

Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola¹

JESSICA NIEWINT-GORI

Ricercatrice - INDIRE

Corresponding author: j.niewint@indire.it

SARA MORI

Ricercatrice - INDIRE

Corresponding author: s.mori@indire.it

Abstract. This work intends to focus on the debate discussing the relationship between merit and skills. Enhancing the role of feedback and extend the assessment of transversal skills to improve students' educational success and the development of personal development. The tools proposed promote group work and feedback in the educational process and help teachers developing and applying design-based lesson units.

Keywords. Evaluation Feedback - Soft Skills - Equity - Educational Success

1. Introduzione

La questione del merito all'interno della scuola è un tema ampiamente dibattuto su cui spesso ancora c'è poca chiarezza (Xodo, 2017). La tendenza che l'istituzione scolastica aveva a ridurre le disuguaglianze sembra essersi negli ultimi anni arrestata e a maggior ragione la pandemia COVID-19 ha messo in luce quanto l'inasprirsi delle disuguaglianze sia forte (Benadusi & Giancola, 2021). Diventa importante fornire ai docenti strumenti per valorizzare le peculiarità di ciascun studente nell'ottica di promuovere il merito e lo sviluppo armonico della persona. La valutazione può rispondere a questa necessità se viene intesa come «un processo d'individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo» (Dozza, 2012, p.22). IDeAL (Iterative Design for Active Learning) (Niewint, et al, 2019) è una metodologia basata sulla creazione di artefatti, che mette a disposizione strumenti di progettazione e accompagnamento didattica con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo e l'osservazione delle competenze trasversali degli studenti e guidare la riflessione su competenze

¹ L'articolo è pensato e progettato da entrambe le autrici; in particolare sono da attribuire a Jessica Niewint-Gori i paragrafi 1,2 e 4 e Sara Mori i paragrafi 3,5 e 6.

trasversali, processi di valutazione e valorizzazione della persona per garantire il successo formativo a ciascun studente. Hattie (2012) ribadisce quanto il feedback valutativo sia un aspetto importante sia per gli studenti, sia per i docenti: entrambi gli attori possono ricevere informazioni per comprendere se la direzione intrapresa nel processo di apprendimento e insegnamento è quella corretta o meno. Il contributo riporterà ad esempio le griglie di osservazione e rubriche di valutazione utili ad elicitarne questi tipi di feedback, nell'ottica di una valutazione formante capace di promuovere l'attivazione cognitiva dello studente, in quanto grazie a questo momento «[...] assume un ruolo attivo, coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni esperite, collegarle alle sue conoscenze precedenti e raggiungere la padronanza dei saperi in questione.» (Trincherò, 2018, p. 44).

2. Competenze trasversali e valorizzazione della persona in ottica di inclusione

Al fine di valorizzare la persona si deve distogliere lo sguardo dal concetto di uguaglianza per orientarsi verso quello di equità: ciò diventa ancora più importante all'interno del contesto scolastico. La definizione di equità non è univoca (Benadusi 2006): se viene intesa come un'azione che crea per i singoli studenti l'opportunità di successo scolastico personale (Santagati 2011, p. 161) crea l'opportunità di sviluppare maggior attenzione alle varie forme di diversità e bisogni per poter procedere ad attuare percorsi personalizzati e differenziati. Benadusi e Niceforo (2010), identificano l'equità scolastica come contrasto ai fattori che producono la dispersione e valorizzano la differenziazione delle strategie didattiche e degli obiettivi educativi. L'identificazione dei bisogni educativi di ciascuno permette la personalizzazione dei processi dell'apprendimento per promuovere e valorizzare le potenzialità (Wang et al. 2011; Longobardi, Agasisti 2012). Queste affermazioni sottolineano l'importanza di liberarsi da un malinteso che per raggiungere l'uguaglianza si debbano ignorare diversità e differenze. L'uguaglianza non va dunque intesa come una uniformità degli interventi in un'ottica «*uguale per tutti*» ignorando l'importanza dei bisogni ed esigenze di differenziazione. Diventa sempre più importante la necessità di coniugare il diritto all'uguaglianza, alla pari opportunità di accesso e di fruizione, con il diritto alla differenza, e di percorrere alla individualizzazione e personalizzazione delle scelte nei percorsi di apprendimento (Besozzi, 2009). In questo contesto è indispensabile prestare attenzione ai processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento e ad eventuali diagnosi delle difficoltà e le modalità di risoluzione dei problemi per i singoli studenti (Zanniello, 2016, p. 65). Uno strumento di osservazione diventa centrale per aiutare il docente a comprendere le diversità degli studenti nei loro stili di apprendimento, il livello della conoscenza pregressa, la maturazione delle competenze disciplinari e trasversali e per poter progettare e pianificare in conseguenza un'azione didattica in sintonia con le esigenze dello studente in funzione alle sue risorse, peculiarità e potenzialità. Il docente ha il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale ed il successo formativo. Si può affermare che: «[...] il lavoro educativo che l'insegnante svolgerà in classe sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Da qui l'esigenza di una valutazione personalizzata delle competenze che comporta non solo una diversificazione dei percorsi di apprendimento ma anche una differenziazione dei traguardi» (La Marca, 2013, p. 13). Anche nell'ambito della valutazione vale spostare lo sguardo dalla valutazione dell'ap-

