

- Tomlison, C.A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotskij, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza (Edizione a cura di Luciano Mecacci).
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1986). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Walker, M. (2006). Towards a capability, based theory of social justice for education policy, making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Il valore dei processi nella formazione degli insegnanti

FIORINO TESSARO

1. Lo studio dei processi: la sfida

L'importanza dei processi nella costruzione del sé, nello sviluppo dell'apprendimento, nella formazione permanente della persona è ampiamente riconosciuta e articolata nei lavori di Umberto Margiotta. Già nel 1997 in *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, mette a fuoco il problema della scuola, che è “[...] quello di riuscire a sviluppare modelli sempre più adeguati e potenti di costruzione del sé e di padronanza delle forme di conoscenza, di esperienza e di relazione. Il problema a cui la ricerca deve riuscire a dare risposta è appunto questo: cosa e come può fare la scuola per fornire modelli che arricchiscano il valore aggiunto di quello che già ciascun allievo fa naturalmente” (Margiotta, 1997, p. 53).

Proseguendo, con la rielaborazione dell'impostazione cognitivista di Ellen Gagné (1989), Margiotta specifica “tre tipi di produzione delle esperienze e delle conoscenze: dichiarativi (*mapping process*), procedurali (*procedural process*), euristico-immaginativi (*imaginative process*)” (ibidem). Nella formazione, quindi, si devono promuovere processi, e non semplicemente fornire strutture di conoscenza.

In tempi più recenti, nell'ultima attività di coordinamento nazionale per la definizione delle *Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, in *Teacher education agenda* (2018), Alessandrini e Margiotta, nel delineare il sistema

di valutazione per il triennio di formazione e inserimento lavorativo, propongono un impianto valutativo centrato su tre dimensioni:

1. la dimensione dei *learning outcomes*, i risultati evidenti dell'acquisizione di conoscenze e abilità riferite alle aree disciplinari proprie dell'insegnante in formazione iniziale;
2. la dimensione *processuale* dell'apprendimento della professione (area psicopedagogica della costruzione di identità culturale e professionale);
3. la dimensione dell'*empowerment professionale* (area dello sviluppo di scelte e decisioni, nonché di comportamenti esperti in grado di far avanzare lo sviluppo organizzativo e le soglie di qualità dell'istruzione nell'ambito delle autonomie scolastiche per le quali si lavorerà)¹ (Alessandrini e Margiotta, 2018, p. 63).

Per quanto riguarda la *dimensione processuale*, continuano sostenendo che "[...] occorre disporre di *descrittori delle tipologie di processo* capaci di descrivere la competenza professionale e di *aprocci valutativi congrui* (criteri e tipologie di prove) atti a valutare le competenze professionali di tipo processuale. Va da sé che proprio questo ambito costituisce una sfida stimolante per la ricerca educativa, la quale dovrebbe sentirsi impegnata a produrre, tarare e sperimentare rubriche e matrici di valutazione delle risorse umane magistrali, onde evitare approcci non validati scientificamente da parte delle Scuole e delle Università" (Alessandrini e Margiotta, 2018, p. 64).

Non possiamo che raccogliere la sfida del nostro maestro, analizzando lo sviluppo dei processi che determinano la formazione delle competenze dei docenti, cogliendone il senso proattivo e riconoscendone il valore nel potenziale professionale.

2. L'azione formativa tra procedure e processi

Tutti i profili professionali si rappresentano per grappoli di *competenze* e si scrivono utilizzando verbi; anche i framework per la valutazione e la certificazione delle competenze europee

si presentano integrando verbi d'azione e verbi di scopo. Le Indicazioni nazionali e le Linee guida per i curricoli scolastici pongono un numero molto ampio di verbi: quei verbi specificano competenze e traguardi di competenze.

Per rappresentare le conoscenze si adoperano sostantivi, mentre per indicare competenze e abilità non si possono che utilizzare verbi. La grammatica è fondamentale: i verbi designano l'azione di costruzione del sapere, mentre i sostantivi rappresentano gli oggetti del sapere.

