



SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE



Conferenza della Svizzera italiana
per la formazione continua degli adulti

Le competenze trasversali in ambito educativo e formativo

Dai discorsi alle pratiche

Idee per
l'innovazione
nella
formazione
professionale

Quaderno
5



I *Quaderni Idee per l'innovazione nella formazione professionale* nascono su iniziativa della Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP) e della Conferenza della Svizzera italiana per la formazione continua degli adulti (CFC) con un triplice intento.

In primo luogo, raccogliere i testi delle conferenze aperte al pubblico promosse dalle due istituzioni nell'ambito del ciclo di conferenze *Un'officina delle idee: incontri per l'innovazione nella formazione professionale*, mirati a promuovere occasioni di scambio sui grandi temi dell'attualità e i loro risvolti sull'economia, sulla formazione e sulla società.

In secondo luogo, mettere a disposizione uno spazio dove condividere risultati di ricerca, spunti di riflessione e materiali prodotti nel quadro delle attività di formazione e ricerca dalle due istituzioni coinvolte, offrendo una cassa di risonanza ad attività innovative e sperimentali i cui confini, per i temi, le metodologie, le prospettive sviluppate, meritano di essere divulgati. È in questo secondo intento che si colloca il presente terzo numero dei *Quaderni*, testimoniando del lavoro di ricerca dapprima regionale e in seguito nazionale condotto negli ultimi sei anni dalla SUFFP in collaborazione con vari partner sul tema delle tecnologie nel settore delle cure.

In terzo luogo, i *Quaderni* vogliono offrire anche ad altre istituzioni formative attive sul territorio una piattaforma grazie alla quale dialogare su temi di comune interesse, favorendo in questo modo la messa in comune di esperienze e pratiche significative da cui la formazione professionale possa trarre giovamento.

La Redazione

Le competenze trasversali in ambito educativo e formativo

Dai discorsi alle pratiche

In collaborazione con

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

SGL SSFE
SSFI SSFSS

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants
Società svizzera per la formazione degli insegnanti
Societad svizra per la formaziun da scolastas e scolasts

SSRE  **SGBF**

Société suisse pour la recherche en éducation
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Società svizzera di ricerca in educazione



Swiss Academy
of Humanities
and Social Sciences

Indice

Introduzione	7
Parte 1	
Conferenze plenarie	10
1.1 Competenze trasversali e sviluppo personale: una prospettiva psicologica	11
Chiara Ghislieri	
1.2 Argument-Based Teaching and Learning: What It Is, Why We Should Care, and How We Can Make the Most Out of It	16
Chrysi Rapanta	
1.3 Transversales Unterrichten und die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in der Volksschule	23
Federica Valsangiacomo · Christine Künzli	
Parte 2	
Per un dibattito	29
2.1 Competenze trasversali nella formazione: un dibattito tra luci ed ombre	30
Elena Boldrini · Francesca Amenduni · Sandra Bernasconi Lucia Orelli Facchini · Francesco Galetta · Flavio Maggi · Fabio Merlini	
Parte 3	
Sviluppo professionale	44
3.1 La coopération entre professionnel.le.s : Une épreuve de plus ? Un travail de coconstruction ? Un soutien à l'activité professionnelle ?	45
Marco Allenbach · Céline Geoffroy · Carole Henry Mouron Fabrice Guillaume · Frédérique Rebetez	
3.2 Développer ses compétences transversales pour affronter des changements professionnels en bibliothèque scolaire grâce aux écrits réflexifs ?	51
Sandrine Angéloz · Laetitia Mauroux · Carole-Anne Deschoux Léa Couturier · Stéphanie Burton	
3.3 Relplus – una buona pratica per la costruzione del benessere organizzativo nella scuola ticinese attraverso il rafforzamento delle competenze relazionali di docenti e dirigenti scolastici	56
Furio Bednarz · Paola Mäusli Pellegatta	
3.4 Des fondements de la philosophie humaniste à un ancrage pseudo-scientifique des préconisations du Plan d'Études : quelles perspectives pour une éducation transversale efficace ?	62
Elena Lucciarini · Nicolas Bressoud · Philippe Gay · Catherine Audrin · Nicolas Burel	
3.5 Competenze chiave per il futuro del lavoro e competenze trasversali: la Gamification può favorire lo sviluppo del Teamwork?	69
Filippo Sciaroni · Alessandra Salvatore · Loredana Addimando	

