; Pentucci, 2021b).

Le tecniche e gli strumenti utilizzati per analizzare le pratiche sono stati: questionari a risposta aperta utilizzati nella fase iniziale del percorso, per evidenziare e raccogliere i bisogni e le

---

<sup>1</sup> Il percorso è condotto in collaborazione con i proff. Pier Giuseppe Rossi e Lorella Giannandrea, dell'Università di Macerata, che ringrazio per il confronto continuo sulle tematiche contenute nell'articolo.

problematiche dei pratici; momenti di co-esplicitazione tra docenti e ricercatore (Vinatier, 2011), per comprendere le dinamiche intrinseche alle pratiche, i significati ad esse attribuiti e le potenzialità trasformative in esse contenute; alcune cultural probes (Gaver, Dunne & Pacenti, 1999), strutturate in forma di diario o di narrazione riflessiva che hanno accompagnato tutto il percorso e che consentono di far emergere i valori ad esso conferiti dagli insegnanti in ricerca.

La parte del progetto qui esposta si è sviluppata nella fase di co-operazione nella ricerca: si è tentato di trasformare, oltre alla modalità di strutturare il dispositivo, anche le modalità attraverso cui i docenti progettano i momenti di verifica e valutazione, in modo da passare da una prospettiva di valutazione dell'apprendimento a una prospettiva di apprendimento generato dalla valutazione (Taras, 2002; Gardner, 2012). Anche in questo caso la tecnica utilizzata è stata quella classica basata sulla descrizione, analisi e riflessione sulle pratiche (Perrenoud, 2001; Vinatier, 2017). Ciò per cercare di far emergere le intenzionalità valutative in esse contenute e di rendere manifesti gli aspetti ritenuti rilevanti per l'apprendimento, spesso impliciti nella progettazione dell'attività.

### **3. Il framework teorico sulla valutazione**

I processi valutativi nei contesti scolastici internazionali hanno subito negli ultimi anni una evoluzione, determinata dal fine stesso che viene assegnato alla valutazione all'interno del percorso di insegnamento-apprendimento. Infatti, da una valutazione dell'apprendimento (Assessment of Learning, AoL), in base alla quale le performances e i progressi degli studenti vengono rilevati in base a specifici traguardi (Black & Wiliam, 2009; 2018) la scuola si è mossa verso una valutazione per l'apprendimento (Assessment for Learning, AfL), che ha come scopo il miglioramento e il potenziamento tanto delle modalità apprenditive dello studente, quanto delle pratiche di insegnamento (Stiggins, 2002). L'AoL è un tipo di approccio alla valutazione contestualizzabile entro una didattica per obiettivi, in cui è possibile misurare il raggiungimento di livelli predefiniti, prendendo in carico evidenze, comportamenti osservabili e performances. L'AfL invece svolge una funzione diagnostica fornendo un feedback descrittivo (piuttosto che semplici punteggi o voti) per promuovere l'apprendimento attraverso l'identificazione dei punti di forza e di debolezza degli studenti, inoltre le informazioni raccolte possono aiutare gli insegnanti a migliorare l'insegnamento (Berry, 2008).

I due approcci sono stati considerati per lungo tempo dalla letteratura come alternativi e coesistenti, il primo per garantire la valutazione di tipo sommativo, ovvero per realizzare un bilancio di quanto realizzato e comunicarlo pubblicamente, il secondo per rendere invece la valutazione formativa, cioè strumento funzionale agli apprendimenti, “proattiva in quanto promozionale e sollecitatrice di potenzialità, risorse, energie, motivazioni” (Falcinelli, 2015, p. 75).

Nei contesti complessi contemporanei è tuttavia necessario rivedere questi concetti e superare le dicotomie presenti: quello tra valutazione sommativa e formativa, ma soprattutto quello tra didattica e valutazione, tra progettazione e valutazione, tra azione e valutazione.