Anche i profili professionali degli insegnanti sono articolati per aree di competenze, la letteratura in merito è vastissima, e su tali aree c'è ampia convergenza¹. Ciò che in genere manca è la loro declinazione in specifiche competenze e, queste, in procedure e processi².

Le Boterf (2008) afferma che la competenza non è uno stato ma un processo, poiché non risiede nelle risorse, nelle conoscenze, ma nella *mobilizzazione* delle risorse, ovvero nel *divenire del sapere teorico ed esperienziale, agito in procedure e processi*.

¹ Il CCNL 216/2018, all'articolo 27, riassume così le aree di competenze del profilo professionale del docente: 1. Competenze disciplinari, 2. Competenze informatiche, 3. Competenze linguistiche, 4. Competenze psicopedagogiche, 5. Competenze metodologico-didattiche, 6. Competenze organizzativo-relazionali, 7. Competenze di orientamento, 8. Competenze di ricerca, 9. Competenze di documentazione, 10. Competenze di valutazione, 11. Come far maturare tali competenze, 12. Periodico bilancio delle competenze.

² In merito, è utile il modello proposto da Perrenoud (2002) che seleziona dieci "domini di competenze" degli insegnanti, divisi in tre categorie: a. *l'apprendimento* (organizzare ed animare situazioni di apprendimento, gestire la progressione degli apprendimenti, ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione, coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro, lavorare in gruppo), b. *lavoro dell'insegnante fuori dall'aula* (la partecipazione alla gestione della scuola, l'informazione ed il coinvolgimento dei genitori, l'uso delle tecnologie), c. *costruzione e senso della professione* (l'affrontare i doveri e i dilemmi della professione, la gestione della propria formazione continua). Per ciascuna competenza, Perrenoud, individua alcuni processi. Ad esempio, il dominio 1. *Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento* si articola nei processi: Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi d'apprendimento; Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni, Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento, Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche; Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza.

È importante distinguere il processo dalla procedura, poiché questo ci permette di analizzare, progettare, sviluppare e valutare l'azione sia sul piano oggettivo (della procedura) sia sul piano soggettivo (del processo). La nostra attenzione è focalizzata primariamente sui processi, poiché a noi interessano le modalità, le condizioni e le situazioni che facilitano la personalizzazione delle procedure da parte del soggetto in formazione. Le procedure sono uguali per tutti, ma i modi di acquisirle, di esercitarle, di agirle sono individuali.

Il processo è l'attualizzazione della procedura, è il suo incarnarsi nell'agire delle persone. La procedura è l'iter, il modello, la regola, lo schema, la sintassi, la rappresentazione astratta del come si fa o del come va fatto. Tutte le discipline hanno costruito strutture di regole, definendo così modelli e grammatiche procedurali, che evolvono, si adattano, si riconfigurano. Il processo invece è l'azione vera, quella svolta dai soggetti, che mobilitano la conoscenza in situazioni e contesti reali, guidati dalle regole, ma anche modificando le regole se e quando necessario.

Per distinguere il processo dalla procedura, il fattore-tempo è determinante (Prigogine, 1989). Nella procedura il tempo è reversibile: una volta avviata, la procedura può essere interrotta, ripresa, replicata, ripercorsa, reiterata. Nel processo, invece, il tempo è irreversibile: il processo è ciò che accade mentre accade, è la continuità del succedersi nella complessità del reale. Un esercizio è procedurale, l'azione in una situazione reale è processuale.

Nell'insegnamento e nell'apprendimento si combinano la reversibilità delle procedure con l'irreversibilità dei processi. Se lavoriamo solo sulle procedure avremo un soggetto abile ma incompetente, incapace di utilizzare efficacemente il suo immenso sapere; se lavoriamo solo sui processi avremo un soggetto intellettualmente vivace ma con scarsi costrutti e progettualità da condividere. La procedura è l'unità di misura, l'oggettivazione,

l'elemento di comparazione del processo; a sua volta il processo è l'incarnazione della procedura nello spazio e nel tempo, è la sua personalizzazione, la sua orchestrazione.

3. Le componenti di processo della competenza professionale

Conoscenze, abilità e atteggiamenti sono le componenti strutturali fondamentali della competenza (UE, 2018). Ma, ai fini formativi, è importante analizzare le componenti di processo, quelle che ne assicurano sia l'acquisizione che lo sviluppo.

