

Pubblicato il: aprile 2022

©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
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Key Competences in the DADA Model School (Didactics for Learning Environments): a Case Study¹

Le competenze chiave nella scuola modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): uno studio di caso

di

Cristiana De Santis

cristiana.desantis@uniroma1.it

Sara Germani

sara.germani@uniroma1.it

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Sapienza Università di Roma

Abstract:

The paper presents a case study on competences assessment and the introduction of “good practices”. The research was carried out in a secondary school that adopted the DADA model (Didactics for Learning Environments) and implemented it with a digital experimentation. The case study, through interviews conducted with nine selected teachers - according to the methodology of Interpretative Phenomenological Analysis - highlights the didactic changes favored by DADA and the digital, which led to the manifestation and evaluation of the students’ key competences described by the 2018 European Recommendation: personal, social and learning to learn competence, digital competence,

¹ Il contributo è frutto dell’opera condivisa delle autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Cristiana De Santis i paragrafi: 2, 3, 3.1, 4, 5 e a Sara Germani i paragrafi 1, 2.1; a entrambe il paragrafo 6.

citizenship competence, entrepreneurship competence and cultural awareness and expression competence. Furthermore, results lead to reflect on “collective competence”.

Keywords: Key and Transversal Competences; Competences Assessment; DADA Model; Good Practices; Case Study.

Abstract:

Il contributo presenta uno studio di caso sulla valutazione delle competenze e sull'introduzione di “buone pratiche”. La ricerca si è svolta in una scuola secondaria di primo grado che ha adottato il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) e che lo ha implementato con una sperimentazione digitale. Lo studio di caso, tramite le interviste condotte con nove insegnanti scelti – secondo la metodologia dell'analisi interpretativa fenomenologica – evidenzia i cambiamenti didattici favoriti dal DADA e dal digitale, che hanno portato alla manifestazione e valutazione delle competenze chiave degli studenti descritte dalla Raccomandazione europea del 2018: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza digitale, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. I risultati, inoltre, portano a riflettere sulla “competenza collettiva”.

Parole chiave: Competenze chiave e trasversali; Valutazione delle competenze; Modello DADA; Buone pratiche; Studio di caso.

1. Introduzione

Il contributo presenta uno studio di caso, condotto in una scuola secondaria di primo grado di Roma che ha implementato, al suo interno, due innovazioni: il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) e una sperimentazione digitale, adottando l'iPad come strumento didattico.

Lo studio riflette sulla manifestazione e sulla valutazione delle competenze chiave degli studenti, in particolare della competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza digitale, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale e competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, che sono quattro delle otto competenze descritte dalla Raccomandazione europea sull'apprendimento permanente del 2018 (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), la quale rielabora le competenze presentate dalla Raccomandazione del 2006 (Parlamento europeo & Consiglio, 2006). Il dibattito, che si è acceso da tempo intorno al tema delle competenze, vede nell'approvazione da parte della Camera dei Deputati della proposta di legge in merito alle *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico* (<http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/QR0209.pdf>) un primo tentativo di sperimentazione a livello nazionale. Il dibattito sul tema è controverso e la succitata proposta di legge n.2372/22 mostra, nella sua articolazione, delle ambiguità terminologiche riguardo alla definizione di “competenze non cognitive” (Losito, 2022), a cominciare dalla citazione di quattro dei cinque tratti di personalità afferenti al modello dei *Big Five*, di cui esistono diverse tassonomie, ma la più nota è quella rappresentata dall'acronimo OCEAN (*Openness to Experience* - apertura all'esperienza,