Oggi il processo di insegnamento-apprendimento, secondo la prospettiva enattiva (Rossi, 2011), è un processo olistico in cui la ricorsività tra progettazione, azione e valutazione è tale da rendere obsolete le definizioni precedentemente fornite. Si parla infatti di valutazione come apprendimento (Assessment as Learning, AaL), ovvero di una valutazione che è essa stessa parte del processo di sviluppo degli studenti, sostenendone la riflessione e la metacognizione (Lee et alii, 2019). Sostenuta dalle teorie della metacognizione e dell'autoregolazione, motivazione e autonomia, l'AaL prevede un ruolo attivo per lo studente che non solo riceve e interpreta i feedback forniti dal



docente, ma diventa consapevole dei propri processi di pensiero e delle strategie utilizzate per migliorare l'apprendimento (Davies et alii, 2011).

Cade, dunque, anche una ulteriore dicotomia, quella dei ruoli di studente e docente come fruitore e produttore nel processo valutativo così come self assessment, peer assessment ed etero-valutazione diventano un unico circuito ricorsivo e interattivo, connotato dallo scambio continuo, dal feedback loop (Fang, 2019) che si attiva tra docente e studenti.

Secondo Earl (2012) l'AaL rafforza ed enfatizza il ruolo formativo della valutazione, trasformandola in una vera e propria valutazione formatrice (Hadij, 2017): lo studente non si limita a contribuire alla valutazione e al processo di insegnamento, ma diventa il connettore critico tra la valutazione e il proprio apprendimento: è lo studente che dà senso alle informazioni derivate dalla valutazione, le connette alle sue conoscenze pregresse e le usa per costruire nuove conoscenze. Nello stesso tempo l'insegnante usa la valutazione per aiutare la classe a sviluppare le competenze necessarie per diventare pensatori critici, per analizzare criticamente il proprio apprendimento, sostanziando di fatto il costrutto molto noto e citato, ma ancora non completamente padroneggiato nella pratica dell'"imparare a imparare".

Si tratta di un processo molto personale e interno, di cui anche Nicol (2018) sostiene la rilevanza nel campo di una valutazione formatrice e incorporata nell'azione didattica, identificandolo come feedback generativo, ovvero un'attitudine, un atteggiamento interiore di revisione e riflessione sul proprio apprendimento che si sviluppa nello studente nel momento in cui in aula si metta in atto un dialogo e uno scambio continuo, adattivo, interattivo, che non si limita a dare informazioni valutative ma produce appunto trasformazioni tanto nella postura dell'insegnare quanto in quella dell'apprendere (Gonzalèz, 2018), consentendo l'incontro tra l'intenzionalità del docente e la consapevolezza dello studente.

Entro tale prospettiva, cosa deve prendere in carico una valutazione che sia essa stessa momento di apprendimento? Si tratta di ripensare anche alla competenza, al di là dei riduzionismi di stampo cognitivista che la vorrebbero articolata o declinata in obiettivi o indicatori, ma sottraendola anche a descrizioni olistiche eccessivamente astratte che hanno portato a considerarla come oggetto non valutabile (Trincherò, 2012; Magnoler & Sorzio, 2012). Secondo la visione di Fishman & Dede (2016), è possibile rendere operative, quindi insegnabili e apprendibili, le competenze, attraverso una serie di dimensioni che le percorrono e le reificano collocandole nei contesti reali: "What makes mastery even more complex is that much of the decision-making and task completion associated with a complex performance becomes tacit through repeated practice. Thus, what underlies proficiency is largely hidden from view, making it a complex task to describe it fully and accurately for training/learning" (Fishman & Dede, 2016, p. 1286).

Tali dimensioni si collocano sul piano cognitivo, intrapersonale ed interpersonale e fanno riferimento al concetto di mobilitazione (Magnoler, 2011) di risorse in una situazione concreta, in un campo di esperienza di un singolo o di un gruppo. La competenza risulta così, come sostiene la ricerca sulla didattica professionale (Pastré et alii, 2006), da un "processo dinamico e costruttivo di trattamento della situazione; la competenza non è questo processo, il processo è il trattamento della situazione da parte di una persona o di un collettivo di persone" (Joannert et alii, 2009, p. 63).