La competenza è pensiero in azione: i processi direttamente implicati nel *pensiero* sono quelli *cognitivi* e *metacognitivi*, i processi coinvolti nell'*azione* sono quelli *operativo-agentivi* e *interattivo-relazionali* (Tessaro, 2012, 2019). In realtà tutti i processi convivono nella mobilitazione della competenza, sono reticolari e molto permeabili, talvolta un processo può essere riferito a più componenti. Per esempio, il processo "riconoscere" è senza dubbio cognitivo ("riconoscere le proprietà fondamentali"), a cui può associarsi una componente metacognitiva ("riconoscere il senso di una decisione"), o anche interattivo-relazionale ("riconoscere il valore dell'altro"). Perché allora proponiamo una distinzione in più componenti di processo? Per tre ragioni fondamentali:

- il primo motivo è *analitico e diagnostico*: per comprendere dove si collocano eventuali difficoltà o disturbi o intoppi è necessario analizzare in profondità, indagare, ipotizzare cause, comprendere sistemi relazionali e culturali, rilevando allo stesso tempo le capacità consolidate, i potenziali di sviluppo, le situazioni e i contesti d'azione del soggetto;
- il secondo motivo è *didattico e formativo*: le difficoltà di apprendimento si superano riconoscendo e facendo leva sui punti di forza del soggetto, costruendo gli itinerari didattici che

si incardinano sulle capacità e sulle motivazioni, facendo in modo che lo sviluppo della competenza proceda come una spirale incrementale, proattiva e retroattiva tra pensiero e azione, mantenendo il perno dell'apprendimento nelle *Lifecomp* (Sala, Punie, Garkov, Cabrera, 2020), nei processi esistenziali della persona;

– il terzo motivo è per *equilibrare le componenti nella complessa valutativa*: spesso il peso di una componente è preponderante sulle altre, può accadere che nella valutazione di una attività di laboratorio si tralasci il versante operativo-agentivo insistendo unicamente su quello cognitivo, penalizzando i soggetti che mobilitano la competenza a partire dall'azione; la ripartizione dei processi ne assicura l'osservazione bilanciata e completa.

Abbiamo articolato, quindi, la competenza in quattro componenti con specifiche tipologie di processi:

1. La *componente cognitiva*, i cui processi si riferiscono alla conoscenza, ovvero alle modalità di richiamare e ricordare fatti, termini, concetti, principi, teorie, e alla comprensione, ovvero alle modalità di organizzare, confrontare, fornire descrizioni, affermare le idee principali e le possibili articolazioni.
2. La *componente metacognitiva*, i cui processi si riferiscono alla consapevolezza riflessiva del soggetto in merito a ciò che sa, a come lo ha appreso e a come lo ha agito, al senso e al potere che assegna al proprio sapere, al riconoscimento degli errori e dei limiti, ma anche delle proprie capacità e potenzialità. Con i processi metacognitivi si sviluppa la consapevolezza della reciprocità dell'apprendere teorico e pratico. "*La capacità di imparare ad imparare*" è un'area delle *Lifecomp*, che definisce la capacità di organizzare le informazioni e il tempo, di gestire

il proprio percorso di formazione, e specifica il senso della metacognizione in funzione professionale.