prendimento alla valutazione per l'apprendimento². Tenendo conto della zona prossimale di sviluppo, introdotta dalla teoria vygotskijana, l'azione didattica se si avvale di una valutazione formativa è in grado di accrescere il potenziale di ognuno e di garantire il miglioramento per tutti. La guida del docente in un ruolo di un tutor o mentore e la collaborazione tra pari permettono di percorrere la distanza che intercorre tra un livello di sviluppo presente e quello che può essere raggiunto dallo studente. L'azione collaborativa facilita gli apprendimenti, già affermato da Bruner (2015), individuando nell'adulto, in questo caso l'insegnante, l'azione di mediazione (scaffolding) per stimolare lo studente ad operare a un livello leggermente superiore ai limiti della propria area di sviluppo. La sfida della scuola in questi giorni è di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza, non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale a un determinato contesto d'azione. L'attenzione ai processi di apprendimento, più che ai prodotti finali, evidenzia la centralità di una valutazione formativa (Nigris & Agrusti, 2021). In conseguenza per raggiungere l'equità a scuola, è necessario prestare particolare attenzione alla relazione tra valutazione, progettazione didattica e apprendimento (Ibarra-Sàiz et al., 2020). Nei nuovi modelli educativi gli studenti hanno un ruolo responsabile e partecipativo attraverso opportunità che potenziano lo sviluppo di approcci critici e creativi anche in grado di attivare processi auto-valutativi (Boud et al., 2018).

3. Feedback e valutazione formativa

Il feedback che il docente può fornire allo studente è uno strumento centrale della valutazione formativa (Hattie, 2012; Bertolini e Cardarello, 2021). «[...] *La valutazione formativa e in particolare il feedback è, dunque, il mezzo con cui l'insegnante conosce e informa lo studente del proprio percorso di apprendimento, con cui gli fornisce suggerimenti e al tempo stesso predispone occasioni utili affinché egli continui in modo efficace a camminare verso la meta didattica.*» (Bertolini e Cardarello, 2021, p. 70). Hattie (2009; 2012) analizza i fattori che più risultano avere un'influenza sui risultati di apprendimento degli studenti, calcolando per ciascuno un valore di efficacia (*effect size*, ES): più questo valore è alto, più questo sembra avere un ruolo nel successo formativo degli studenti. Tra quelli con un effetto più grande si riscontrano: l'autovalutazione e le aspettative degli studenti (ES 1,44), la chiarezza dell'insegnante (ES 0,75), il feedback (ES 0,75), la relazione insegnante-studenti (ES 0,72), le strategie metacognitive (ES 0,69). Appaiono molto inferiori i valori relativi all'influenza dei fattori familiari, sociali ed organizzativi della scuola; i sistemi di bocciatura risultano avere un effetto negativo. Questi elementi mostrano quanto gli aspetti cognitivi, emotivi e di relazione siano importanti nei momenti valutativi: in questa ottica i momenti valutativi non solo diventano parte integrante dei processi di apprendimento, ma assumono una valenza ricca di significato per la crescita personale degli studenti e per la loro preparazione nell'affrontare le sfide del XXI secolo e del mondo del lavoro. «L'alleanza verso l'errore tra il docente e l'alun-