#### **4. Dal compito al processo – risultati e discussione**

Per tentare di risolvere le questioni emerse ed esplicitate in forma di domande in avvio di questo micropercorso di indagine, i docenti hanno messo a disposizione della comunità di pratica una serie

di compiti, pensati per le proprie classi e riprogettati secondo un pattern, la cui strutturazione è stata formalizzata nell'ambito dello stesso percorso di progettazione, caratterizzato da un impianto in tre fasi: una situazione di partenza significativa e sfidante, una consegna articolata per fornire allo studente il necessario scaffolding per la mobilitazione delle competenze, un momento di ricapitolazione e metacognizione collettiva. La modalità attraverso cui è stato chiesto ai docenti di condividere le esperienze realizzate, è stata quella della scrittura narrativa (Passalacqua, 2019): i docenti hanno descritto le attività utilizzando come unica traccia le tre fasi previste dal pattern progettuale, in maniera libera, evidenziando le azioni compiute dagli alunni e raccontando in maniera sia denotativa che esemplificativa, ovvero sia mostrando ciò che era stato svolto sia spiegandone alcuni significati per loro evidenti e centrali.

L'analisi delle narrazioni (circa 100 compiti ritenuti dagli stessi insegnanti sfidanti e significativi) condotta secondo la modalità della co-esplicitazione tra insegnanti e ricercatori (Vinatier, 2011), ha consentito di far emergere dai compiti una serie di processi di apprendimento che sono stati classificati secondo l'articolazione di Fishman e Dede sopra esplicitata in processi di tipo cognitivo, di tipo intrapersonale e di tipo interpersonale (Figura 1).

<b>Cognitive Dimensions</b>	<b>Intrapersonal Dimensions</b>	<b>Interpersonal Dimensions</b>
Cognitive processes and strategies	Intellectual Openness	Teamwork and Collaboration
Knowledge	Work Ethic and Conscientiousness	Leadership
Creativity	Positive Core Self-Evaluation	Communication
Critical Thinking	Metacognition	Responsibility
Information Literacy	Flexibility	Conflict Resolution
Reasoning	Initiative	
Innovation	Appreciation of Diversity	

**Figura 1-** *“Dimensions of advanced knowledge and skills (read in columns, not across rows)” (da Fishman & Dede, 2016, p. 1287).*

Tale centratura sui processi si allinea anche con la normativa relativa alla valutazione degli apprendimenti (CM 1865/2017), secondo cui «le scuole alla fine di ciascun quadrimestre esprimono, in modo descrittivo, la valutazione dei processi formativi (in termini di progressi nello sviluppo culturale, personale e sociale) e del livello globale di sviluppo degli apprendimenti conseguito».

L'evidenziazione dei processi contenuti nei compiti ha portato a una rilevazione interessante da parte degli insegnanti: poiché non è possibile valutare ciò su cui non si è lavorato, che non è stato oggetto dell'azione didattica, tali processi non sono soltanto elementi per centrare la valutazione sommativa e formativa, ma strumenti che possono orientare la progettazione del compito e far emergere l'intenzione formativa e didattica dell'insegnante, il quale predispone il dispositivo per approfondire ed esercitare di volta in volta determinati ambiti e competenze.

Inoltre, la comparazione dei diversi compiti ha consentito di osservare come tali processi siano presenti in attività presentate da insegnanti diversi in contesti diversi, quindi possono essere generalizzabili e replicabili sia a livello longitudinale che trasversale.

La loro natura è duplice: richiedono infatti allo studente di mobilitare risorse proprie di campi disciplinari precisi, ma anche di lavorare su aspetti trasversali, su quelle competenze di base che attraversano i saperi e contribuiscono allo sviluppo dell'autonomia e della metacognizione.