3. La *componente operativo-agentiva*, i cui processi si riferiscono in modo specifico all'azione, al mettere in atto concretamente, ad applicare o, meglio ancora, ad utilizzare la conoscenza. S'è voluto aggiungere il termine "agentivo" in quanto per alcuni la dizione "operativo" è associata ad un fare generico, mentre quando si impara per competenze è importante che il "fare sia per uno scopo", conosciuto, condiviso e perseguito dal soggetto, e di cui se ne fa responsabile. Nella competenza il fare diventa agire dotato di senso. È necessario ritrovare le strategie didattiche e formative che valorizzano i processi operativo-agentivi, fondamentali per coloro che si trovano in formazione iniziale. Non possiamo dimenticare che tutte le competenze presentano la prerogativa di costruirsi specularmente utilizzando il medesimo verbo sia per l'azione sia per lo scopo: si impara a parlare parlando, a costruire costruendo, a leggere leggendo, ad analizzare analizzando, a insegnare insegnando.
4. La *componente interattivo-relazionale*, i cui processi si riferiscono all'attività formativa in relazione, all'agire insieme agli altri. Questa componente talvolta può risultare accessoria rispetto alle altre tre. Se mancasse anche uno solo tra i processi relativi alla conoscenza, alla riflessione o all'azione non si avrebbe competenza. E se mancano i processi relazionali? Soltanto alcune competenze, molto specialistiche, possono essere agite individualmente; la maggior parte delle competenze si formano e si attivano in situazioni interattive e in contesti relazionali. Nella formazione alla professionalità docente la componente interattivo-relazionale è fondamentale sia in merito allo scopo, per la formazione del cittadino, sia rispetto al metodo, necessariamente collaborativo/cooperativo.

4. Valutare i processi nello sviluppo della competenza professionale

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci alla valutazione dello sviluppo delle competenze ha privilegiato la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; ha utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; ha classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli.

Per valutare la competenza è necessario definire un *modello per profili* che ne illustri nel contempo la complessità e l'unicità del suo sviluppo, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alle specificità delle persone e delle situazioni, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle diversità). Anche nella metodologia valutativa c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che è uniforme; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che caratterizza. Servono entrambi, insieme, per l'efficacia nella ricerca-azione, per la corroborazione sperimentale e per la giustificazione concettuale reciproca.

Dato che la competenza è *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, gli indicatori che illustrano la sua crescita non potranno che articolarsi nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare, in situazione formativa.

Le situazioni in cui si viene a trovare l'insegnante si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile. Per questo *lo sviluppo della competenza è qualitativamente irregolare e articolato*, e allo stesso tempo procede in un *continuum ininterrotto di descrittori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire:

SOGGIA DI SVILUPPO		1	2	3	4	5
DENOMINAZIONE DELLA SOGLIA	INIZIALE	PRATICA	FUNZIONALE	AVANZATA	INNOVATIVA	
DESCRITTORE BASE	ESORDIENTE	PRINCIPIANTE	STANDARD	RELEVANTE	ECCELLENTI	
	IMITAZIONE	ADATTAMENTO	REALIZZAZIONE	SPECIFICITÀ	INNOVAZIONE	
	CONSAPEVOLE	AL CONTESTO	FINALIZZATA	PERSONALE	CREATIVA	

4.1. I descrittori dello sviluppo della competenza

Il farsi della competenza non si osserva in una progressione quantitativa, e nemmeno fintamente qualitativa (un po', abbastanza, molto, ecc.), ma in soglie qualitative che ne descrivono lo sviluppo. Ecco i descrittori base.

Imitazione consapevole. È stato Vygotskij (1969) a nobilitare il processo cognitivo dell'imitazione, fondamentale per lo sviluppo della mente e non semplice meccanismo automatico e ripetitivo. Di fronte ad una situazione nuova, il neofita non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma *appura la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre quanto già conosciuto ed esperito da sé o dagli altri. L'imitazione diventa *processo generativo*, configura l'aiuto come suggerimento, come forma di comportamento o di azione che può essere imitata, permettendo di svolgere e risolvere positivamente un compito.

Adattamento al contesto. Con i processi connessi a questa soglia il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto già sa e sa fare conformandolo al contesto nuovo e diverso in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione tout court, perché ben presto scopre che ogni situazione è nuova, *è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe chiamato ad agire in situ* ma attiverebbe routine, automatismi.

Realizzazione finalizzata. Consiste nella capacità di affrontare ex novo un problema, di diagnosticare e analizzare il problema nella situazione data, di pianificare le strategie risolutive e di implementarle nella concretezza e nell'imprevedibilità dell'azione. La realizzazione chiede di affrontare gli imprevisti, di scegliere e decidere in situazioni di rischio, e di imparare dagli errori. Chi non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condizione necessaria della comprensione dell'errore stesso. In questa fase il soggetto non è semplicemente ri-produttivo e/o adattivo, ma sviluppa la direzione di senso dell'agire, diventa pro-duttivo, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

Specificità personale. Riguarda la capacità di personalizzare la competenza standard, di darle un'identità propria. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi. Le specificità personali, che si analizzano con approcci fenomenologici, etnografici, clinici, si innestano nelle strutture sociali e organizzative integrandosi metodologicamente con approcci analitici, formali, qualitativi. Nell'organizzazione si riconoscono gli apporti distintivi dei contributi di ciascuno, e si ravvisa la costruzione personale e interattiva delle competenze.

