2024, VOL. 22, N. 45, pp. 461 - 469 ISSN 2279-9001

Lifelong Lifewide Learning

ESPERIENZE

Community of Practice: the INVALSI Italian working group for the CBT experimentation in grade five of primary school.

Comunità di Pratica: il gruppo di lavoro di italiano dell'INVALSI per la sperimentazione CBT di quinta primaria.

Cristiana De Santis, INVALSI.
Antonella Mastrogiovanni, INVALSI.

ABSTRACT ITALIANO
Il contributo si pone l'obiettivo di riflettere sui costrutti di Discourse Communities e di Communities of Practice, ripercorrendo alcune tappe d'incontro tra i due, al fine di delineare delle linee di indirizzo operative che possano porsi come modello per gruppi di lavoro in un contesto specifico. In questo caso, il contesto è offerto dal gruppo di lavoro dell'INVALSI, costituito per la sperimentazione CBT (Computer Based Test) per la classe quinta di scuola primaria.

ENGLISH ABSTRACT
The paper aims to reflect on the constructs of Discourse Communities and Communities of Practice, retracing some stages of encounter between the two, in order to outline operational guidelines that can act as a model for working groups in a specific context. In this case, the context is that of the INVALSI working group, established for the CBT (Computer Based Test) experimentation for the fifth class of primary school.

.

Introduzione: il gruppo di lavoro per le prove Computer Based di italiano per la scuola primaria

Nel Documento di Visione Strategica Decennale (1) dell'INVALSI (2017 – 2026), in particolare al punto 4.5 viene introdotto il tema del passaggio da un sistema di valutazione degli apprendimenti attraverso prove lineari cartacee a un modello *Computer Based Test* (CBT) basato su *item bank.* A partire dal 2018, le prove di valutazione degli apprendimenti per la scuola secondaria di primo e secondo grado sono effettivamente transitate verso il CBT, realizzando quindi anche il passaggio a un nuovo modello di restituzione del dato, non più solo numerico e a livello di classe e scuola per una valutazione di sistema, ma anche attraverso l'indicazione descrittiva di un livello di competenza raggiunto dagli studenti nelle diverse materie oggetto della valutazione di sistema.

Recentemente l'INVALSI, anche attraverso la sollecitazione ministeriale, ha avviato un progetto di studio e ricerca per costruire prove per la valutazione degli apprendimenti dell'ultimo anno della scuola primaria da somministrare in modalità CBT.

Autore per la Corrispondenza: Cristiana De Santis, INVALSI.
E-mail: cristiana.desantis@invalsi.it

Il gruppo di lavoro, per la costruzione delle prove di italiano, *Computer Based*, per il grado 5 della scuola primaria è composto da ricercatori e C-Ter (2) interni all'ente e dagli insegnanti di scuola primaria provenienti da diverse regioni italiane che, rispondendo a un bando pubblico, sono entrati a far parte del gruppo di lavoro, contribuendo alla selezione dei testi e alla costruzione degli item. In questi processi costruttivi, sia i membri "interni" sia quelli "esterni" all'ente, condividono conoscenze, competenze e buone pratiche, in un contesto lavorativo «in cui il confronto aperto e onesto è combinato con relazioni di sostegno e fiducia» (Paletta et al., 2022, p. 2).