² Linee guida per la valutazione nella scuola primaria dell'ordinanza ministeriale n.172 del 04 dicembre 2020, <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf> ultima consultazione 05.04.2022

no» (Lucangeli, 2020) è un aspetto importante per comprendere che «insieme si può fare meglio». Un insieme che coinvolge certamente la relazione duale tra docente e discente, ma che integra anche la presenza dei pari e del gruppo classe. In questi momenti di analisi dell'errore e della restituzione di un feedback il linguaggio che si utilizza e gli atteggiamenti che si assumono sono centrali per attivare un processo efficace. Facciamo un esempio molto comune. Sovente capita di utilizzare il termine «bravo» o «brava» per dare un feedback non solo in un momento valutativo in classe, ma anche a momenti di scambio di opinioni nella vita quotidiana. Tuttavia, questo tipo di linguaggio e di feedback non è realmente utile per due motivi principali:

- non fornisce di fatto un'informazione precisa su quanto fatto e su quanto questo sia vicino agli obiettivi di apprendimento previsti;
- dà un giudizio «alla persona» e non alla prestazione messa in atto, attivando tutta una serie di attribuzioni erronee rispetto al messaggio che si intende inviare.

In questi casi potrebbe essere meglio sostituire questo termine con semplici frasi che descrivono il processo andando ad evidenziare ad esempio che è stato fatto «un ottimo lavoro» o «che si è raggiunto a pieno l'obiettivo prefissato» o evidenziando criticità e punti di forza del risultato ottenuto. Possono esserci molti modi per dare un'informazione più completa rispetto alla direzione in cui si sta andando, al punto in cui siamo per raggiungerla e a che passi possiamo fare per avvicinarci alla meta. I feedback che danno poche informazioni sul processo di apprendimento, anche se puntano sulla lode, ottengono un basso effetto sull'impegno degli studenti (Hattie, 2012). Allo stesso modo il voto sintetico non è una soluzione utile: benché nelle teorie dell'apprendimento in psicologia possa essere visto come un «rinforzo» questo non è allo stesso modo preciso ed esaustivo; inoltre, sempre in termini psicologici, amplifica la motivazione estrinseca al raggiungimento degli obiettivi (Ryan & Deci, 2000). Alla luce di queste riflessioni, appare chiaro perché sia necessario porre l'attenzione all'importanza del feedback e delle modalità in cui questo viene restituito agli studenti, sia da un punto di vista psicologico, sia pedagogico e didattico.

4. Osservare e valorizzare le competenze trasversali

La raccomandazione del Consiglio dell'UE sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018³ fa riferimento alle competenze chiave come una necessità per la realizzazione e lo sviluppo personale, occupabilità, inclusione sociale e cittadinanza attiva. Il forte interesse generato da iniziative come, per esempio, la *Partnership for 21st skills*⁴ (P21) ha portato alla definizione di un quadro di riferimento specifico delle competenze, evidenziando l'importanza di questo tema non solo tra docenti e ricercatori, ma anche tra decisori politici e rappresentanti del mondo del lavoro. IDeAL guida i docenti nella progettazione didattica di attività finalizzate alla creazione di artefatti fisici e virtuali con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali degli

³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR) ultima consultazione 05.04.2022