Innovazione creativa. Generalmente l'essere esperti conclude lo sviluppo della competenza. A nostro avviso la logica del ciclo di vita, chiaramente pertinente (che in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), può essere assunto soltanto dalle competenze strumentali, quelle maggiormente connesse a procedure vincolate e a tecniche specifiche. Le competenze fondamentali, come quelle esistenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla

capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente. 4.2. *Tra processi e descrittori: la matrice valutativa*

Il farsi della competenza non può essere uniforme e lineare, non è uguale per tutte le tipologie di processi. Ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse. Per questo è necessario un modello di analisi e di valutazione dei processi di sviluppo basato su *profili*, in quanto sistema, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità di ogni insegnante.

Per una prima immediata valutazione può essere sufficiente dipanare l'analisi del processo interpretandolo in filigrana lungo le soglie dei descrittori. Ad es., uno dei processi di Perrenoud, "Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento" può essere analizzato in 1) riconoscere gli errori usuali e ripetuti, 2) spiegare le possibili cause dell'errore, 3) sviluppare tecniche per il superamento dell'errore, 4) progettare azioni condivise, 5) inventare a partire dall'errore.

Ma se intendiamo approfondire l'analisi, la valutazione e l'autovalutazione, è necessario incrociare i descrittori di sviluppo con i processi, articolati nelle quattro componenti della competenza, generando così una matrice valutativa.

Per facilitare il lavoro, per ciascuna componente della competenza si propongono alcuni processi interpretati alla luce dei descrittori base. Sono verbi-processo fondamentali, hanno la funzione di orientare gli insegnanti e gli studenti nella costruzione di matrici ad hoc.

Per la *componente cognitiva*, i processi sono interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza (Margiotta, 1997; Giambelluca et al., 2009) e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom (Anderson e Krathwohl, 2001):

RIPRODURRE RICONOSCERE COMPRENDERE	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE RICOSTRUIRE VALUTARE	GENERARE SCOPRIRE CREARE
--	--	---	---	--------------------------------

Per la *componente operativo-agentiva*, i processi ripercorrono la progressione degli indicatori di sviluppo:

IMITARE RIPETERE	ADEGUARE ADATTARE	REALIZZARE PRODURRE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE INVENTARE
---------------------	----------------------	------------------------	----------------------------------	-----------------------

Per la *componente metacognitiva*, i processi proposti intendono mettere in evidenza la consapevolezza riflessiva in merito a ciò che si sa, a ciò che si è fatto (passato), a come utilizza la competenza acquisita e come la migliora in itinere (presente), a come si può far fruttare i talenti, progettando e immaginando (futuro):

CONTROLLARE PROVARE RICONOSCERE SIGNIFICARE	REGOLARE RIVEDERE MODIFICARE SPIEGARE	ELABORARE TRASFORMARE RISOLVERE CONFRONTARE	PROGETTARE STIMARE INTERPRETARE RAPPRESENTARE	PREVEDERE IMMAGINARE CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE
--	--	--	--	---

Per la *componente interattivo-relazionale*, i processi seguono un continuum che parte da posizioni in cui l'interazione con gli altri è contraddistinta dall'egocentrismo per giungere all'estremo caratterizzato da relazioni di reciprocità:

TOLLERARE RICONOSCERE L'ALTRO	CONSIDERARE ACCETTARE	RISPETTARE ACCOGLIERE	COMPARTICIPARE COLLABORARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE
----------------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------------	---------------------------

È necessario assumere che lo sviluppo dei processi non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quel processo ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme. Per esempio, nella formazione professionale, seguendo le prassi internazionali si è convenuto di assumere il terzo livello-soglia come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (ossia quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo.