Comunità di Discorso e Comunità di Pratica

La modalità di lavoro del gruppo di italiano, per la costruzione di prove *Computer Based* di comprensione della lettura per il grado 5 della scuola primaria, si definisce su un *continuum* esperienziale che ha visto diversi cambiamenti nel corso del tempo. Senza voler qui ripercorrere la storia dei gruppi di lavoro di italiano per le prove INVALSI, ci si sofferma sugli aspetti che connotano il gruppo di italiano per il CBT di grado 5 come "Comunità di Pratica", in cui aspetti della *Discourse Community* si intersecano con il processo di "copartecipazione" situato (Hanks, 1991/2012; Lave & Wenger, 1991/2012). A partire dalla letteratura sulle *Speech Community* e sulle *Discourse Communities* (Borg, 2003; Cooper, 1989; Harris, 1989; Hymes 1972; Fish 1980; Johns, 1997; Nystrand, 1982; Prior, 2003; Putzu, 2021; Swales, 2016), individuare una definizione largamente condivisa è un atto complesso e anche complicato (Stame, 2016); ciò che invece è rilevante ai fini del quadro teorico-metodologico entro cui si dispiegano le modalità operative del gruppo di lavoro è l'individuazione e la descrizione delle pratiche e delle azioni condivise dai "praticanti" (Hanks, 1991/2012). Ciò che porta la riflessione sulle *Discourse Communities* è la loro caratterizzazione, secondo Swales (1990), come gruppi che hanno obiettivi o scopi e che utilizzano la comunicazione per raggiungere questi obiettivi. Il concetto di *Discourse Community* deriva da quelli di comunità linguistica (*Speech Community*) e comunità interpretativa (*Interpretive Community*), non senza difficoltà di conciliazione e di accordo tra i diversi concetti (Borg, 2003). I membri di una *Discourse Community* aderiscono per scelta e sono accomunati dalla condivisione degli obiettivi, costituendosi prevalentemente come rete, senza la necessità di incontrarsi fisicamente nello stesso luogo. Nell'ambito della linguistica (Borg, 2003; Swales, 1990), il principale oggetto di interesse nello studio delle *Discourse Communities* è l'analisi delle loro comunicazioni, prevalentemente in forma scritta (Labov, 1994; Swales, 1990). Ciò che interessa, in questo contesto, è anche la caratterizzazione delle loro pratiche, nella ricerca di un *continuum* che porta ai processi che muovono la Comunità di Pratica (Lave & Wenger, 1991/2012).

È Swales (1998) che getta le basi per aprire una riflessione su ciò che accomuna Comunità di Pratica (*Communities of Practice*) e Comunità di Discorso (*Discourse Communities*), soprattutto per il modo in cui i membri "nuovi arrivati" vengono iniziati alle aspettative della comunità. Il fatto che i nuovi arrivati possano apprendere delle pratiche attraverso l'analisi di testi scritti, o attraverso un processo di "apprendistato" (Wenger, 1998), ha implicazioni per l'intera comunità. Nella definizione di Wenger (1998) "Comunità di Pratica" include "impegno reciproco", "impresa congiunta" e "repertorio

condiviso", derivando le sue caratterizzazioni dalla teoria socioculturale piuttosto che dalla linguistica. Cooper (1989) considera le *Discourse Communities* come fenomeni sociali in cui si intersecano valori e pratiche diversi, come "modi di essere nel mondo", così come Lave e Wenger (1991/2012) considerano la crescente partecipazione alla comunità.

Nella visione di Lave e Wenger (1991/2012), i membri della comunità hanno interessi diversi, danno contributi diversi all'attività e hanno punti di vista diversi; il termine comunità non implica necessariamente una compresenza o confini socialmente visibili; implica la partecipazione a un sistema di attività in cui i partecipanti condividono la comprensione di ciò che stanno facendo e di cosa ciò significa per loro e per le comunità a cui partecipano. Il fatto che l'"apprendimento situato" chiama alla *partecipazione periferica legittima*, implica la caratterizzazione dei "nuovi arrivati" per differenti e mutevoli modi e ruoli di partecipazione alla comunità, in quanto la perifericità è quell'apertura, quell'accesso crescente alle fonti di comprensione e partecipazione (Lave & Wenger, 1991/2012).

Per Johns (1997) la concezione di "Comunità di Discorso" viene sostituita da quella di "Comunità di Pratica".

Pur nella non esaustività della trattazione, ciò che appare utile per il presente contributo è l'individuazione dei principi che secondo Swales (2016) caratterizzano le *Discourse Communities* e che sono rintracciabili anche nelle Comunità di Pratica (Lave & Wenger, 1991/2012), al fine di delineare degli elementi operativi che possano costituire linee di indirizzo per evidenziare la costituzione, le pratiche e le azioni di Comunità di Pratica lavorative, in un preciso contesto.

Per definire la *Discourse Community*, Swales (2016) ha individuato otto caratteristiche:

1. ha *obiettivi condivisi*, che possono essere più o meno espliciti in base alla *mission* o alla *vision* della comunità;
2. ha meccanismi di *intercomunicazione* tra i suoi membri, in quanto senza mezzi e processi di intercomunicazione non esiste una vera comunità; va sottolineato anche il ruolo dei nuovi canali digitali;
3. utilizza i suoi *meccanismi partecipativi* per fornire informazioni e *feedback*, che vengono utilizzati per avviare azioni e attività;
4. utilizza e quindi possiede uno o più *generi nella promozione comunicativa dei propri obiettivi*;
5. ha acquisito un *lessico specifico* e continua ad affinare la terminologia specifica all'interno della comunità;
6. ha una *struttura* esplicita o implicita, che gestisce i processi relazionali all'interno della comunità;
7. sviluppa un *senso di "relazioni silenziose"* cioè, un insieme di pratiche che non hanno bisogno di essere dette o di essere spiegate in dettaglio, ma che sono diventate condivise;
8. sviluppa orizzonti di *aspettative*, ritmi di attività definiti, un senso della propria storia e sistemi di valori per il proprio lavoro.