⁴ <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> ultima consultazione 05.04.2022

studenti. Per collegare il momento della progettazione didattica a quello della osservazione e valutazione delle competenze trasversali messo in atto, era necessario di connettere le attività didattiche definite attraverso la sceneggiatura della metodologia IDeAL (descritte dettagliatamente in una precedente pubblicazione: Niewint et al, 2019⁵) con le competenze osservabili in classe. Per essere in grado di osservare le competenze era necessario di definire gli indicatori per ciascuna fase. Il ciclo di progettazione, realizzazione e validazione di un artefatto prevede diverse fasi che contemplano l'uso di strategie didattiche basate sui principi dell'attivazione cognitiva al fine di promuovere un'elaborazione profonda da parte dello studente, capace di produrre apprendimenti significativi e trasferibili (Burge, Lenkeit, & Sizmur, 2015). Seguendo la sceneggiatura proposta da IDeAL il docente può progettare situazioni ponendo agli studenti sfide aperte e complessi, che prevedono molteplici metodi di risoluzione. La verbalizzazione del processo di progettazione e il perché della scelta effettuata. Gli studenti vengono invitati a riflettere sugli errori, valorizzando il ruolo della riprogettazione per migliorare il prodotto finale. La possibilità di attivare queste risorse che coinvolgono capacità cognitive e relazionali si lega fortemente allo sviluppo di competenze trasversali e soft skills, che oggi più di prima vengono valutati necessarie per affrontare la vita di ogni giorno e creare la forza di lavoro del futuro. Alla luce del processo promosso in IDeAL le competenze promosse ben si identificano all'area delle «Capacità di apprendimento e innovazione» del quadro di riferimento del P21. Questa si declina in quattro competenze chiave: la collaborazione, la creatività, il problem solving e la comunicazione. Nel P21 vengono elencati i descrittori per le quattro competenze chiave come, l'abilità di pensare in modo creativo, di utilizzare una ampia gamma di tecniche per creare delle idee o di vedere il fallimento come opportunità. Fanno parte anche le competenze metacognitive come la capacità di riflettere in modo critico sulle esperienze pregresse per trovare soluzioni a problemi non familiari, come anche le capacità di leadership e la responsabilità condivisa valorizzazione del lavoro collaborativo. Con aiuto dei descrittori sono state realizzati delle griglie di osservazione. Il primo obiettivo nello sviluppo delle griglie di osservazione era di rilevare le competenze osservabili durante le attività didattica progettata con IDeAL; in secondo luogo le griglie assumono anche una natura formativa, come strumento di riflessione guidata sul proprio agire per il docente. Attraverso una matrice di associazione tra le fasi della metodologia IDeAL e gli indicatori del P21 individuati, si collocano i descrittori sulla matrice suddivisi per fase e competenza. Per esempio, alla fase «riunione istruttiva», è stato associata dell'area della competenza «creatività», il descrittore; «Usare una vasta gamma di tecniche per la creazione di idee (come il brainstorming)» mentre per la competenza «Comunicazione» il descrittore «Articolare pensieri e idee utilizzando efficacemente le capacità di comunicazione orale». Il formato della griglia di osservazione segue un modello simile ad una *check-list*, il quale serve da guida all'osservatore al fine di rilevarne, in modo ordinato e sistematico, la presenza e la frequenza durante l'attività in classe (Scholmerich e Lamb, 1992, p. 78-79). La figura 1 elenca i descrittori del P21 per le quattro competenze.

⁵ <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3793/3793>

Competenza	Descrittori
Creatività	<p>Capacità di pensare in modo creativo, di utilizzare una ampia gamma di tecniche per creare delle idee</p> <p>Capacità di elaborare e rivedere queste proprie idee per massimizzare lo sforzo creativo.</p> <p>Capacità di condividere le proprie idee creative all'interno di un gruppo di lavoro e metterle in discussione, di considerare altri punti di vista e di lavorare in modo creativo in un gruppo.</p> <p>Gestione del feedback e capacità di vedere il fallimento come opportunità di progredire e migliorare all'interno di un approccio ciclico e iterativo.</p>
Pensiero Critico	<p>Capacità di ragionare in modo efficace attraverso l'utilizzo di vari tipi di ragionamento (induttivo, deduttivo, ecc.)</p> <p>Uso il pensiero sistemico per poter analizzare sistemi più complessi.</p> <p>Capacità di analizzare e valutare efficacemente prove, argomentazioni, affermazioni e convinzioni, principali punti di vista alternativi e di poter stabilire connessioni tra informazioni e argomenti per poter interpretare le informazioni e trarre conclusioni sulla base della migliore analisi.</p> <p>Capacità di riflettere in modo critico sulle esperienze pregresse di diversi tipi per trovare soluzioni a problemi non familiari anche attraverso l'identificazione di domande significative in grado di esaminare vari punti di vista e portare a soluzioni migliori</p>
Comunicazione	<p>Capacità di comunicare in modo chiaro, di articolare i propri pensieri ed idee in modo efficace usando più canali percettivi (verbali e non) ed ambienti diversi, ultimo include anche la dimensione multilinguistica.</p> <p>Capacità ascolto efficace per decifrare contenuto, significato ed intenzioni da chi sta comunicando.</p>
Collaborazione	<p>Capacità di lavorare in gruppi diversi, la flessibilità dei propri obiettivi per poter negoziare eventuali compromessi per raggiungere un obiettivo comune.</p> <p>Capacità di leadership e la responsabilità condivisa per il lavoro collaborativo per dare valore ai contributi dai vari membri del gruppo di lavoro.</p>