Nella Figura 2 viene riportato un esempio di analisi di un compito narrato da una insegnante di scuola primaria, che evidenzia graficamente come dalle parole stesse emergano processi ben evidenziabili, che fanno riferimento alle competenze. Nella Figura 3 tali processi vengono sistematizzati e classificati, connessi con le Competenze chiave e disciplinari contenute nelle Indicazioni Nazionali del 2012 e nell'aggiornamento "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" del 2018.

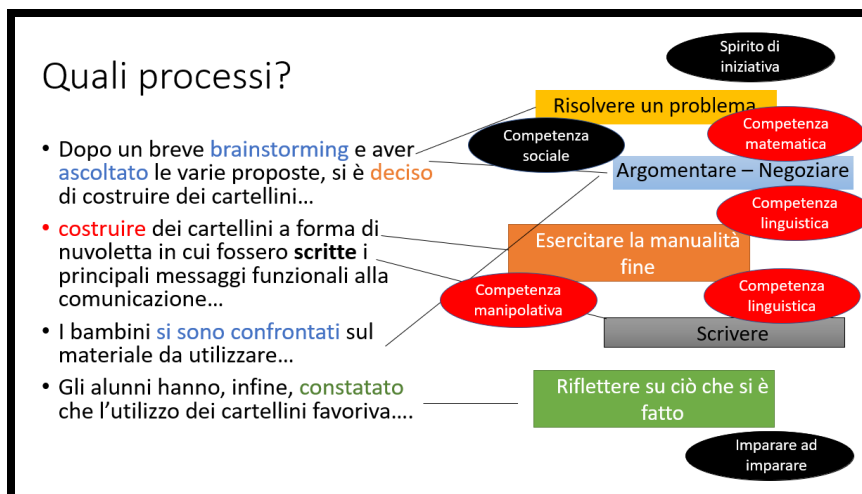


Figura 2- analisi di un compito presentato da una insegnante di scuola primaria

Processi riferiti alla dimensione cognitiva	Processi riferiti alla dimensione intrapersonale	Processi riferiti alla dimensione interpersonale	Competenze chiave e/o disciplinari di riferimento
Conoscere il lessico più adeguato al contesto comunicativo			Competenza linguistica funzionale Competenze nella disciplina Italiano
Scrivere semplici messaggi			Competenza linguistica funzionale Competenze nella disciplina Italiano
Esercitare la manualità fine			Competenza nella disciplina corpo e movimento
		Argomentare, negoziare, confrontarsi	Competenza sociale
	Riconoscere e risolvere problemi		Spirito di iniziativa e competenza imprenditoriale
	Riflettere sull'attività svolta e valutarne l'efficacia		Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare

Figura 3- sistematizzazione dei processi cognitivi, interpersonali e intrapersonali

Quindi, trasferendoli in un contesto di macroprogettazione (Rossi, 2017), i processi possono diventare gli assi portanti del curricolo, in termini di operazioni cognitive da compiere sui saperi. I



processi formativi sono le *strade* che conducono verso i traguardi per lo sviluppo delle competenze, sono dimensioni operative della competenza stessa, che possono:

- guidare la progettazione, in particolare la micro-progettazione dell'insegnante, il quale è consapevole di quali aspetti devono essere presi in carico dal compito e insegnati attraverso il compito (Rossi & Pentucci, 2021).
- Creare un ponte tra competenze trasversali e competenze disciplinari, al fine di risolvere il dualismo percepito nella scuola tra l'azione di valutare le discipline e quella di certificare le competenze.
- Connettere l'azione didattica e la valutazione in un'unica prospettiva: i processi esprimono ciò che l'alunno competente deve mobilitare, ciò che l'insegnante deve supportare e ciò che può apprezzare e valutare durante l'azione didattica. È questa l'essenza di una valutazione realmente autentica e generativa di formazione (Giannandrea, 2009).

