

# LA RICERCA NELLA SCUOLA: ESEMPI DI PRATICHE DIDATTICHE

VI Seminario "I dati INVALSI:  
uno strumento per la ricerca e la didattica"

a cura di  
Patrizia Falzetti

**FrancoAngeli**



INVALSI PER LA RICERCA  
STUDI E RICERCHE



## INVALSI PER LA RICERCA

La collana Open Access INVALSI PER LA RICERCA si pone come obiettivo la diffusione degli esiti delle attività di ricerca promosse dall'Istituto, favorendo lo scambio di esperienze e conoscenze con il mondo accademico e scolastico.

La collana è articolata in tre sezioni: "Studi e ricerche", i cui contributi sono sottoposti a revisione in doppio cieco, "Percorsi e strumenti", di taglio più divulgativo o di approfondimento, sottoposta a singolo referaggio, e "Rapporti di ricerca e sperimentazioni", le cui pubblicazioni riguardano le attività di ricerca e sperimentazione dell'Istituto e non sono sottoposte a revisione.

**Direzione:** Roberto Ricci

### **Comitato scientifico:**

- Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano);
- Gabriella Agrusti (Università LUMSA, sede di Roma);
- Cinzia Angelini (Università Roma Tre);
- Giorgio Asquini (Sapienza Università di Roma);
- Carlo Barone (Istituto di Studi politici di Parigi);
- Maria Giuseppina Bartolini (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Giorgio Bolondi (Libera Università di Bolzano);
- Francesca Borgonovi (OCSE•PISA, Parigi);
- Roberta Cardarello (Università di Modena e Reggio Emilia);
- Lerida Cisotto (Università di Padova);
- Alessandra Decataldo (Università degli Studi Milano Bicocca);
- Patrizia Falzetti (INVALSI);
- Michela Freddano (INVALSI);
- Martina Irsara (Libera Università di Bolzano);
- Paolo Landri (CNR);
- Bruno Losito (Università Roma Tre);
- Annamaria Lusardi (George Washington University School of Business, USA);
- Alessia Mattei (INVALSI);
- Stefania Mignani (Università di Bologna);
- Marcella Milana (Università di Verona);
- Paola Monari (Università di Bologna);
- Maria Gabriella Ottaviani (Sapienza Università di Roma);
- Laura Palmerio (INVALSI);
- Mauro Palumbo (Università di Genova);
- Emmanuele Pavolini (Università di Macerata);
- Donatella Poliandri (INVALSI);
- Arduino Salatin (Istituto Universitario Salesiano di Venezia);
- Jaap Scheerens (Università di Twente, Paesi Bassi);
- Paolo Sestito (Banca d'Italia);
- Nicoletta Stame (Sapienza Università di Roma);
- Gabriele Tomei (Università di Pisa);
- Roberto Trincherò (Università di Torino);
- Matteo Viale (Università di Bologna);
- Assunta Viteritti (Sapienza Università di Roma);
- Alberto Zuliani (Sapienza Università di Roma).

### **Comitato editoriale:**

Andrea Biggera; Nicola Giampietro; Simona Incerto; Francesca Leggi; Rita Marzoli (coordinatrice); Daniela Torti.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# LA RICERCA NELLA SCUOLA: ESEMPI DI PRATICHE DIDATTICHE

VI Seminario "I dati INVALSI:  
uno strumento per la ricerca e la didattica"

a cura di  
Patrizia Falzetti



**FrancoAngeli** 

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Francesca Leggi.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

Introduzione di <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Dagli item INVALSI all'analisi dell'errore di <i>Anna Maria Moiso, Federica Ferrini, Roberta Strocchio</i>	» 9
2. L'analisi dei dati INVALSI delle prove di Inglese di grado 13 per una scuola di qualità di <i>Chiara Cappa</i>	» 38
3. Digit@lDante: la "Divina Commedia" tra il digitale e i goal dell'Agenda 2030 di <i>Caterina D'Alessio, Rosa Gubitosi</i>	» 64
4. L'importanza di come comunicare i dati INVALSI di <i>Marina Paola Mariano</i>	» 87
5. Lo sviluppo delle competenze sociali nella scuola dell'infanzia: le rubriche del RAV per la progettazione e la valutazione della didattica di <i>Alessia Rosa, Sara Mori, Jessica Niewint-Gori</i>	» 103
Gli autori	» 123



# *Introduzione*

di Patrizia Falzetti

La ricerca scientifica trova il suo senso quando risponde a un bisogno di realtà. La precedente affermazione trova piena corrispondenza nelle pagine del volume qui descritto in cui sono stati raccolti dei lavori presentati durante le giornate del VI Seminario “I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica” (Roma, 25-28 novembre 2021). Con diverse prospettive gli autori mostrano come i dati INVALSI sono uno strumento di indagine all’interno delle aule scolastiche.