Parte 4

Formazione degli e delle insegnanti

75

- 4.1 **Förderung transversaler Kompetenzen – Auch eine Frage der Schulentwicklung** 76
Stephanie Appius · Amanda Nägeli
- 4.2 **Diventare docente nella comunità di apprendimento professionale. Connessioni tra apprendimento disciplinare e sviluppo di competenze trasversali nella costruzione dell'identità professionale di futuri insegnanti d'arte alla scuola media ticinese** 82
Mario Bottinelli Montandon · Loredana Addimando
- 4.3 **L'influence des parcours biographique et scolaire des futur·e·s enseignant·e·s issu·e·s de la migration sur le développement de compétences transversales favorables à la réussite scolaire et éducative de tous les élèves** 89
Olivier Delévaux
- 4.4 **Le competenze trasversali: una riserva per la formazione degli insegnanti** 94
Alessandra Gargiulo Labriola
- 4.5 **Portuguese Heritage Language in Switzerland: the design of a contextualised teacher education strategy** 101
Maria de Lurdes Gonçalves · Sónia Rita Melo
- 4.6 **Enseignement créatif: évolution des représentations de la créativité chez les futurs enseignants** 109
Guillaume Massy · Maud Besançon · John Didier
- 4.7 **Il counseling a servizio delle competenze: il compito dell'educazione e della formazione** 115
Immacolata Messuri
- 4.8 **Aufbau einer transversalen Reflexionskompetenz in der berufspraktischen Ausbildung unter Einbezug von fachlichen Selbstkonzepten** 120
Sabine Mommartz · Nina Gregori
- 4.9 **Des situations scolaires émotionnellement problématiques et des stratégies de remédiation rapportées par de futur·e·s enseignant·e·s** 127
Estelle Trisconi · Laetitia Mauroux
- 4.10 **Transversale Kompetenzen als Bestandteil einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung: Modellierung eines Curriculums im Studiengang Berufskunde im Hauptberuf** 133
René Wüthrich
- 4.11 **Mise en oeuvre d'un module de formation visant à faciliter l'implémentation des capacités transversales en classe au primaire et secondaire : évaluations des étudiant·e·s en formation Bachelor et Master** 139
Lea Couturier · Santiago Hernandez · Philippe Gay

Parte 5

Monitoraggio e valutazione

- | | |
|---|-----|
| | 148 |
| 5.1 Assessing Problem-Solving Abilities in K9: A Digital Approach | 149 |
| Arianna Marras · Masiar Babazadeh | |
| 5.2 Perceived Impact of Educational Dialogue on Transversal Skills: Analysis of a Teachers' and Researchers' Online Forum | 154 |
| Chiara Piccini · Kirk Weeden · Sarah Peters · Jane Goodland · Keiko Aramaki
Deepthy Raghavendra · Imran Arif · Gonzalo Bermudez · Farah Ahmed · Meaghan Brugha | |
| 5.3 Beurteilung überfachlicher 1 Kompetenzen in der Berufsbildung – Ein Entwicklungsprojekt im Fach Sport in der beruflichen Grundbildung | 160 |
| Flavio Serino · Cécile Elmiger | |

Parte 6

Innovazione e interdisciplinarietà

- | | |
|---|-----|
| | 166 |
| 6.1 Transversale Kompetenzen in Bildung und Betreuung: Gelegenheiten für informelles und non-formales Lernen nutzen | 167 |
| Michelle Jutzi · Barbara Stampfli · Ilaria Ferrari · Jasmin Näpfl · Patricia Schuler | |
| 6.2 Gut in MINT heisst auch gut in Kunst, oder? Eine Analyse zum Zusammenhang von MINT- und künstlerischen Leistungen im Lichte transversaler Bildung | 173 |
| Anja Küttel · Alexander F. Koch · Marius Portmann | |
| 6.3 Mobilizzare competenze trasversali tramite giochi di simulazione | 180 |
| Marco Lupantini · Andrea Plata · Sara Greco · Chiara Jermini Martinez-Soria | |
| 6.4 Quali competenze trasversali nell'Outdoor Education? | 185 |
| Alessandra Natalini | |
| 6.5 The School Task as a Third Space between Transversal and Disciplinary Competences | 191 |
| Maila Pentucci · Chiara Laici | |
| 6.6 Educating for Dialogue as a Pathway to Integrated Development of Disciplinary and Transversal Competences. A Pilot Implementation of the T-SEDA Approach with Vocational School Teachers | 197 |
| Chiara Piccini · Sara Hennessy · Ruth Kershner | |
| 6.7 Pensare con le mani: un "ponte" tra scienza e creatività. Primo approccio alle discipline STEAM con il tinkering in una quarta primaria | 205 |
| Manlio Celso Piva · Erica Boccalon | |
| 6.8 Educazione musicale e competenze trasversali: il potenziale di sinergie interdisciplinari | 211 |
| Annamaria Savona · Matteo Luigi Piricò | |