Fig.1: Competenze e descrittori del P21

5. La valutazione per il miglioramento dello sviluppo della persona

La valutazione delle competenze assume un valore formativo quando i risultati che provengono dalla risoluzione della prova o del problema permettono allo studente di attivare processi meta-riflessivi sui dispositivi e sulle strategie di apprendimento (Domenici, 2006; Capperiucci, 2018). Nella metodologia IDEAL il feedback è pensato per essere un processo che si realizza sia nel contesto dei pari, sia nella relazione tra docente e discente: la dimensione socio-emotiva viene monitorata e valorizzata durante ogni fase. A supporto della didattica sono messe a disposizione delle schede in cui si invita lo studente a confrontarsi a tre livelli: individuale come autovalutazione sul proprio operato; tra pari, esprimendo la propria opinione agli altri; collettivo, come negoziazione dei

membri del gruppo al fine di formulare un'opinione condivisa. Per i primi due momenti vengono proposte due *thinking routine* tratte dal lavoro del Project Zero del Harvard College insieme ai ricercatori INDIRE⁶; per il terzo viene proposta una scheda di riflessione di gruppo sul prodotto realizzato al fine di evidenziarne punti di forza e criticità da poter migliorare. Questo tipo di strumenti è finalizzato a promuovere la metacognizione, ossia un *«grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle ed indurle alla riflessione»* (Cornoldi et al, 2020, p. 19). Incrementare i processi cognitivi di controllo e l'atteggiamento metacognitivo, favorisce lo sviluppo della capacità di auto-regolazione degli studenti (Hattie, 2012), affinando l'attitudine ad autovalutarsi e acquisendo una maggiore sicurezza in sé stesso. Al fine di favorire il feedback da parte del docente sono state pensate delle griglie di valutazione sulle quattro competenze chiave proposte dal Framework del P21 e promosse dalla metodologia IDeAL: la collaborazione, la creatività, il problem solving e la comunicazione. Per ciascuna competenza è stato definito un traguardo da raggiungere attraverso la metodologia IDeAL, grazie agli indicatori e ai descrittori declinati per la scheda di osservazione; per i diversi aspetti considerati sono stati descritti quattro livelli: «avanzato», «intermedio», «base», «in via di acquisizione». In questo contesto si è ritenuto utile la creazione di rubriche di valutazione che accompagnino la metodologia, anche perché queste possono *«[...] essere intese come di ragionamento educativo basato su una serie di domande: di quale competenza mi devo occupare; come si articola e si può manifestare; quali sono i livelli di padronanza possibili; quali attività permettono di valutare questi livelli.»* (Asquini, 2021, p. 108). Essendo la metodologia IDeAL un modello abbastanza strutturato per accompagnare la progettazione didattica, la declinazione di indicatori e descrittori per l'osservazione e la valutazione delle competenze sono state operazioni che ben si sono prestate a questo contesto. Le rubriche di valutazione hanno permesso al docente di avere ancora più chiari gli obiettivi da raggiungere attraverso la metodologia e gli elementi da osservare per poter indirizzare successivi interventi didattici per lo sviluppo delle potenzialità degli studenti. Nella formazione sulla metodologia con i docenti è stata esplicitata l'importanza di favorire un clima supportivo, specialmente nei momenti di feedback e valutazione. La creazione di un clima di classe emotivamente motivante è importante per far sì che le informazioni che lo studente riceve possano stimolare la curiosità e la voglia di migliorarsi. La motivazione degli studenti *«[...] determina, orienta e sostiene ciò che essi fanno per imparare»* (Ambrose et al, 2010). In particolar modo la teoria dell'autodeterminazione (*Self-determination theory*) (Ryan & Deci, 2000) sostiene che quando gli studenti si percepiscono competenti e autonomi la loro motivazione intrinseca aumenta, ossia cresce la spinta a intraprendere un'attività esclusivamente per il piacere di farlo e non tanto per le ricompense che ne derivano. Questi aspetti sono fortemente correlati anche alla possibilità di incrementare nei discenti un locus of control interno rispetto all'apprendimento, ossia ad attribuire i risultati ottenuti alle proprie capacità e non al caso o a circostanze ester-