Nel primo capitolo un gruppo di docenti adotta “un atteggiamento da ricercatore” nei confronti dell’insegnamento della grammatica e della comprensione dei testi. La loro proposta didattica ha come obiettivo la riflessione sull’errore come momento di apprendimento. Per fare ciò estrapolano dalla prova INVALSI, le domande che hanno creato maggiori difficoltà e ne discutono insieme alla classe. Nel secondo capitolo, invece, la riflessione verte sui risultati nelle prove di Inglese delle Rilevazioni nazionali svolte in un liceo scientifico. La loro analisi ha permesso di attivare una serie di interventi didattici innovativi, volti a innalzare il livello della qualità dell’offerta formativa e, di conseguenza delle competenze linguistiche nella lingua straniera. Questo esempio ricalca l’idea dell’uso dei dati INVALSI come strumento per migliorare l’offerta formativa. Nel terzo capitolo l’autrice illustra un percorso interdisciplinare chiamato “Digit@IDante”. In fase progettuale si è “ripensato” al curricolo basato su una didattica interdisciplinare che puntasse alla valorizzazione delle pratiche e delle soluzioni didattiche in chiave digitale in modo da predisporre un modello di scuola “oltre le discipline” che fosse redistribuito tra attività in presenza e didattica a distanza. I risultati empirici, anche se parziali, sottolineano una connessione tra performance degli studenti nelle prove *computer based CBT* (*Computer Based Test*) e i risultati della sperimentazione che li ha coinvolti.

L'importanza dei dati INVALSI è rimarcata, anche, dalle parole dell'autrice del quarto capitolo: essi sono il punto di partenza per studiare quali strumenti, azioni e verifiche servono per migliorare l'offerta formativa.

Nel quinto e ultimo capitolo le autrici esplorano il tema della centralità delle competenze sociali nella scuola dell'infanzia, le proposte didattiche, gli approcci più diffusi per supportarne lo sviluppo e le potenzialità delle tecnologie nei processi educativi. Lo strumento funzionale e prezioso che supporta la riflessione dei docenti su questa tematica è il RAV.

Come Servizio Statistico ci auguriamo che la lettura del volume sia conferma di uno dei nostri capisaldi: i dati di per sé non sono la soluzione dei problemi che rappresentano, ma possono essere gli strumenti fondamentali per capire dove e come intervenire, e possono essere utilizzati come fondamenta per modificare le dinamiche che hanno generato le difficoltà. La fotografia che INVALSI rilascia annualmente sugli apprendimenti scolastici è, quindi, un punto di partenza su cui è possibile e doveroso lavorare. Le ricerche, le proposte, le considerazioni presenti in questo volume si uniscono alla variegata letteratura che negli anni stiamo raccogliendo nella nostra collana e sono prova del lavoro di molti in questa direzione.

# 1. Dagli item INVALSI all'analisi dell'errore

di Anna Maria Moiso, Federica Ferrini, Roberta Strocchio

Il nostro interesse per il tema dell'errore nasce dall'aver verificato come esso sia un evento strettamente collegato all'esperienza umana e anche dalla convinzione che non debba essere demonizzato, ma analizzato positivamente in quanto portatore di conoscenza. La ricerca ha quindi come obiettivo un capovolgimento epistemologico: dall'errore percepito come qualcosa da punire, cancellare e sanzionare all'errore come importante «elemento imprescindibile del processo conoscitivo» (Castoldi, 2016, p. 10) e il nostro intervento vuole rivolgersi a un nuovo modello di scuola, non più basato solo su insegnamento e valutazione, ma in grado di sviluppare una didattica in cui abbia ampio spazio «la possibilità di inserire l'errore come materia viva del processo di insegnamento e apprendimento» (Perkinson, 1971, p. 132). Di conseguenza, facciamo riferimento a una didattica che proponga la riflessione sull'errore come un momento di apprendimento, uno stimolo, un rinforzo, un incoraggiamento, un'opportunità, una meta riflessione su come si impara e su come si ragiona, una indagine su quanto gli interventi correttivi sia dei docenti sia dei discenti siano in grado di costruire conoscenza; un percorso che permetta di comprendere il modo in cui bambini e adolescenti reagiscono e interagiscono alle correzioni e se questi atteggiamenti positivi nei confronti degli errori siano in grado di produrre apprendimento consapevole.

Il nostro progetto di ricerca fa riferimento a studi filosofici, pedagogici e scientifici: già Socrate, nel *Teeteto*, sosteneva che «in ogni errore giace la possibilità di una storia» (Platone, *Teeteto*, p. 102); ma solo negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, grazie a Popper e Feuerstein ha visto la luce una pedagogia dedicata all'errore come fatto positivo, perché diventa un'esperienza mediante la quale l'essere umano forma la sua personalità e giunge alla soluzione dei problemi. Questa didattica è stata poi coltivata, sperimentata e pubblicizzata, nella scuola italiana, da pedagogisti come Rodari, Ciari,