Parte 7
Risorse digitali

217

- 7.1 **Fostering democracy in educational systems. The Ensemble digital platform as an instrument for participation and transversal skills learning at tertiary level** 218
Filippo Bignami · Laura Di Maggio · Andrea Plata · Michela Papandrea · Paolo Arru
Francesca Cellina · Giada Ferrario · Marina Pettignano · Annalisa Rollandi
Edoardo Terzi · Matteo Vegetti
- 7.2 **Autonomieunterstützender Berufsschulunterricht zur Förderung transversaler digitaler Kompetenzen: Ergebnisse einer Untersuchung an Hamburger Berufsschulen** 224
Daniel König · Tim Komorowski · Lilli Heimes · Meike Weiland
Laura Getz · Michael Heister
- 7.3 **The School of Memes
Fachdidaktische Potentiale eines Internetphänomens** 231
Marco Longhitano · Gila Kolb · Anna Hürlimann · Annamaria Savona · Lea Weniger

Introduzione

Per la presente rivista è un piacere e un onore poter documentare, attraverso i testi qui pubblicati, una buona parte delle prospettive di analisi, di ricerca e di pratica presentate in occasione del Congresso 2024 della Società svizzera di ricerca in educazione, svoltosi a Locarno dal 26 al 28 giugno.

Organizzato dal Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, in collaborazione con la sede della Svizzera italiana della Scuola universitaria federale per la formazione professionale e con la Società svizzera per la formazione degli insegnanti, l'incontro di studio si è chinato su un tema – le competenze trasversali – che nei decenni ha saputo alimentare una vasta letteratura e un non meno vasto (e acceso) dibattito sul senso della formazione nella sua relazione con le varie istanze sociali in cui viene ad iscriversi la sua prassi.

Quella delle competenze trasversali è infatti una questione attorno alla quale oggi è possibile misurare, per un verso, il rapporto che formazione, educazione e istruzione intrattengono con la società da cui dipendono, in particolare con le istanze più sensibili e interessate ai loro risultati, e, per altro verso, l'incertezza che anima questa stessa società in termini di bisogni e obiettivi.

Quando non è più chiaro ciò di cui si necessita, poiché una innovazione senza requie rende imprevedibile qualsiasi scenario, non solo la formazione non può avere mai fine, ma anche la sua modalità deve poter essere commisurata a questo piano di incertezza come aperta e provvida di potenzialità, idealmente svincolata da qualsiasi determinazione.

“Trasversali” le competenze lo sono, appunto, nella misura in cui viene chiesto loro di farsi carico di un *indeterminato* rispetto al quale, se è la situazione a decidere di volta in volta cosa sia necessario mobilitare per poterla interpretare, affrontare e, quindi, per poterne approfittare, è però il soggetto nella sua libera disposizione a dover disporre creativamente e reattivamente delle risorse indispensabili al compito.

Indipendentemente da quello che sarà lo spartito, qui ci si aspetta una lettura sempre *nuovamente adeguata* che sappia trarre dall'imprevedibilità del contesto, ma anche dalla sua indiscutibile normatività, gli schemi di azione più adeguati. Anziché essere addestrata su uno scenario determinato, e se del caso emendabile, si tratta di una lettura cui si chiede di reggere un'inesauribile capacità di adeguamento concorrenziale ai contesti di volta in volta attualizzati dalla realtà sociale. In questo senso, educare alle competenze trasversali significa necessariamente anche sempre educare alla flessibilità e alla resilienza.