Le Comunità di Pratica enfatizzano la diversità, la centralità della partecipazione e della pratica, e soprattutto sostengono l'attenzione all'apprendimento come dimensione della vita sociale, caratteristiche queste che possono essere considerate estensioni del pensiero sulle *Discourse Communities* (Prior, 2003).

Pratiche, strumenti, azioni

Attraverso l'uso delle otto caratteristiche della D*iscourse Community* sopra delineate, si descrive di seguito in modo puntuale come tali caratteristiche connotano le pratiche e le azioni del gruppo di lavoro di italiano, o della Comunità di Pratica (CdP), che si occupa della costruzione delle prove *Computer Based* per la scuola primaria.

1. Il gruppo di lavoro o CdP per le prove *Computer Based* di grado 5 ha obiettivi condivisi ed espliciti in base alla *mission* e alla *vision* dell'ente. Il DL n. 62 del 2017 (GU, 2017) rende attuativo il compito istituzionale dell'INVALSI: rilevare gli apprendimenti degli studenti. Le prove vengono svolte al grado 2 per italiano e matematica (formato cartaceo), al grado 5 per italiano, matematica e inglese (sperimentazione CBT in corso), al grado 8 per italiano, matematica e inglese, al grado 10 per italiano e matematica e all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado per italiano, matematica e inglese (CBT per i gradi scolastici di scuola secondaria). Nello specifico il gruppo di lavoro di grado 5 CBT condivide gli obiettivi e le finalità indicate nella specifica linea di ricerca attivata dall'ente.

Oltre a rappresentare un mandato istituzionale, la condivisione dell'obiettivo di rilevare gli apprendimenti degli studenti, tramite prove standardizzate CBT, chiama alla consapevolezza da parte della CdP di italiano per il grado 5 di come le prove, da somministrare attraverso tablet o computer, possano misurare gli apprendimenti relativi alla comprensione del testo e alla riflessione sulla lingua, quindi, alla consapevolezza di cosa e come verrà misurato, con le annesse conoscenze delle tecniche di raccolta e di analisi dei dati.

2. I membri della CdP utilizzano i canali digitali messi a disposizione dall'ente, per condividere e scambiare materiali di lavoro (testi selezionati per le prove, proposte di mappatura del testo per la costruzione degli item); tali canali assicurano la riservatezza sui contenuti dei materiali scambiati. Inoltre, la posta elettronica e la messaggistica istantanea costituiscono i canali preferenziali per le comunicazioni in merito alla programmazione del lavoro. Piattaforme di *real-time meetings* sono utilizzate per semplificare e agevolare gli incontri del gruppo: sia incontri teorico-formativi, sia *workshop* a distanza che, oltre a condividere e ribadire le fonti informative a cui attingere per la costruzione delle prove (3), hanno portato a consolidare la condivisione degli obiettivi. Questi incontri online, sia negli approcci "tradizionali", sia di apprendimento attivo e collaborativo, sia produttivi e di confronto, hanno lo scopo di mantenere quella "continuità dell'esperienza" che caratterizza il "piano" di ciò che si persegue (Dewey, 1938/2014).

3. Lavorando anche da remoto, la CdP utilizza i canali digitali sia per attuare meccanismi partecipativi di lavoro collaborativo, sia per fornire *feedback* sui materiali condivisi; questi processi gettano le basi per ottimizzare gli incontri organizzati in presenza per lavorare alla costruzione e revisione delle prove.

Per le attività di selezione dei testi e la costruzione dei relativi item, nella sperimentazione CBT di grado 5, sono stati organizzati due incontri formativi online, condotti da due esperti: un incontro sulla complessità, la leggibilità e la comprensione dei testi (Piemontese, 1991; Viale, 2014), l'altro centrato sulla comprensione dei testi, considerando anche i *framework* internazionali dell'OCSE-PISA e dell'IEA-PIRLS (Mullis & Martin, 2019; OECD, 2021) e, in particolare, sulle inferenze.