Conscientiousness - coscienziosità, *Extraversion* - estroversione, *Agreeableness* - amicalità e *Neuroticism*- stabilità emotiva) (Bui, 2017; Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Perugini, 1993; Costa & McCrae, 1992). Il modello dei *Big Five* si sviluppa nel campo della psicologia e viene esteso e adattato a diversi contesti e culture (De Raad, 1998; John, Naumann & Soto, 2008; O'Connor & Paunonen, 2007). L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ha avviato uno studio longitudinale sulle *social and emotional skills* che coinvolge due coorti di studenti (10 e 15 anni), di cui ha recentemente pubblicato i primi risultati (OECD, 2021) e nell'impostazione teorica si legge il rimando al modello dei *Big Five*, ma anche al suo superamento (OECD, 2015; Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018). Lo studio dell'OCSE-SSES (*Study on Social and Emotional Skills*) mira ad andare oltre il modello dei *Big Five* operando una ridefinizione dei domini (*Open-mindedness, Task performance, Engaging with Others, Collaboration, Emotional regulation*) e individuando sotto-domini più specifici che sembrano essere più utili in contesto educativo; individua, inoltre, un ulteriore dominio definito *compound skills*, cioè abilità non considerate dal modello dei *Big Five* e che invece risultano essere rilevanti, soprattutto in vista della progettazione di interventi educativi, sia in contesto familiare, sia scolastico (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018). I tratti di personalità individuati nel modello *Big Five* sono stabili, pure se soggetti a delle modificazioni nel corso delle età (Allemand, Zimprich, & Hendricks, 2008). D'altro canto, lo studio dell'OCSE-SSES definisce *le social and emotional skills* come malleabili (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018; Kankaraš, 2017). Sembra complesso riconoscere un'identificazione tra tratti stabili e abilità malleabili; questione che pure si pone a livello terminologico: Duckworth e Yeager (2015) sostengono che il termine "tratto", in realtà, non indichi caratteristiche di immutabilità, bensì una "relativa" disposizione al mutamento, che diviene base concettuale per la malleabilità delle *social and emotional skills*. Tali abilità possono migliorare o regredire nel corso della vita, sono influenzate da una combinazione di fattori biologici, ambientali, eventi e azioni individuali, la cui interazione complessa, difficilmente isolabile, influenza sia la stabilità, sia il cambiamento (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018; Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006). Una più ampia disamina necessiterebbe di un altrettanto ampio spazio di scrittura; ciò che è rilevante qui sottolineare è proprio l'aspetto della malleabilità, che sottende la possibilità di influenza di interventi educativi sui giovani; se così non fosse, probabilmente, le abilità menzionate non sarebbero di interesse per la ricerca educativa.

2. Orientamenti intorno al costrutto di competenza

Si è detto, nell'introduzione, che un'articolata sovrapposizione terminologica investe il campo semantico che ruota attorno al costrutto di competenza, incidendo sulla possibilità di individuare una definizione condivisa da parte della comunità scientifica (Benadusi, 2018; De Santis, 2020; Keating, 2003; Oates, 2003; Viteritti, 2018). Cercare di definire "che cos'è" la competenza, ricordando il monito platonico, ne va dell'oggetto di conoscenza; perciò si esamina il costrutto prendendo a riferimento due "orientamenti" che hanno fatto e fanno da guida quando si parla di competenze: il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) dell'OCSE (OECD, 2002) e la più recente Raccomandazione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), perché in entrambi si cerca di delineare cosa definisca

competences, e non solo *skills*, tentando così di disambiguare anche rispetto alla terminologia anglosassone, che pure pone un ulteriore passaggio di condivisione di sensi e significati.

Una premessa. Ajello (2002) presenta una distinzione tra “competenza” e “competenze”: al singolare, il termine è rappresentazione di un mutamento culturale, cioè incarna il passaggio tra la trasmissione di conoscenza, derivante da un tipo di insegnamento tradizionale, a una dimensione pratica e situata dei processi di insegnamento-apprendimento; al plurale, si intende quell’insieme di risorse che si dovrebbero possedere per vivere la vita quotidiana, gestendo i suoi cambiamenti. D’altro canto, anche Castoldi (2016) interpreta il costrutto di competenza come un cambiamento di paradigma nel modo di pensare i processi di insegnamento-apprendimento, sfida questa che si dipana non solo in contesto scolastico, ma educativo-collettivo, comprendendo tutti gli attori sociali partecipanti all’educazione dei giovani. La premessa introduce, quindi, alla riflessione sulle competenze, come descritte dai due “orientamenti” considerati, e che vede nei tentativi definitivi di competenze la descrizione di un insieme di risorse dell’individuo.