Non è allora un caso che il discorso sulle competenze trasversali emerga negli stessi anni in cui l'economia è dominata dalla questione dello sviluppo della competitività e dell'occupazione, a fronte di un mercato sempre più mobile e spietato quando è in gioco la rincorsa alla migliore redditività, in un mondo ormai reso permeabile dalla globalizzazione. Così come non è un caso che il discorso sulle competenze corra parallelo al rilievo assegnato in campo imprenditoriale al tema del “capitale umano”. Sono entrambi indicatori di un cambiamento non solo nella percezione di ciò che significhi incidere nella propria realtà di riferimento, ma anche, più radicalmente, di ciò che è possibile intendere con “realtà di riferimento”: una dimensione da plasmare o una misura insindacabile cui commisurarsi in modo più o meno virtuoso?

Se a prevalere è il secondo significato, la formazione si trova dinnanzi al compito preciso di istituire un'alleanza con le forze sociali per cui ciò che è dato, volta a volta, vale come orizzonte inemendabile della creazione del valore, occasione per attività imprenditoriali capaci di fare mercato.

Il discorso sulle competenze entra nella scuola, quando a partire dagli anni Ottanta si afferma questa considerazione economicista del mondo; quando anche la formazione si presenta come una risorsa che deve poter concorrere al disegno generale dell'imprenditorializzazione della società e degli individui. L'idea è dunque quella di istituire una nuova e diversa permeabilità, una nuova alleanza, tra mondo della conoscenza e mondo delle attività produttive, secondo una retroazione del secondo sul primo in grado fare di quest'ultimo un bene che abbia lo stesso valore di qualsiasi altro bene scambiabile sul mercato. Lavoro e saperi devono potersi incontrare, per alimentarsi a vicenda e il luogo di questo incontro è appunto la competenza. Mentre la sua *trasversalità*, quando sono in gioco le *soft skills*, è il *surplus* necessario laddove il lavoro rimane opaco e indeterminato, a causa di un'*innovazione distruttiva* che, come detto, non permette di prevedere e pianificare le forme future della produzione del valore. Allora non rimane altro che puntare tutto sulle risorse dei soggetti, sulla loro capacità innovativa, relazionale, empatica, emotiva, intuitiva, progettuale. Come dire: non posso insegnarti quello che farai, ma posso insegnarti ad essere quello che sarai chiamato a fare. È il capovolgimento della *Bildung* classica, la quale nel suo incorreggibile idealismo avrebbe voluto che ognuno potesse fare ciò che è, secondo la sua essenza più propria.

Il presente quaderno interroga il tema delle competenze trasversali, secondo direttrici e prospettive diverse. Esso offre uno spaccato di come nei percorsi formativi, nelle loro pratiche o nelle attività di ricerca sul tema, le competenze trasversali, al di là delle definizioni di cui parla la relativa letteratura, hanno concretamente trovato spazio all'interno della formazione e della ricerca. Il lettore potrà così confrontarsi con contributi concettuali e con interventi empirici inerenti a vari contesti e curricula e ai diversi ambiti in cui sono richieste le competenze (sostenibilità, digitalizzazione, ecc.).

Concretamente, la pubblicazione rende visibili alcuni dei percorsi attraverso cui la scuola si è appropriata del tema delle competenze trasversali per farne qualcosa in relazione a ciò che, indipendentemente dai tempi e dalla loro pressione su obiettivi e finalità, rimane un suo compito principale: contribuire alla crescita della comunità che vi prende parte, aiutandola a divenire e a educarsi secondo le potenzialità di ognuno.

Sarebbe già di per sé un successo se questo quaderno riuscisse a mostrare come il riferimento alle competenze trasversali possa costituire una risposta creativa ai limiti del nozionismo scolastico, il peggior nemico dell'insegnamento disciplinare. Pur sapendo che l'acquisizione di una competenza presuppone sempre il confronto con le discipline e i loro contenuti. Non si vola meglio eliminando la resistenza dell'aria: non si vola affatto.

Da questo punto di vista, giova ricordare che l'introduzione del concetto di competenza nei curricula formativi, dapprima aziendali poi scolastici, in ambito americano a fine anni '70 e infine la sua implementazione programmatica in Europa negli anni '90, indipendentemente dalle motivazioni più esplicitamente pragmatiche, nei fatti promuoveva una selezione professionale e scolastica non misurabile esclusivamente sugli indicatori classici (test di intelligenza e del QI, test cognitivi astratti, conoscenze teoriche). Un ripensamento che doveva permettere di valutare i profili e le capacità in base ad altre potenzialità non meno rilevanti che il sistema selettivo tradizionale non era in grado di intercettare. Si può dunque leggere dietro questa preoccupazione, al di là del suo innegabile utilitarismo, un primo importante impulso di inclusività e di superamento del mero criterio "scolastico" per la riuscita professionale. È un disegno che mantiene ancora oggi tutta la sua attualità, sempre che si sia disposti a riconoscere come una reale competenza, sia essa trasversale o meno, richieda elevata cultura e sapere settoriale.