Durante il *workshop* online, dopo i due incontri formativi, si sono approfonditi gli aspetti cognitivi mossi dalle attività di comprensione del testo (Lumbelli, 2009). In questa occasione, lavorando in due gruppi collaborativi online, composti sia dal personale interno sia esterno, è stata utilizzata la tassonomia degli obiettivi di Bloom, nella revisione di Anderson e Krathwohl (2000/2022), per descrivere il processo cognitivo e la dimensione di conoscenza sottostanti agli item di una prova. Alla fine dei lavori dei due gruppi, che hanno lavorato alla costruzione delle descrizioni degli item di un testo sia a livello metodologico (Corbetta, 2014), sia linguistico e cognitivo, è seguita una fase di confronto in plenaria. I *feedback* (Truffelli & Rosa, 2019) emergenti dal confronto e dalle discussioni sulle descrizioni hanno portato a vedere nella tassonomia uno strumento funzionale ai fini di ottenere descrizioni esaustive anche dal punto di vista cognitivo, pur se l'uso della tassonomia richiede processi di reiterazione continui per essere assimilata nelle pratiche dell'intero gruppo di lavoro.

A seguito del *workshop*, è stato inviato un breve questionario online, con domande a risposta aperta, agli insegnanti (i membri esterni), per ricevere un riscontro non solo sull'uso della tassonomia, ma anche sull'esperienza di lavoro collaborativo; per questo è stato chiesto loro di:

- Scrivere una parola o espressione chiave che rappresenti la propria percezione dell'uso della Tassonomia;
- Scrivere una parola o espressione chiave che rappresenti la propria percezione del lavoro svolto in gruppo;
- Scrivere una parola o espressione chiave che rappresenti la propria percezione del momento di restituzione e condivisione dei lavori di gruppo;
- Infine, è stato messo a disposizione, nel modulo Google, uno spazio di testo per eventuali ulteriori considerazioni.
- Riguardo alla tassonomia, le risposte al breve questionario hanno evidenziato il suo uso come utile ed efficace per descrivere in modo preciso i processi cognitivi sollecitati dagli item costruiti sul testo.
- Il lavoro svolto in due gruppi che si sono poi confrontati in plenaria è stato particolarmente apprezzato per condividere conoscenze e competenze (Perazzolo et al., 2023), trovando un linguaggio comune nel processo descrittivo della prova.Il momento in plenaria, di confronto sul lavoro dei due gruppi, oltre ad essere ritenuto "utile per verificare il proprio lavoro", è stato considerato "interessante" e "arricchente", proprio perché nel contesto di collaborazione e confronto, le diverse competenze dei partecipanti hanno messo in luce «quella “competenza collettiva” di cui scrive Le Boterf (2011), indicando non una somma di competenze individuali, ma una loro

"cooperazione specifica", difficile da sviluppare, ma che se raggiunta conferisce qualità al contesto in cui si manifesta» (De Santis, 2022, p.417).

Nello spazio dedicato a eventuali ulteriori considerazioni è stato proposto di incentivare gli incontri formativi, anche in presenza, sia per proseguire nell'uso "riflessivo" (Schön, 1993) della tassonomia, sia per dare continuità alle esperienze di formazione.

4. Come anticipato al punto 2, la riservatezza sui materiali condivisi, che costituiscono la parte germinale delle prove, è un aspetto che deve essere posto all'attenzione di tutti i componenti, anche nelle comunicazioni via e-mail che devono tutelare i contenuti dei materiali, scegliendo un approccio comunicativo che consenta alla comunità di perseguire gli scopi fissati in base agli obiettivi condivisi. La questione dei "generi letterari" attraversa a più livelli le attività del gruppo di lavoro, sia da un punto di vista comunicativo, differente tra presenza e distanza, sia dal punto di vista operativo per la scelta dei testi per la costruzione delle prove; per cui al testo narrativo, può essere affiancato un testo di altro genere. Ciò comporta non solo l'attuazione di strategie comunicative all'interno della CdP, ma anche verso l'esterno, per condividere opportunamente con gli *stakeholders* le attività che sono di interesse pubblico.