⁶ http://www.makinglearningvisibleresources.org/uploads/3/4/1/9/3419723/ladder_of_feedback_guide.pdf. Traduzione da Ladder of feedback (http://schoolreforminitiative.org/doc/3_levels_text.pdf) a cura di Michele Gabbanelli e Silvia Panzavolta.

ne incontrollabili (Rotter, 1996). L'attribuzione di se stessi come sempre fallimentari, o al contrario come sempre capaci, limita la curiosità dell'apprendimento: se il commettere lo sbaglio viene attribuito in modo ripetuto alla propria incapacità e inadeguatezza al compito, ciò può portare a percepire la situazione fuori dal proprio controllo, fino ad arrivare a quella che viene definita «impotenza appresa», con un conseguente blocco nella motivazione ad imparare. Gli strumenti di osservazione, quelli di valutazione e le schede per favorire il feedback tra pari e l'autovalutazione, sono pensati all'interno della metodologia IDEAL per favorire un clima supportivo e la riflessione in classe in tale ottica.

6. Conclusione

L'osservazione e la valutazione delle competenze trasversali è stata descritta in questo contesto come possibilità di personalizzare e valorizzare il percorso di ciascuno studente, nella sua unicità e valorizzando nella sua globalità il suo sviluppo (Castoldi, 2012). Anche la direzione intrapresa nell'ambito dell'Indagine internazionale OECD - PISA 2018 (Schleicher, 2019) delinea un'idea di valutazione degli studenti sempre più globale, integrando competenze disciplinari, trasversali e fattori quali il benessere e la resilienza. «*Se lo scopo della scuola è educare istruendo, o istruire educando, se è aiutare i ragazzi a esprimere se stessi, a realizzarsi, a conquistare capacità, conoscenze e, in fondo, a trovare il proprio posto nel mondo, un percorso di apprendimento non può non tenere in considerazione le non cognitive skills (NCS)*» (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 10). In questo contributo sono stati descritti gli strumenti proposti ai docenti nella metodologia IDEAL per favorire lo sviluppo delle competenze trasversali, proprio nell'ottica di favorire uno sviluppo armonico della persona. La valorizzazione del merito in tal senso assume il significato di valorizzazione del potenziale di ciascuno andando a rintracciare strumenti capaci di incentivare le competenze trasversali, che costituiscono una dimensione chiave per permettere agli studenti di essere al passo con i cambiamenti sociali e l'occupabilità (Sicurello, 2021). In questa ottica viene incentivata la capacità di guardare agli studenti non come individui portatori dei medesimi bisogni, ma riconoscere e valorizzare le differenze e le caratteristiche di ciascuno per creare davvero una scuola che possa garantire di «equità, merito e cooperazione» (Margiotta, 2015; Sicurello, 2020). Gli esempi riportati in questo contributo offrono un esempio di supporto pensato per andare in questa direzione.