E sarebbe un successo ancora più grande, se i materiali presentati, sia pur nella loro eterogeneità, ci aiutassero a capire che, per le istituzioni formative, il ricorso alle competenze trasversali non può costituire l'alibi dietro cui nascondere la loro rinuncia a pensarsi in quanto agenti costruttori di futuro. L'educazione alla resilienza e alla flessibilità non deve essere l'unico obiettivo. Altrimenti significherebbe accettare l'idea di non aver più alcuna presa sul mondo. In questo caso, tutto si limiterebbe ad assicurare buone strategie di integrazione in uno spazio dato e incontrovertibile. Questa non può essere la sola prospettiva della formazione, perché se così fosse essa rinunciarebbe, appunto, alla sua agentività. Per fare bene il nostro lavoro dobbiamo continuare a credere che educare, formare e istruire siano qualcosa di più di semplici risorse in funzione adattiva.

Ad aprire il quaderno saranno i testi di tre **conferenze plenarie**, ossia quattro voci autorevoli che affronteranno alcuni importanti aspetti connessi alle competenze trasversali. A seguire una riflessione più generale sulla natura e la funzione delle competenze trasversali, condotta a più voci, in un **dibattito** che coinvolge persone attive in diversi ambiti formativi e il cui sguardo copre quindi realtà diverse.

Le successive parti del quaderno raccolgono gli interventi attorno ad alcuni nuclei tematici, cominciando dal ruolo che le competenze trasversali possono giocare sul piano dello **sviluppo professionale**. Si prosegue con una focalizzazione sulla **formazione degli e delle insegnanti**, con contributi che possono spaziare dal piano teorico a quello empirico, proponendo soluzioni e riflessioni sia per insegnare le competenze trasversali, sia per formare gli e le insegnanti a farlo. In seguito, si affronta il tema del **monitoraggio e della valutazione**, ossia come si possono monitorare e valutare le competenze trasversali, essendo un concetto più sfuggivo di quelle disciplinari, ma anche come tali competenze possano essere usate a loro volta per monitorare e valutare altri aspetti. Si continua poi con uno sguardo **sull'innovazione e l'interdisciplinarietà**, rimarcando il potenziale che le competenze trasversali hanno nell'innovare la formazione e nell'intrecciare discipline diverse nel medesimo percorso didattico. Infine, si approfondiscono le possibilità dischiuse dall'integrazione delle competenze trasversali nelle **risorse digitali** o, viceversa, dall'uso di quest'ultime per trasmettere tali competenze.

Il congresso ha permesso quindi uno scambio ricco sul tema, ancora molto dibattuto, delle competenze trasversali; questo quaderno consente invece di fissare alcuni degli spunti lì emersi, costituendosi punto di partenza per ulteriori riflessioni.

I responsabili di Redazione

6.5 The School Task as a Third Space between Transversal and Disciplinary Competences

Maila Pentucci · Chiara Laici

Introduction and background

In the complex contexts of contemporary society, learning design enables teachers to make the teaching-learning process visible (Hattie, 2023; Laurillard, 2012). This visibility serves to share purposes, motivations, and objectives with students, and to create a structured space of action that lends coherence to longitudinal interventions. Designing also involves clarifying the processes that teachers intentionally aim to develop throughout the school year to achieve competence goals aligned with the class level and the status of the relevant discipline.

It is well known that the competences addressed are not only disciplinary but also transversal. According to the classification by Fishman e Dede (2016), non-cognitive factors in teaching-learning processes are fundamental for academic success at all educational levels, as well as for building useful foundations for the workforce and for being informed and participatory citizens. The 21st-century school must adopt an idea of complex and multiple competences, where the dimensions of competence to be focused on include cognitive, intrapersonal, and interpersonal skills.

Competence becomes evident and visible when tackling significant and complex tasks through autonomous and targeted decision-making processes. Therefore, teachers need to rethink the concept of the “school task”. According to Altet (2003), a task is a device with both a factual and practical dimension: it is an instrumental entity originating from the external world but constructed by the subject involved through a system of recursive interactions. Additionally, through the task, the teacher can operate an invisible orchestration of the educational action (Damiano, 2013). The task possesses affordances that guide, constrain, and invite the student, helping them align with the set objectives and reinterpret them in a personalized manner (Pentucci, 2020).