Il progetto DeSeCo (Salganik et al., 1999) nasce come studio *in fieri* sulla definizione e sulla selezione di competenze chiave; ha riunito in due Simposi (uno nel 1999, l’altro nel 2002) i contributi di esperti provenienti da diversi ambiti disciplinari-umanistici (filosofia, antropologia, psicologia, sociologia, economia) affinché si potessero condividere delle definizioni e pensare a degli strumenti di misurazioni validi e affidabili. Un contributo che invita a riflettere proviene dall’antropologo Goody (1999), il quale condivide da subito la sua ritrosia nel cercare definizioni teoriche che siano decontestualizzate dall’ambito della pratica e, pur riconoscendo che possano esserci degli aspetti molto generali che la vita in un moderno stato democratico possa proporre ai cittadini, rimarca la convinzione che non si possano dare delle competenze chiave valide in assoluto. Invece, i contributi della psicologa Haste (2001), degli economisti Levy e Murnane (1999), del sociologo Perrenoud (1999), dei filosofi Canto-Sperber e Dupuy (1999) hanno condotto verso la delineazione di tre competenze chiave: 1) agire in modo autonomo e riflessivo, 2) usare strumenti in modo interattivo, 3) associarsi e agire in gruppi socialmente eterogenei; ognuna di queste competenze chiave generiche si suddivide poi in ulteriori tre aspetti, moltiplicando le competenze da considerare. A queste definizioni si aggiungono quattro elementi analitici che caratterizzano le competenze come: multifunzionali, trasversali in tutti i settori sociali, che investono un ordine superiore di complessità mentale e multidimensionali. La complessità che si viene a creare intorno al costrutto di competenza cerca di rispecchiare le molteplici forme di partecipazione sociale e di contesti di apprendimento che le persone si trovano a vivere quotidianamente, in quanto lo sviluppo delle competenze non è terreno esclusivo del contesto scolastico o formale, ma avviene in diverse situazioni sociali informali e non formali (Werquin, 2010). Un elemento caratterizzante le competenze e su cui si trova un generale accordo è la loro dimensione contestuale e situata: esse sono osservabili solo in situazioni particolari che richiedono di intraprendere azioni concrete in contesti reali. Si delinea una concezione olistica della competenza, un sistema d’azione complesso, comprendente abilità cognitive, atteggiamenti e altre componenti non-cognitive che convogliano nel portare a termine richieste e/o compiti complessi (OECD, 2002). Pur senza pretesa di esaustività, ciò che si è evidenziato del progetto DeSeCo, in merito alle definizioni e selezioni delle competenze, costituirà una base di partenza per diversi ambiti di indagine che si occuperanno del tema.

L'altro "orientamento" che si esamina è la Raccomandazione europea del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Essa si presenta come una normativa non vincolante per gli Stati membri dell'Unione e come "revisione" di quella del 2006 (Parlamento europeo & Consiglio, 2006), in quanto i mutamenti sociali, economici e digitali che si sono avvicinati negli anni hanno influito sulla necessità di comprendere una più articolata definizione delle otto competenze chiave, che sono: 1) competenza alfabetica funzionale, 2) competenza multilinguistica, 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, 4) competenza digitale, 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, 6) competenza in materia di cittadinanza, 7) competenza imprenditoriale e 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. "Le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti [...] Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro" (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p.14). Dunque, le otto competenze non si manifestano singolarmente, ma si alimentano l'un l'altra e ciò mette in risalto come una situazione contestuale e specifica sia determinante per vederne la manifestazione e l'interazione. Pur rifacendosi alla Raccomandazione del 2006, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e i *Nuovi Scenari* (MIUR, 2018) ricalcano la definizione delle competenze europee che diventano oggetto di certificazione per le scuole italiane. Si fa cenno alle *Indicazioni Nazionali*, perché è su queste che il presente studio si fa terreno d'incontro tra ricerca sul tema delle competenze chiave europee e insegnamento-apprendimento sullo stesso tema, il quale viene espresso dal punto di vista degli insegnanti coinvolti nello studio di caso.

2.1 Il modello DADA

Il modello delle scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), con gli studenti che si muovono nella scuola in base all'orario delle lezioni per raggiungere le diverse "aule-ambienti di apprendimento", ha promosso in alcune scuole italiane un radicale cambiamento dell'ambiente scolastico, richiamando il concetto delle "aule laboratorio" e della costruzione attiva delle conoscenze (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2019; Asquini & Dodman, 2018; Cangemi & Fattorini, 2015; 2018; De Santis, 2021). La possibilità di ripensare gli spazi educativi, in cui ogni aula è dedicata a una materia scolastica e arredata dal docente, in collaborazione con gli studenti e in funzione alle attività didattiche da svolgere, non solo produce migliori risultati scolastici, ma favorisce lo sviluppo di alcune delle competenze chiave, come la capacità di negoziazione, comunicazione e condivisione, grazie all'introduzione di modalità didattiche meno tradizionali e più orientate ad un'ottica