## 5. Conclusioni

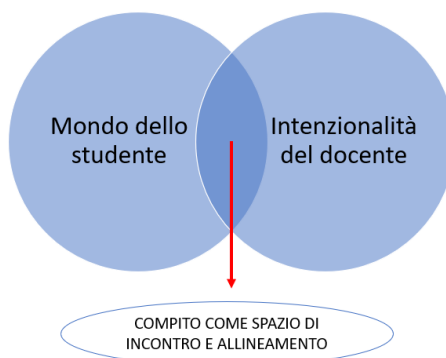
La riflessione sul segmento del percorso di ricerca sopra descritto consente di articolare una serie di suggestioni, utili tanto per la prosecuzione del percorso stesso, ancora in atto in quanto replicato nelle sue varie fasi con altri gruppi di insegnanti in formazione, quanto per rispondere ad alcuni degli interrogativi sorti nel dialogo tra docenti e ricercatori.

Su un piano generale, sembra che partire dalla microprogettazione e dalle pratiche di microlearning per lavorare sulla professionalizzazione degli insegnanti sia oggi una prospettiva efficace. Il compito infatti, come detto sopra, può rappresentare il Terzo Spazio di allineamento tra docente e studente (Figura 4), far incontrare l'intenzionalità educativa del docente e l'esperienza del discente. Ha senso ipotizzare che sia anche lo spazio da cui dedurre, attraverso la riflessione sui saperi della pratica, i percorsi valutativi generali che andranno poi a ricollocarsi in sede di macroprogettazione.

L'attenzione ai processi formativi nelle loro differenti dimensioni deve essere infatti riportata, dal livello del compito, ad un livello globale di curricolo per comprendere se e quanto essi possano essere generalizzabili e replicabili, ovvero se sia possibile giungere a una serie di processi imprescindibili, sui quali centrare i curricoli di tutti i docenti e di tutte le discipline, anno dopo anno, in modo da andare a strutturare una vera e propria impalcatura operativa a sostegno della progettazione del percorso valutativo d'istituto, che in questo modo avrebbe un alto grado di coerenza e potrebbe guidare una visione convergente sugli apprendimenti degli alunni da parte dell'intero team docente, limitando la soggettività e la personalizzazione che un intervento educativo troppo legato alla decisionalità del singolo insegnante inevitabilmente presenta. Occorre trovare il giusto equilibrio tra processi generali, su cui tutti i docenti lavorano e che tutti i docenti osservano a fini valutativi, e processi più specificatamente legati alle epistemologie disciplinari.

Infine, sembra opportuna una considerazione sul piano del modello di ricerca: gli interventi di ricerca-formazione condotti con gli insegnanti stanno evolvendo, negli ultimi anni, verso percorsi fluidi e dinamici, che richiedono, come nel caso sopra esposto, continui riposizionamenti e una regolazione inevitabile nei contesti complessi e in movimenti propri della contemporaneità. Ciò rende necessaria l'ibridazione tra metodologie di ricerca differenti (la Ricerca Azione, la Ricerca Collaborativa, la Design Based Research) per rispondere a tali esigenze e l'implementazione, entro un paradigma ecologico ed enattivo di modelli trasformativi per tutti i soggetti (umani, cioè docenti, ricercatori, studenti, altro personale scolastico e materiali, cioè ambiente, mediatori, saperi) implicati nel processo. Sono già in atto validazioni di metodi che connettono orizzonti diversi, come

nel caso della RAF (Ricerca-Azione-Formazione) di origine francofona (Molinié, 2015; Robin, 2019). Potrebbe essere utile ragionare, tra ricercatori che si occupano di scuola, su un protocollo flessibile ma allo stesso tempo strutturato, desunto direttamente da esperienze condotte entro una prospettiva comune, che possa rendere confrontabili e replicabili i percorsi di ricerca e formazione con le scuole.