In this way, the task becomes a Third Space (Pane, 2009; Potter & McDougall, 2017): a zone of transformation created to connect the personal space of individuals involved in the educational processes with the official space of institutional curricula. It is a negotiated area of shared meanings with porous boundaries, where different experiential worlds meet and hybridize. It is a space of action where disciplinary competences and key transversal competences relevant to the world of work, daily life, and active citizenship can coexist and develop harmoniously.

This paper presents a micro-design pattern for tasks (Rossi & Pentucci, 2021), whose characteristics emerge directly from the analysis and reflection on teachers’ practices, developed during a research-training course. The focus was on the concept of the task as a design device with various functions: a) a space to mobilize and make competences visible; b) a tool to support the educational relationship, both in terms of feedback and interaction and exchange between student and teacher; c) a device that activates cognitive processes specific to the reference disciplines, as well as intrapersonal and interpersonal processes. The framework of visible learning, where explicit and shared learning design with students is a powerful tool for self-awareness and reflection on one’s learning mechanisms, allows for the development of both explicit and tacit competences, useful for problem-solving from multiple perspectives and for feedback processes’ activation (Hattie & Clarke, 2018).

Meaningful tasks, which propose challenging situations, activate training processes of various kinds, which favour the mobilisation of

Maila Pentucci
Università “d’Annunzio” di Chieti
Chiara Laici
Università di Macerata

cognitive, cultural and social competences. In fact, processes are the roads, the paths leading towards competence development goals. They are dimensions of competence itself, to be observed in itinere and can be followed longitudinally, from one task to another. The teacher, through his or her intentionality, chooses from time to time on which processes to focus attention and therefore towards which transversal competences to lead his or her students (Rossi & Pentucci, 2021).

Methodology

The experiment was conducted according to the principles of Collaborative Research (Desgagné, 1997) between schools and universities during the 2020-2022 biennium. Approximately 185 teachers distributed across 10 comprehensive schools and 4 researchers participated.

We structured the research set-up following the principles of participatory research and research-training practices (Anandòn & Savoie-Zajc, 2007) to facilitate meaningful collaboration between theorists and practitioners. The need for such an approach, directly expressed by the professional teaching community (Magnoler, 2017), served as the impetus for initiating a transformative process in educational practices. Our objective was to analyze and improve these practices, generating tools and knowledge responsive to the specific needs of school contexts while redefining theoretical inputs as interpretative tools for contextual situations (Barthassat & Bonneton, 2010).

The research was organized into the classic phases of Collaborative Research. In the Co-situating phase, through an initial questionnaire, the teachers highlighted the problems and needs in the field of design skills and formulated, together with the researcher, the guiding questions, generative of the entire process of both training and research. In the Co-operation phase, the analysis and reflection on teachers' practices made it possible to restructure the activity in a negotiated and shared manner, supported by the intervention of the researcher who gradually highlighted the theoretical links to the proposed experimental perspectives, as it was designed and provided to the students by the teachers themselves. Thus, we moved from a generic idea of an activity based on the "explanation-exercise-correction" pattern, typical of transmission activities carried out in the classroom, to an idea of a challenging task based on cognitive conflict, truly significant because it is connected with the experience and needs of students.

Finally, in the Co-production phase, a design pattern was formulated to support the design of the challenging task, tested in distance learning situations by teachers; the model is accompanied by metacognition and feedback tools, such as rubrics for the emergence of processes and guide sheets for students' reflection and reconstruction of knowledge.

The questions we attempted to answer are as follows:

- How to make the task a third space where the meeting and dialogue between teacher and student, the intentionality of the former and the experience of the latter, are realized?
- How does the task promote the mobilization and appreciation of competences, producing metacognition and the construction of significant and situated knowledge for the student, encompassing cognitive/cultural, intrapersonal, and interpersonal competence dimensions?

Results and discussion

The teachers involved in the research designed and shared various examples of instructional tasks. We analyzed these tasks in mixed groups of teachers and researchers, focusing primarily on two aspects: a) their authenticity and relevance to students' personal and experiential contexts (Tessaro, 2014), and b) the structure of task delivery. The delivery should function as a guide for students, supporting their engagement even in the teacher's absence by embedding an implicit scaffolding within the task itself. Thus, we examined how effectively the tasks enabled teachers to support student learning through the design of the instructional device.