laboratoriale e collaborativa (Cecalupo, 2021). Nel DADA, come si evince dai RAV (Rapporto di Autovalutazione) di alcune delle scuole che adottano il modello, si dà priorità proprio allo sviluppo delle competenze cercando di mettere a sistema una “elaborazione condivisa di indicatori e criteri di valutazione delle competenze chiave europee e una loro introduzione nella pratica didattica” (De Santis & Asquini, 2020, p. 219). Una delle sfide del DADA è quella di trasformare l’aula tradizionale in un contesto che riesca a coinvolgere attivamente tutti gli studenti, non solo attraverso gli spazi che diventano flessibili, ma anche grazie alle diverse tecnologie digitali, utilizzate proprio per migliorare la partecipazione e la collaborazione tra gli studenti e per favorire loro la costruzione attiva di competenze (De Santis, Germani & Di Donato, 2021).

3. Metodologia

La ricerca che si presenta è parte dello studio di caso (Yazan, 2015) condotto tra il 2019 e il 2021, in cui il “caso” scelto per la sua rilevanza emblematica (Flyvbjerg, 2006) è la scuola secondaria di primo grado di Via Baccano (Roma). Lo studio di caso si inserisce, a sua volta, nello studio di monitoraggio delle scuole DADA curato dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma. La scuola è stata scelta come “caso rilevante” (Flyvbjerg, 2006) per aver integrato due innovazioni: il modello DADA dall’anno 2016-2017 e la sperimentazione digitale che vede l’iPad come strumento didattico per le classi prime della scuola secondaria di primo grado, da settembre 2019. A marzo 2020, il *lockdown* dovuto al diffondersi del Covid-19 ha interrotto la didattica in presenza, ma ha visto nell’utilizzo del dispositivo digitale una potenzialità di estensione della sperimentazione alle altre classi dell’istituto. La co-presenza delle due innovazioni per alcuni mesi ha portato a interrogarsi su quali possibilità si potessero aprire nella manifestazione e nella valutazione delle competenze degli studenti, come descritte dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018). Per cercare risposte a questi interrogativi, seguendo l’approccio di Merriam (1988) allo studio di caso, si è avviata una ricerca di tipo descrittivo-esplorativo.

3.1 Partecipanti e metodi di indagine

Per rispondere alle domande di ricerca, riportate nel paragrafo precedente, a dicembre 2020 è stato pianificato un *focus group online* con cinque insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Via Baccano, referenti del DADA e docenti di Educazione fisica, Lettere, Matematica e scienze, Musica e Sostegno. Lo scopo del *focus group* era duplice: ripercorrere le tappe che hanno portato all’introduzione del DADA a scuola – indagando i cambiamenti organizzativi e didattici sopraggiunti – e individuare, insieme agli insegnanti referenti, loro colleghi che avessero lavorato almeno un anno dall’attuazione del modello DADA e che fossero rappresentanti delle altre materie scolastiche previste dall’ordinamento italiano (Arte e immagine, Inglese, Religione e Tecnologia). Individuati gli insegnanti per ogni materia, tra gennaio e febbraio 2021, sono state condotte le nove interviste individuali, per rilevare se e come il DADA avesse favorito la manifestazione e la valutazione di competenze negli studenti e quali; e, se c’è stata, come si è palesata la compenetrazione tra le due innovazioni (DADA e iPad), nello sviluppo di competenze. La traccia dell’intervista semi-strutturata (Semeraro, 2011) è costituita da una parte comune di domande per rilevare i temi sopra riportati e da una parte personalizzata per ogni diversa materia scolastica, in riferimento ai *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* delle *Indicazioni*

Nazionali (MIUR, 2012). Le interviste si sono svolte *online*, sono state audio-registrate, previo consenso dei partecipanti; ognuna è stata trascritta *verbatim* ed è stata inviata all'intervistato per il *member check* (Merriam, 1988). L'analisi interpretativa fenomenologica o IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) ha guidato il processo analitico, cogliendo in profondità l'esperienza di ogni partecipante, esplorando elementi convergenti e complementari e integrando il loro punto di vista con le interpretazioni della ricerca, fino a giungere alla creazione di temi o categorie (Eatough & Smith, 2017).