**Figura 4-** il compito come terzo spazio (da Pentucci, conference presentation per il convegno SIREM 2020)

### Riferimenti bibliografici:

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia : La Scuola.
- Bednarz, N. (2013) (ed.). *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong : Hong Kong University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21,1,, 5-31.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education. Principles Policy and Practice*, 25,6, 551–575.
- Caldarello, R. (2018). *Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione*. In G. Asquini (ed.). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano : Franco Angeli.
- Clanet, J., & Maurice, J. (2008). *Dimensions organisatrices de pratiques d'enseignement: la tâche proposée aux élèves et l'activité interactive qui la soutient*. In J. Clanet (ed.), *Recherche/formation des enseignants. Quelle articulations?* (pp. 153-163). Rennes : PUR.
- Davies, A., Pantzopoulos, V., & Gray, K. (2011). Emphasising assessment 'as' learning by assessing wiki writing assignments collaboratively and publicly online. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27,5, 798–812.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 371-393.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en éducation*, 1, 7-18.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Falcinelli, F. (2015). *Categorie e funzioni della valutazione*. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 69-82). Brescia : La Scuola.

- Fang, Q. (2019). Construction and Application of Internal Medicine Teaching Interactive Course Based on 5-Star Instructional Model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14,3, 122–138.
- Fishman, B., & Dede, C. (2016). *Teaching and technology: New tools for new times*. In D. Gitomer & C. Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching, 5th Edition* (pp. 1269-1334). New York, NY : Springer.
- Flessner, R. (2014). Revisiting reflection: Utilizing third spaces in teacher education. *The Educational Forum*, 78, 3, 231-247.
- G. Brousseau (1998). *Théorie des situation didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and Learning*. London : Sage.
- Gaver, B., Dunne, T., Pacenti, E. (1999). Design: Cultural probes. *Interactions*, 6, 1, 1–29.
- Giannandrea, L. (2009). *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica*. Macerata : EUM.
- González, A. (2018). Turning a traditional teaching setting into a feedback-rich environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15,1, 1–12.
- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria Ricerca*, 7, 82-100.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni formative*. Brescia : La Scuola.
- Joannert, P., Moussadak, E., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : DeBoeck.
- Lee, I., Mak, P., & Yuan, R. E. (2019). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 72-81.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2, 67-82.
- Magnoler, P., & Sorzio, P. (2012). *Didattica e Competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata : EUM.
- Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue, cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28,2, 118-144.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nicol, D. (2018). *Unlocking generative feedback through peer reviewing*. In V. Grion & A. Serbati (eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education* (pp. 47-59). Lecce : Pensa Multimedia.
- Passalacqua, F. (2019). *Scrittura narrativa e progettazione didattica*. Parma : Edizioni Junior.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Francaise de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano : Franco Angeli.
- Pentucci, M. (2020). Centralità del compito nella didattica online. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente. *QTimes – Webmagazine*, 12,3,, 328-340.
- Pentucci, M. (2021a). Riflettere sulla pratica per trasformare la pratica: primi esiti da un percorso di ricerca collaborativa in contesto di didattica d'emergenza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, 387-396.

- Pentucci, M. (2021b). *Dall'aula allo schermo: proposte di didattica per un modello integrato*. In C. Crivellari (ed.). *World Pandemic. Le emergenze pedagogiche di oggi e le sfide di domani*. Lecce : Pensa Multimedia (in corso di stampa).
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Robin, J. (2019). La recherche-action-formation entre posture scientifique et approches méthodologiques. *Babylonia*, 2, 30-35.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano : Franco Angeli.
- Rossi, P.G. (2017). The curriculum, the macro design and the micro design, and the curriculum transposition. *Education Sciences & Society*, 2, 26-41.
- Rossi, P.G., & Magnoler, P. (2015). *La valutazione del processo formativo: criteri per le fasi progettuale, realizzativa e documentale degli interventi*. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 83-96). Brescia : La Scuola.
- Rossi, P.G., & Pentucci, M. (2021). *La progettazione come azione simulata*. Milano : Franco Angeli (in corso di stampa).
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR Learning. *Phi Delta Kappa*, 83,10, 758-765.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27,6, 501-510.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà?. *Formazione & insegnamento*, 12, 77-88.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano : Franco Angeli.
- Vinatier, I. (2011). *La recherche collaborative: enjeux et fondement théorique*. In J.Y. Robin, & I. Vinatier (eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 45-60). Paris : L'Harmattan
- Vinatier, I. (2017). *Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.