Bibliografia

- Ambrose S. A., Bridges M. W., Di Pietro M., Lovett M.C, Norman, MK. (2010). *How learning works. 7 Research Based Principles for Smart Teaching*, J Wiley. (ed. It. *Come impariamo. Sette principi per un insegnamento efficace*, Zanichelli, Bologna, 2017).
- Asquini, G., *Le rubriche valutative: dalla progettazione alla valutazione*, in Nigris, E., Agrusti, G. (a Cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria, Insegnare nel XXI secolo*, Milano, Pearson, 2021.
- Benadusi L., Bottani N. (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Milano, Erickson,

2006.

- Benadusi, L., & Giancola, O., *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano, Franco Angeli, 2021.
- Bertolini C. & Cardarelo R., *Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento e apprendimento*, in Nigris, E., Agrusti, G. (a Cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria, Insegnare nel XXI secolo*, Milano, Pearson, 2021.
- Besozzi E., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Notiziario-Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università, 34(3), 22-40, 2009.
- Bruner J. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Burge B., Lenkeit J. & Sizmur J. *PISA in Practice - Cognitive Activation in Maths: How to Use it in the Classroom*. Slough, NFER, 2015.
- Boud D., Ajjawi R., Dawson P. and Tai J. (Eds.). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. Oxon; New York, NY, Routledge, 2018.
- Capobianco, R., (2018), *La scuola dei talenti nella società delle competenze*, "Formazione e Insegnamento", XVI, 49-58.
- Capperucci D., *Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità affidabilità dei risultati*, "Lifelong, lifewife, learning", 31, 2018, pp.140-155.
- Castoldi M, *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma, Carocci, 2012.
- Chiosso, G., Poggi A.M., Vittadini G., *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Il Mulino, Bologna, 2021.
- Cornoldi C. De Beni R., Gruppo M.T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 2020.
- Dozza L., *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2021.
- Ibarra-Sáiz M.S., Rodríguez-Gómez G. and Boud D., *Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement*, "Higher Education", 80: 137-156, 2020.
- Hattie J., *Visibile learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra, Routledge, 2012.
- La Marca A., *Prefazione* in M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 13-14.
- Longobardi, S., & Agasisti, T. *Studenti resilienti: quando la famiglia "non conta". Un'analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana*. *Statistica e società*, 1(3), 19-21, 2012
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Milano, Erickson, 2000
- Margiotta U., *Teoria della Formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma. Carocci, 2015
- Niewint J., Mori S., Naldini M., Benassi A., Guasti L., *IDeAL: Una metodologia per costruire artefatti e promuovere le competenze trasversali in classe*, "Form@re - Open

- Journal per la formazione in rete” ISSN 1825-7321, vol. 19, n. 1, 2019, pp. 117-132.
- Nigris E., Agrusti G. (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria, Insegnare nel XXI secolo*, Milano, Pearson, 2021.
- Ryan R.M. and Deci E.L., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, “Contemporary Educational Psychology”, 25, 2000, pp. 54-67.
- Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. “Psychological Monographs: General and Applied”, 1966, 80, 1-28.
- Santagati M., *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Sicurello R., *La revisione dell’istruzione professionale: giovani, orientamento, competenze trasversali e occupabilità*, “Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access”, 5(1). 2020, <https://doi.org/10.3280/exioa1-2020oa10074>.
- Schleicher A., *PISA 2018. Insights and Interpretations*, OECD, 2019 <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>.
- Scholmerich A., Lamb Michael E. *Check-list comportamentali nella ricerca sulle interazioni madre-bambino e padre-bambino*, Età evolutiva, n. 41, 1992, pp. 77-85.
- Trincherò R., *Valutazione formante per l’attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*. Italian Journal of Educational Technology, 26(3), 2018, pp.40-55.
- Wang M., Willett, J.B., Eccles, J.S., *The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity*, “Journal of School Psychology”, Volume 49, Issue 4, 2011.
- Xodo C., *Merito, meritocrazia e pedagogia*, “STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative”, (1), 2017, pp.9-36.
- Zanniello G., *La didattica tra storia e ricerca*, Roma, Armando, 2016.