4. Analisi dei dati

Il processo analitico delle interviste ha portato alla costituzione di temi emergenti (rappresentano l'essenza di ciò che l'intervistato esprime) e temi sovraordinati (riuniscono i temi emergenti sotto uno stesso argomento) (Smith & Osborn, 2008). L'utilizzo del software per analisi di dati qualitativi MAXQDA ha supportato il processo (Oliveira et al., 2013). La figura 1 mostra i temi sovraordinati emersi in relazione alle domande di ricerca; i temi (o codici) sono stati etichettati:

- *Sperimentazione iPad/uso digitale* indica l'introduzione della sperimentazione digitale;
- *Pratiche/Strumenti di Valutazione* impiegate dagli insegnanti con l'introduzione del DADA;
- *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti*, rilevate a seguito dell'introduzione del DADA e dell'iPad.





Sistema dei codici	Religione	Arte e immagine	Educazione fisica	Tecnologia	Inglese	Lettere	Sostegno	Musica	Matematica	SOMMA
 Sperimentazione iPad/uso digitale	■	■	■	■	■	■	■	■	■	88
 Pratiche/Strumenti di Valutazione	■	■	■	■	■	■	■	■	■	86
 Competenze (Indicazioni Nazionali)	■	■	■	■	■	■	■	■	■	84
 SOMMA	15	13	54	28	17	27	23	51	30	258

Fig. 1: Matrice dei temi sovraordinati emersi dalle interviste.

La matrice dei temi, prodotta da MAXQDA, elenca in colonna i documenti (o trascritti delle interviste per ogni insegnante indicato con la materia scolastica) e in riga i temi sovraordinati. I quadrati, nei punti di congiunzione, rappresentano il numero di segmenti (o temi emergenti) codificati con un particolare codice; più grande è il quadrato (in rosso) e più segmenti codificati vengono assegnati a quel codice. Ad esempio, il quadrato più grande (maggiore presenza di temi emergenti) si trova nella congiunzione tra il tema sovraordinato *Sperimentazione iPad/uso digitale* e il documento del docente di Educazione fisica; ciò indica che nel trascritto del docente ci sono molti temi emergenti che riguardano il tema sovraordinato. Dalle interviste dei docenti è emerso il ruolo “catalizzatore” del DADA, cioè ha aperto a possibilità didattico-relazionali che prima della sua introduzione non si erano manifestate, sia tra docenti e studenti, sia tra gli insegnanti stessi. La figura 2 mostra alcuni dei temi emergenti estratti dalle interviste degli insegnanti riguardo al tema sovraordinato *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti*, rispetto a cui si è chiesto a ogni docente quali competenze sono state favorite, nella loro manifestazione, dall'integrazione del DADA e del digitale.

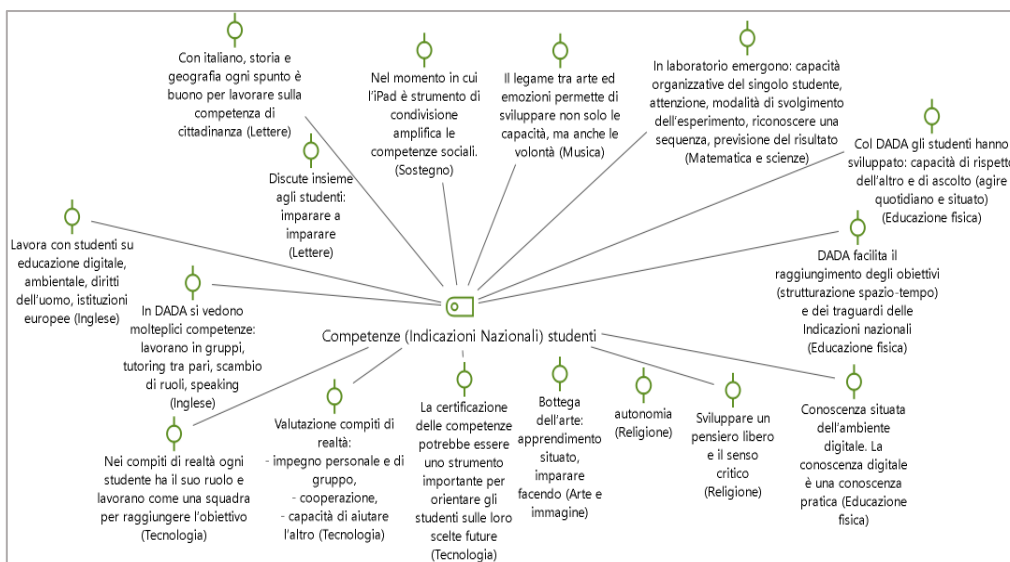


Fig. 2: Temi emergenti del tema sovraordinato *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti*.