5. Negli scambi comunicativi e negli incontri di gruppo, sia online sia in presenza, si va affinando l'utilizzo di un lessico specifico all'interno della comunità che riguarda non solo la terminologia specifica derivata dalle fonti istituzionali (cfr. punto 1), ma si riflette anche nell'uso di tassonomie derivate dalle fonti delle scienze dell'educazione (Dewey, 1929/2017). Ad esempio, la tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom, rivista da Anderson e Krathwohl (2000/2022), è una fonte preziosa per riflettere sui processi cognitivi che gli studenti possono mettere in atto durante la compilazione del test e che fanno da guida alla CdP nella strutturazione delle prove stesse, come anticipato al punto 3.

6. I processi relazionali all'interno del gruppo di lavoro sono determinati sia dalla struttura esplicita della CdP nella caratterizzazione dei ruoli, tra dipendenti interni ed insegnanti esterni all'ente, sia dalle dinamiche relazionali che facilitano l'attuazione di competenze specifiche determinate anche dai ruoli. L'*expertise* degli insegnanti porta a centrare le prove sull'età degli studenti, conoscendo non solo la familiarità che gli alunni possono avere con gli argomenti trattati nei testi, ma anche a riflettere sull'uso o meno di alcuni termini che possono rientrare o meno nel Vocabolario di base (De Mauro, 1980, 2016). D'altro canto, l'*expertise* dei ricercatori «caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e nelle procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca» (Vannini, 2018, p. 22), richiamando all'approccio della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018). Oltre agli aspetti metodologici, quelli relazionali, tra componenti "esterni" e "interni" all'ente che perseguono lo stesso obiettivo, sono basati sulla fiducia (Fattorini, 2024) degli uni verso gli altri e viceversa.

7. La CdP sviluppa quel senso di "relazioni silenziose" che riguarda quell'insieme di azioni che non devono più essere spiegate in dettaglio, perché già condivise e acquisite, come ad esempio il linguaggio utilizzato nelle comunicazioni elettroniche riguardo al contenuto riservato delle prove o l'utilizzo delle piattaforme digitali per la condivisione

dei materiali. Rientrano in tali "relazioni" anche tutti gli aspetti socio-relazionali che, dai ruoli, alle responsabilità, alle competenze, entrano a far parte di un sapere tacito.

8. Infine, la CdP condivide aspettative, ritmi di attività definiti, un senso della propria storia e sistemi di valori, in quanto ognuno - con la propria unicità (Schön, 1993) - porta alla comunità non solo competenze disciplinari, metodologiche e procedurali (Meghnagi & Mora, 2018), ma anche sistemi valoriali che vanno condivisi e contestualizzati in seno al lavoro della CdP e che portano a un processo di riflessione iterativa, che amplia la dimensione del confronto collettivo. Un esempio di questa dimensione è rappresentato dalla condivisione degli orizzonti di senso tra la visione contestuale portata dagli insegnanti e la visione metodologica esplicitata dai ricercatori.

Conclusioni

Il presente lavoro ha ripercorso le definizioni e le caratteristiche delle *Discourse Communities* e delle Comunità di Pratica, attingendo da entrambi i costrutti quegli spunti operativi che caratterizzano il gruppo di lavoro di italiano per il CBT di grado 5 come Comunità di Pratica. La riflessione a cui si giunge mira a esplicitare quel legame tra teoria e pratica che, seppure di complessa realizzazione, porta Dewey (1929/2017) a dire che la teoria è la più pratica di tutte le cose e che la loro unità costituisce la delineazione di un metodo sistematico d'indagine; "metodo" che guida il gruppo di lavoro di italiano. Le otto caratteristiche che per Swales (2016) caratterizzano le *Discourse Communities* hanno permesso alle ricercatrici di contestualizzare le modalità lavorative della CdP di italiano per la sperimentazione CBT di grado 5, condividendo tali riflessioni con la comunità scientifica e mostrando come insegnanti e ricercatrici condividano obiettivi comuni nel quadro del Sistema Nazionale di Valutazione.

Note degli autori

Le opinioni espresse nel lavoro sono riconducibili esclusivamente alle autrici e non impegnano in alcun modo l'INVALSI. Nel citare il contributo non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici. Il contributo è frutto delle riflessioni condivise delle autrici. Ai fini dell'attribuzione delle sue parti, Cristiana De Santis ha scritto i paragrafi *Comunità di Discorso e Comunità di Pratica* e *Pratiche, strumenti, azioni*; Antonella Mastrogiovanni ha scritto i paragrafi *Introduzione: il gruppo di lavoro per le prove computer based di italiano per la scuola primaria* e le *Conclusioni.*

Note

(1) Il Documento è consultabile al link: https://www.invalsi.it/amm_trasp/ss_bilanci.php?sezione=Documento%20di%20Visione%20Strategica%20Decennale.
(2) Collaboratore Tecnico Enti di Ricerca.
(3) Tra le fonti, si ricordano le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione e il Quadro di riferimento delle prove di italiano: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.