La matrice valutativa non va confusa con la rubrica, in quanto un processo può essere presente a vario titolo (quantità, qualità, forma, tipologia) in ogni soglia; per esempio, anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre.

Valutare lo sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti mediante matrici, con la presenza contemporanea e interattiva di processi in più soglie, permette:

– la *valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto riguardo ai processi cognitivi si collochi nella terza soglia (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti), naturalmente attiva anche i processi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione?

quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?

– *la valutazione del potenziale di sviluppo*. Proseguendo con l'esempio precedente: il soggetto attiva anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono *in fieri*, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo della professionalità dell'insegnante.

A titolo esemplificativo, nella pagina seguente propongo una matrice di valutazione dei processi di sviluppo della competenza di dell'insegnante, facendo riferimento alla prima competenza indicata da Perrenoud (2002), "Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento" e ai relativi processi articolati nelle quattro componenti.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. e Margiotta, U. (2018). Il sistema di valutazione per il triennio di formazione e inserimento lavorativo. In Margiotta, U. (Ed.). (2018). *Teacher education agenda: linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Centro studi Erickson. University & Research.
- Gagné, E. D. (1989). *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*. SEI.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Guida Editori.
- Margiotta, U. (Ed.). (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Armando editore.
- Margiotta, U. (Ed.). (2018). *Teacher education agenda: linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Centro studi Erickson. University & Research.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Anicia.
- Prigogine I., Stengers I., (1989). *Tra il tempo e l'eternità*. Bollati Boringhieri.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (No. JRC120911). Joint Research Centre (Seville site).
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Inse-*

gnamento. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 105-120.

Tessaro, F. (Ed.). (2019). *Il curriculum verticale nella scuola del primo ciclo*. libreriauniversitaria.it edizioni.

UE (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>.

Vygotskij, L. S. (1969). Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica. In Luria, A. R.; Leontiev, A. N.; Vygotsky, L. S. (1969) *Psicologia e pedagogia*. Editori Riuniti.

Allegato 1
MATRICE DI VALUTAZIONE DEI PROCESSI DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA DELL'INSEGNANTE
COMPETENZA 1. Organizzare ed antinare situazioni d'apprendimento

SOGLIA DI SVILUPPO	DENOMINAZIONE DELLA SOGLIA		PROCESSI DI RIFERIMENTO		COMPONENTE COGNITIVA		COMPONENTE OPERATIVO-AGENTIVA		COMPONENTE METACOGNITIVA		COMPONENTE INTERATTIVO-RELAZIONALE			
	DESCRITTORE BASE	CONSAPEVOLE	IMITAZIONE	ADATTAMENTO AL CONTESTO	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE VALUTARE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE	PROVEDERE IMMAGINARE	CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE	COLLABORARE	COOPERARE
1	INIZIALE ESORDIENTE	CONSAPEVOLE	IMITAZIONE	ADATTAMENTO AL CONTESTO	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE VALUTARE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE	PROVEDERE IMMAGINARE	CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE	COLLABORARE	COOPERARE
2	PRATICA	ADATTAMENTO AL CONTESTO	IMITAZIONE	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE VALUTARE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE	PROVEDERE IMMAGINARE	CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE	COLLABORARE	COOPERARE	
3	FUNZIONALE STANDARD	REALIZZAZIONE	IMITAZIONE	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE VALUTARE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE	PROVEDERE IMMAGINARE	CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE	COLLABORARE	COOPERARE	
4	AVANZATA	REALIZZAZIONE	IMITAZIONE	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE VALUTARE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE	PROVEDERE IMMAGINARE	CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE	COLLABORARE	COOPERARE	
5	INNOVATIVA ECCELLENTE	REALIZZAZIONE	IMITAZIONE	ESERCITARE INDIVIDUARE APPLICARE	ORGANIZZARE TRASFERIRE ANALIZZARE	GIUSTIFICARE VALUTARE	PERSONALIZZARE CARATTERIZZARE	INNOVARE	PROVEDERE IMMAGINARE	CONCETTUALIZZARE TEORIZZARE	CO-COSTRUIRE COOPERARE	COLLABORARE	COOPERARE	