Regarding the competences activated by the tasks, the teachers referred to Fishman and Dede's (2016) framework (Tab. 1) to identify the personal, social, and cognitive processes their tasks could stimulate, as well as how these processes emerged during co-conducted practices with students. As emphasized earlier, the process represents the central element that ensures unity and coherence within the task. It reflects the designing teacher's intentionality – knowing which disciplinary and interdisciplinary competences they aim to develop and which can be realistically observed and reinforced in students. The process becomes the operative space where students mobilize their resources and progressively enhance their ability to address and solve the problems presented within the learning context.

Cognitive dimensions	Intrapersonal dimensions	Interpersonal dimensions
Cognitive processes and strategies	Intellectual openness	Teamwork and collaboration
Knowledge	Work ethic and conscientiousness	Leadership
Creativity	Positive core self-evaluation	Communication
Critical thinking	Metacognition	Responsibility
Information literacy	Flexibility	Conflict resolution
Reasoning	Initiative	
Innovation	Appreciation of diversity	

Table 1
Competences' dimensions
(Fishman & Dede, 2016, p. 17)

The analysis of their own design practices allowed the teachers to understand which elements were essential for a competence-activating task. For this they co-produced a pattern for the design of the meaningful and problematic task, structured according to a three-section logic, typical of many micro-learning practices (Rivoltella, 2021). The pattern indeed includes an initial phase, which must contain a challenging situation suitable for eliciting cognitive conflict in students and capable of building a bridge (Rossi & Pentucci, 2021) between the already consolidated competences and those that are potential and to be developed; an implementation phase, in which the student is active and proceeds in the co-construction of the implicated knowledge; and a metacognitive phase, in which the student can retrace and reflect on what they have learned, especially to understand the mechanisms of their own learning.

The pattern is described in Table 2:

Structure and devices	Sense	Transversal skills
The challenging and generative situation: COGNITIVE CONFLICT	This is a possibly authentic situation, close to the student's experience. It can happen naturally, it can be induced or highlighted by the teacher. The conflict can be represented by misknowledge due to an exclusively experiential knowledge that needs to be compared and restructured on the basis of epistemology; incomplete knowledge that generates a need for completeness; knowledge modelled on a simple paradigm that needs complexification. It is what puts the student in a research posture, the challenging and significant element, because it is situated with respect to his experience and perception: the situation-problem that triggers and generates learning (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002).	Problem solving Creativity
The assignment structured by the teacher: STUDENT ALIGNMENT AND ACTIVITIES	The task' assignment must be well thought out, as it provides the rules of action useful to both the productive dimension (doing) and the cognitive dimension (learning). It gives substance to the teacher's intentionality, referred to above as the selector of processes to be developed (Magnoler, 2017). It allows him, albeit in physical absence, to intervene in the student's action, to direct his attention, to activate the mobilisation of resources. Delivery is connected to scaffolding, exercised at a distance through a series of accompanying tools that support the operations carried out by the student while leaving him or her a broad and undefined space for action, but open to multiple and divergent solutions.	Design and planning Divergent Thinking
Scaffolding provided the teacher: MEDIATION	Materials and mediators to support the teaching-learning process. A metacognitive tool and/or rubric for self-assessment and reflection must not be missing	Initiative Teamwork and Collaboration
Reflection on processes: METACOGNITION	Metacognition must have a restructuring value of the knowledge involved, encourage critical analysis and reflection on the processes activated (Rivoltella, 2016). Among the tools hypothesised for metacognition, teachers propose a form with simple and precise questions to investigate the path taken, the difficulties encountered, the perceptions of what was learnt again, but also a declaration of any help received: the problem of the impossibility of controlling the activities that the students carried out remotely and of preventing the intervention of family members was experienced as impending by the teachers, who considered it a serious impairment to a precise and objective assessment. Making this intervention explicit was a simple operation that triggered positive interactions between school and family, who could thus act transparently and in synergy with the teacher. At the same time it was made less relevant by the nature of the tasks themselves, which required not the execution of procedures, but the bringing into play of skills, creativity, and problem-solving abilities that metacognition then helped to make evident and thus to assess.	Learn to learn Critical Thinking

Each phase of the pattern activates processes that foster the development of transversal competences. At various stages, the learner engages with specific competence dimensions that, as Fishman and Dede (2016) argue, extend beyond the cultural and cognitive domains to include the intrapersonal and interpersonal spheres.