Riferimenti bibliografici

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2022). *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della Tassonomia degli obiettivi di Bloom* (C. Angelini & T. Savoia, Trad.). Anicia. (Originariamente pubblicato nel 2000).

Asquini, G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive.* Franco Angeli.

Borg, E. (2003). Key concepts in ELT: Discourse communities. *ELT Journal*, 57(4), 398–400.

Cooper, M. (1989). Why are we talking about discourse communities? Or functionalism rears its ugly head once more. In M. Cooper & M. Holzman (Eds.), *Writing as social action* (pp. 202-220). Boynton/Cook.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.

De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole.* Editori Riuniti.

De Mauro, T. (2016, 23 dicembre). Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana. *Internazionale*, 1-18.

De Santis, C. (2022). *Competenze e valutazione nel modello DADA Didattiche per Ambienti Di Apprendimento, pratiche educative e punto di vista genitoriale: uno studio di caso.* Stamen.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, Trad.). Raffaello Cortina. (Originariamente pubblicato nel 1938).

Dewey, J. (2017). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (A. Cosentino, Trad.). Fridericiana Editrice Universitaria. (Originariamente pubblicato nel 1929).

Fattorini, O. (2024). *Dirigenza umanistica. Ragione e sentimento per la governance strategica delle istituzioni scolastiche.* Hoepli.

Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities.* Harvard.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2017). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00070) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg.

Hanks, W.F. (2012). Prefazione. In J. Lave & E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (pp. 9-17). Erickson. (Originariamente pubblicato nel 1991).

Harris, J. (1989). The idea of community in the study of writing. *College Composition and Communication*, 40, 11–22.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *On Communicative Competence*. Penguin.

Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context*. Cambridge University Press.

Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change. Volume I: Internal Factors.* Blackwell.

Lave, J., & Wenger, E. (2012). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali.* Erickson. (Originariamente pubblicato nel 1991).

Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences.* Editions Eyrolles.

Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo.* Laterza.

Meghnagi, S., & Mora, F. (2018). Competenze nel mondo del lavoro. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 63-83). Il Mulino.

Mullis, I.V.S., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston College & IEA.

Nystrand, M. (1982). *What Writers Know: The language, process, and structure of written discourse.* New York Academic Press.

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital* World, PISA. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E.M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research Open Journal of IUL University*, 3(5), 1-5. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361.

Perazzolo, M., De Santis C., Litteri, A., Pillera G.C., & Giampietro, L. (2023). Collaborare nei processi valutativi della scuola: suggerimenti per lo sviluppo professionale dei docenti. *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL), 19(42), 120-134. https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.729.

Piemontese, M.E. (1991). Scrittura e leggibilità: «Due parole». In M.A. Cortelazzo (Ed.) *Scrivere nella scuola dell'obbligo* (pp. 151-167). La Nuova Italia.

Prior, P. (2003). Are communities of practice really an alternative to discourse communities?. *Applied Linguistics, May*. Paper presented at the 2003 American Association of Applied Linguistics (AAAL) Conference.

Putzu, I. (2021). Comunità di pratica, comunità di discorso e comunità testuali tra sincronia e diacronia: alcune considerazioni preliminari. *Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology and Literature*, 12(1), 66-88, https://doi.org/10.13125/rhesis/5659.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica* (A. Barbanente, Trad.). Dedalo. (Originariamente pubblicato nel 1983).

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista.* FrancoAngeli.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge University Press.

Swales, J. M. (1998). *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building*. Lawrence Erlbaum Associates.

Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp. la revue du GERAS*, 69, 7-19. https://doi.org/10.4000/asp.4774.

Truffelli, E., & Rosa, A. (2019). Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, *12*(speciale), 157-176.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Franco Angeli.

Viale, M. (2014). L'italiano delle letture dei" giovani adulti" tra tempo libero e scuola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 6(7), 58-74. https://doi.org/10.15160/2038-1034/933.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.