Allo stesso modo, si è chiesto agli insegnanti, a seguito dell'integrazione delle due innovazioni, se ci sono stati cambiamenti nelle pratiche e negli strumenti di valutazione e quali. La figura 3 riporta alcuni temi emergenti del tema sovraordinato *Pratiche/Strumenti di valutazione*.

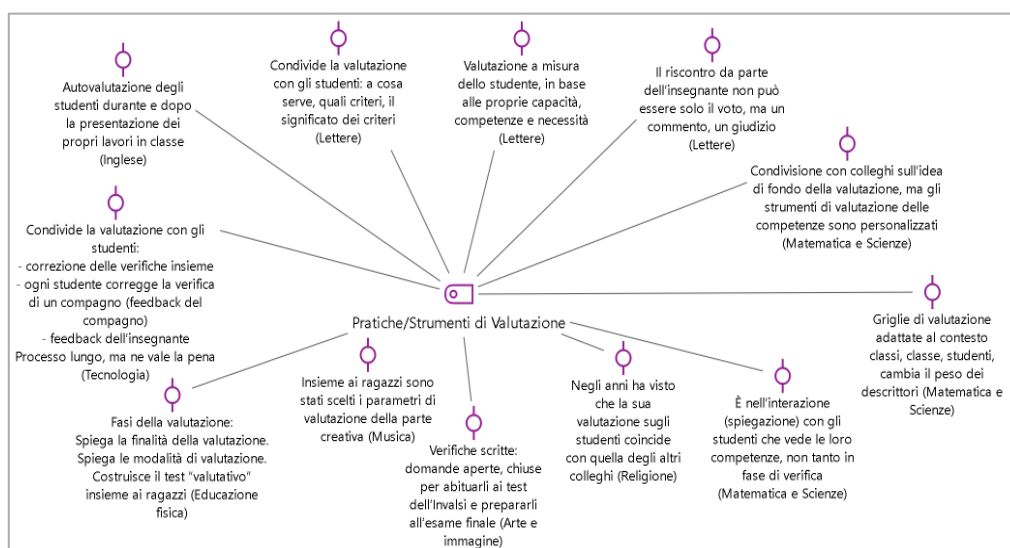


Fig. 3: Temi emergenti del tema sovraordinato *Pratiche/Strumenti di valutazione*.

Riguardo alla sperimentazione digitale, la figura 4 evidenzia alcuni dei temi emergenti.

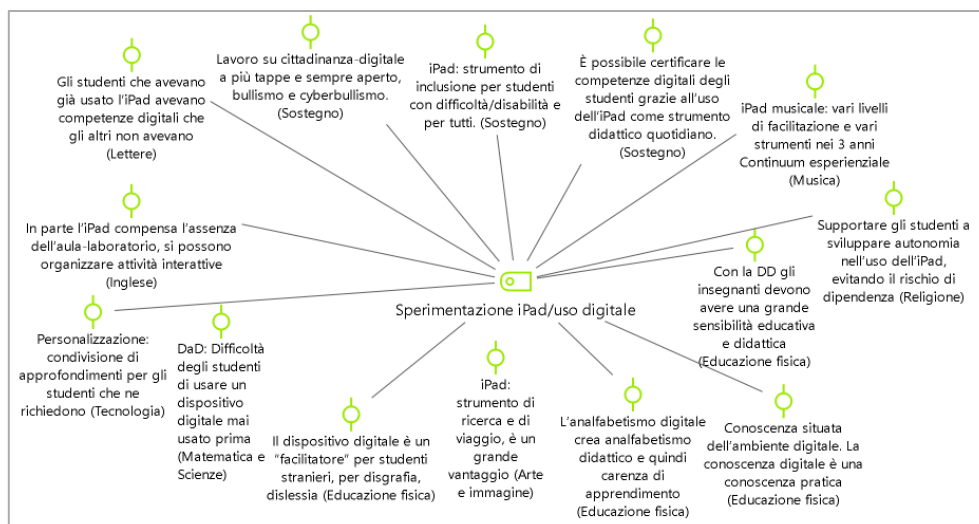


Fig. 4: Temi emergenti del tema sovraordinato Sperimentazione iPad/uso digitale.