This model, tested in the classroom, allowed teachers to understand the multiple cultural, interpersonal, and intrapersonal processes of competences involved in the task. These are not only elements for focusing on summative and formative assessment but also tools that can guide the design itself and reveal the teacher's intentionality, who sets up the device to deepen and practice various competences from time to time.

Furthermore, it was possible to observe, by comparing various design artifacts, the dual nature of the processes: they require the student to mobilize resources specific to precise disciplinary fields, but also to work on transversal aspects, on those basic competences that cross knowledge domains and contribute to the development of autonomy and metacognition.

Table 2
The task model designed with teachers in training

Conclusion

The path allowed us to design and work for authentic, situated and challenging situations, designing tasks that can activate significant learning processes, as possible future practice.

The task, its design, its structure and the tools connected to it constitute a complex device that can be seen as knowledge-instrument (Altet, 2008) of a simultaneously functional, educational and metacognitive nature (Altet, 2003), which can help teachers to bring a different perspective to practice and allows it to be problematized, reconstructed in a different way, reformed to make it more interactive and equipped with self-consistent structures for feedback, scaffolding and formative reflection.

References

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche degli insegnanti in Francia*. La Scuola.
- Altet, M. (2008). *Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires*. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Eds.), *Conflits des savoirs en formation des enseignants* (pp. 89–105). De Boeck.
DOI: 10.3917/dbu.perre.2008.01.0091
- Anandòn, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglosaxons et latino-américains: une forme de recherche participative. *Recherches participatives: multiples regards*, 1, 13–30.
- Barthassat, M.A., & Bonneton D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants, quels enjeux pour quel métier? *Recherches en Education*, Hors Série, 1, 19-30.
DOI: 10.4000/ree.8773
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705–714.
DOI: 10.1080/02602938.2018.1531108
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations problèmes*. Hachette.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. DOI: 10.7202/031921ar
- Fishman, B., & Dede, C. (2016). *Teaching and technology: New tools for new times*. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*, 5th Edition (pp. 1269–1334). Springer.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. Routledge.
DOI: 10.4324/9780429485480
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning. The sequel*. Routledge.
DOI: 10.4324/9781003380542
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technologies*. Routledge.
DOI: 10.4324/9780203125083
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. FrancoAngeli.
- Pane, D.M. (2009). Third Space: Blended Teaching and Learning. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 5(1), 64–92.
- Potter, J., McDougall, J. (2017). *Digital Media, culture and education: theorizing third space literacies*. Springer.
DOI: 10.1057/978-1-137-55315-7
- Rivoltella, P. C. (2021). Il microlearning. Da teoria dell'apprendimento a metodologia didattica: mobile learning, Just-in-Time-Teaching, EAS. *Lectio Magistralis Exploring the future, Skilla*, 17.
- Rossi, P.G., & Pentucci, M. (2021). *La progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, 12, 77–88.

Le competenze trasversali in ambito educativo e formativo

**Idee per l'innovazione
nella formazione professionale**
Quaderno 5

Edizione cartacea
Lugano, Dicembre 2025

Responsabili di redazione
Noè Albergati · SUFFP
Francesca Amenduni · SUFFP
Elena Boldrini · SUFFP
Luca Botturi · SUPSI
Alberto Crescentini · SUFFP
Francesco Galetta · SUFFP
Stefano Losa · SUPSI
Fabio Merlini · SUFFP
Viviana Sappa · SUFFP

Quaderni a cura di
Scuola universitaria federale
per la formazione professionale - SUFFP

Conferenza della Svizzera italiana per la
formazione continua degli adulti - CFC

Via Besso 84/86
6900 Lugano-Massagno

Progetto grafico e impaginazione
Bitdesign, Montagnola

Stampa
Arti grafiche Lepori & Storni SA, Viganello

© 2025 SUFFP
ISSN 2673-7361
La versione digitale del volume è
pubblicata in Open Access su
www.suffp.swiss/service/pubblicazioni

Suggerimento di citazione:
Cognome, N. (2025). *Titolo dell'articolo*.
*Idee per l'innovazione nella formazione
professionale*, 5, xx-xx.

Con il sostegno di



Conferenza della Svizzera italiana
per la formazione continua degli adulti



Idee per
l'innovazione
nella
formazione
professionale

Quaderno
5