5. Discussioni

I risultati derivanti dalle analisi delle interviste ai docenti, rappresentati in sintesi dalle mappe dei codici (Figure 2, 3, 4) prodotte tramite MAXQDA con la funzione Strumenti visuali (modello a caso singolo), mostrano un *continuum*, nelle pratiche didattiche dei docenti che va dallo sviluppo di competenze favorite dal modello DADA, all'integrazione del dispositivo digitale prima e durante la pandemia. Tra le competenze, come descritte dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018), gli insegnanti (Figura 2) evidenziano la manifestazione di quelle che concorrono al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e dei traguardi per lo sviluppo delle stesse (Educazione fisica, Figura 2). Ad esempio, l'insegnante di Lettere testimonia il legame tra le sue materie di insegnamento (italiano, storia e geografia) e la competenza di cittadinanza e come tale legame sia espressione della capacità di imparare a imparare, tramite il dialogo e l'ascolto attivo con gli studenti; questo processo apre a uno spazio di apprendimento situato (Lave & Wenger, 2006) anche per l'insegnante. L'aspetto situato delle competenze emerge dalle voci di tutti i docenti, sia tramite la predisposizione di compiti di realtà (Tecnologia, Figura 2), sia per via delle dinamiche didattico-relazionali favorite dall'ambiente di apprendimento DADA (Figura 2). Anche la competenza digitale si mostra come competenza situata (Figura 4), come "conoscenza pratica" (Educazione fisica, Figura 4), che si sviluppa nell'utilizzo competente e quotidiano dei dispositivi e delle metodologie digitali (Sostegno, Figura 4) e di conseguenza acquista senso la certificazione delle competenze, non solo digitali, ma anche di quelle che si possono definire "relazionali" e che rappresentano le ultime quattro descritte dalla Raccomandazione europea per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). L'uso del dispositivo digitale si è palesato come strumento inclusivo, di personalizzazione degli apprendimenti e di facilitazione degli stessi, per tutti gli studenti, anche a seguito della condivisione di regole per il suo impiego, tra docenti e studenti. Oltre a condividere modi e tempi d'uso dei dispositivi didattico-digitali, gli insegnanti hanno condiviso con i loro studenti le pratiche e gli strumenti di valutazione, definendo insieme criteri, modalità e finalità della valutazione (Figura 3), sperimentando le «prime forme di partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018, p.6). Tra gli strumenti di valutazione utilizzati dagli insegnanti, le griglie valutative rappresentano quelli che

meglio si adattano alla valutazione delle competenze, perché - dicono gli insegnanti - queste sono adattabili non solo alle diverse attività didattiche proposte, ma anche ai diversi contesti di classe e ai diversi periodi dell'anno in cui si svolge la valutazione, consentendo anche di accogliere pratiche di autovalutazione da parte degli studenti. In questi processi didattico-relazionali, compartecipati tra studenti e insegnanti, si intravede ciò che Le Boterf (2011) definisce “competenza collettiva”, cioè non la sola somma di capacità individuali, ma una competenza *altra*, espressione della cooperazione di competenze apprese dagli studenti e dagli insegnanti, nell'atto stesso di condividere l'esperienza educativa situata.

6. Conclusioni

Il tema delle competenze e, in particolare, delle competenze non-cognitive porta a riflettere, innanzitutto, su “Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?” (Viteritti, 2018, p.11). La proposta di legge n.2372/22 sull'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico porta con sé diverse ambiguità, non solo terminologiche sul concetto stesso di “competenza”, ma anche metodologiche, sia nella scelta delle cornici teoriche di riferimento, sia nella selezione dei metodi con cui condurre la sperimentazione (Losito, 2022). Se, come si è visto sopra, il progetto DeSeCo (OECD, 2002) e la normativa europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018), che - tra l'altro - in-forma le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018), hanno ricercato una definizione “olistica” di competenza, dedicare una legge a un solo aspetto di questa dimensione “globale”, a quali prospettive pedagogiche può condurre? Qual è la ricaduta educativa che si propone? Separare l'aspetto cognitivo da quello non-cognitivo non pare neppure definibile “educativo”. Lo studio di caso presentato sopra testimonia proprio della compenetrazione tra gli aspetti cognitivi e non-cognitivi della competenza, in una “sovrapposizione” tra conoscenze, abilità, relazioni e contesti situati, difficilmente isolabili, come difficilmente separabili sono anche le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Per ora, la proposta di legge apre a molti interrogativi e perplessità; i timori insiti nella sperimentazione che verrà avviata risiedono anche nella convinzione che “per legge” si possa “dare forma” al metodo didattico. Tuttavia, se sarà condotto un attento studio di monitoraggio della sperimentazione, la ricerca educativa potrà riflettere sugli aspetti conservabili della proposta e su quelli che invece necessiteranno di un ripensamento, probabilmente non “per legge”, ma per “cultura educativa e valutativa”.

Riferimenti bibliografici:

- Ajello, A.M. (2002). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Allemand, M., Zimprich, D., & Hendriks, A. A. J. (2008). Age differences in five personality domains across the life span. *Developmental Psychology*, 44, 758–770.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G. & Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In P. Lucisano & A.M. Notti, (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp.255-264). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Milano: Franco Angeli.
- Benadusi, L. (2018). Definizioni e polarità in tema di competenze. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 45-61). Bologna: Il Mulino.
- Bui, H. T. (2017). Big Five personality traits and job satisfaction: Evidence from a national sample. *Journal of General Management*, 42(3), 21-30.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.P. (1999). *Competencies for the Good Life and the Good Society. A Philosophical Perspective*. DeSeCo Expert Report. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-dellascuola/10-40183052184.shtml>.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2018). Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni. *Convegno internazionale Didattiche.2018. Scegliere, prendere posizione, agire* -Rimini, 12 e 13 ottobre 2018. http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorinio/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20II%20DADA_erickson_ok.pdf.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The Big Five Questionnaire: A new questionnaire to assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cecalupo, M. (2021). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): la percezione degli insegnanti a seguito dell'introduzione del modello DADA [Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma]. Iris Sapienza.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four Ways Five Factor Are Basic. *Personality and Individual Difference*, 13(6), 653-665.
- De Raad, B. (1998). Five big, big five issues: Rationale, content, structure, status, and crosscultural assessment. *European Psychologist*, 3(2), 113-124.
- De Santis, C. (2020). Educare all'incontro con l'Altro: le competenze relazionali a scuola. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 266-275). Lecce: PensaMultiMedia.
- De Santis, C. (2021). Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 221-235). I tomo. Lecce: Pensa MultiMedia.

- De Santis, C., & Asquini, G. (2020). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-223.
- De Santis, C., Germani, S., & Di Donato, D. (2021). Teaching Practices and Use of Digital in the DADA Model (Didactics for Learning Environments). In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", Vol.3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time* (pp. 747-759). Associazione per Scuola Democratica.
- Duckworth, A., & Yeager, D. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44, 237-251.
- Eatough, V., & Smith, J. (2017). Interpretative Phenomenological Analysis. In C. Willig & W. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2a ed.), (pp. 193-209). London: Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Goody, J. (1999). *Education and Competences. An Anthropological Perspective*. DeSeCo Expert Report. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: psychological challenges to new competence. In D. Rychen, & L. Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 93-120). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- John, O.P., Naumann, L.P., & Soto, C.J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin, (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114–158). New York: Guilford Press.
- Kankaraš, M., (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157. Paris: OECD Publishing.
- Keating, D. P. (2003). Definition and Selection of Competencies from a Human Development Perspective. In D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin (eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trad.). Trento: Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions Eyrolles.
- Levy, F., & Murnane, R. J. (1999). *Are There Key Competencies Critical to Economic Success?. An Economics Perspective*. DeSeCo Expert Report. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Losito, B. (2022). 'Competenze non cognitive'. Di che cosa parla la proposta di legge?. *Scuola e cittadinanza*. http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/competenze-cognitive-parla-proposta-legge?fbclid=IwAR1YNDDEKJaVk3BRXdZmOo3Pm2XENW4neQGH_0g-dJzVZAawLk_s2cI2Y1B8.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.

Oates, T. (2003). Key Skills/Key Competencies: Avoiding the Pitfalls of Current Initiatives. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, & M. E. McLaughlin (eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 971-990.

OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

Oliveira, M., Bitencourt, C., Teixeira, E., & Santos, A. C. (2013, July). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. In *Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies* (pp. 304-314), doi: 10.5902/19834659 11213.

Parlamento europeo & Consiglio (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006-H0962&from=IT>.

Perrenoud, P. (1999). *The Key to Social Fields: Essay on the Competencies of an Autonomous Actor. A Sociological Perspective*. DeSeCo Expert Report. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Roberts, B., Walton, K., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25.

Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U. & Konstant J. W. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.

Smith, J., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 53-88). London: Sage.

Viteritti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11-44). Bologna: Il Mulino.

Werquin, P. (Ed.) (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. Paris: OECD Publishing.

Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2), 134-152.