Malaguzzi, Zan, Zuccari, Zollo e altri ancora. Queste teorie epistemologiche hanno influenzato la scuola che, interrogandosi sull'errore, sviluppa in quegli anni una profonda revisione critica dei sistemi educativi in atto. Nei primi anni Sessanta, Postman invita i docenti «a considerare la possibilità di insegnare l'errore nella didattica a scuola come materia viva nel processo di insegnamento-apprendimento» (Postman, 1963, p. 128). La nostra ricerca si è sviluppata nel corso dell'intero anno scolastico 2019 in cui abbiamo affrontato la didattica dell'errore con l'obiettivo di trasformare un ostacolo da momento di fallimento a momento di crescita: partendo dagli item della prova INVALSI, ed estrapolando le domande che hanno creato maggiori difficoltà, utilizzando interviste e dialoghi, abbiamo analizzato in classe gli errori, li abbiamo discussi collettivamente, cercando di comprendere quali elementi li hanno determinati. Tutta la discussione viene verbalizzata dall'insegnante e poi sottoposta nuovamente alla riflessione degli studenti. In un secondo momento, alla stessa classe, viene somministrata una nuova prova INVALSI che presenti, possibilmente, le stesse criticità, in modo da poter verificare se il lavoro di gruppo, precedentemente svolto e guidato dal docente, ha permesso il superamento delle difficoltà sia di comprensione sia di riflessione grammaticale. Grazie al percorso è stato possibile ricavare dati significativi, i quali hanno evidenziato che il metodo adottato permette di raggiungere risultati positivi e diventa una buona strategia sia per insegnare a ragionare su un testo sia per evidenziare metodi efficaci a diminuire le differenze e a migliorare l'inclusione. Importante anche il ruolo assunto dal gruppo dei docenti che ha preso parte alla ricerca, che ha sposato una pedagogia «che non giustifica l'errore, ma che lo considera un aspetto fondamentale della costruzione e della crescita» (Fanti, 2014, p. 32), ha ragionato insieme sugli errori e ha cercato le strategie didattiche e le esercitazioni più opportune per superarli. Proprio grazie a questo lavoro comune si può dire che il progetto ha messo in discussione anche la funzione del docente, che deve porsi come colui che dà «libero gioco a quei principi creativi» (Lo Duca, 2004, p. 9) che stanno alla base di ogni processo di apprendimento, e che stimola la scoperta, la riflessione e il confronto.

*Our interest in the topic of error arises from having verified that it is an event closely linked to human experience and from the beliefs that it must not be demonized, but analyzed positively as a bearer of knowledge. The research therefore has as its objective an epistemological reversal: from the error perceived as something to be punished, canceled and sanctioned to the error as an important «essential element of the cognitive process» and our intervention aims to address a new model of school, no longer based only*

*on teaching and evaluation, but capable of developing teaching in which there is ample space for «the possibility of including error as a living material in the teaching and learning process». Consequently, we refer to a teaching method that proposes reflection on errors as a moment of learning, a stimulus, a reinforcement, an encouragement, an opportunity, a meta-reflection on how one learns and how one reasons, an investigation into what the corrective interventions of both teachers and students are capable of building knowledge; a path that allows us to understand the way in which children and adolescents react and interact with corrections and whether these positive attitudes towards errors are capable of producing conscious learning. Our research project refers to philosophical, pedagogical and scientific studies: already Socrates, in Theaetetus, argued that «in every error lies the possibility of a story»; but only in the 60s and 70s of the twentieth century, thanks to Popper and Feuerstein, did a pedagogy dedicated to error as a positive fact come to light, because it becomes an experience through which the human being forms his personality and reaches problem solving. This teaching was then cultivated, tested and publicized in Italian schools by pedagogists such as Rodari, Ciari, Malaguzzi, Zan, Zuccari, Zollo and others. These epistemological theories influenced the school which, questioning the error; developed in those years a profound critical review of the educational systems in place. In the early sixties, Postman invited teachers «to consider the possibility of teaching errors in school teaching as a living subject in the teaching-learning process». During the entire 2019 school year we addressed the teaching of errors with the aim of transforming an obstacle from a moment of failure to a moment of growth: starting from the items of the INVALSI test, and extrapolating the questions that created the greatest difficulties, using interviews and dialogues, we analyzed the errors in class, we discussed them collectively, trying to understand which elements determined them. The entire discussion is verbalized by the teacher and then subjected again to the students' reflection.*

*At a later time, a new INVALSI test is administered to the same class which possibly presents the same critical issues, so as to be able to verify whether the group work, previously carried out and guided by the teacher, has allowed the difficulties of both understanding and grammatical reflection. Thanks to the process it was possible to obtain significant data, which highlighted that the method adopted allows positive results to be achieved and becomes a good strategy both for teaching how to think about a text and for highlighting effective methods for reducing differences and improving inclusion.*

*Also important is the role assumed by the group of teachers who took part in the research, who embraced a pedagogy «that does not justify the error,*

*but which considers it a fundamental aspect of the construction and growth of the language», reasoned together about the errors and looked for the most appropriate teaching strategies and exercises to overcome them.*

*Precisely thanks to this common work it can be said that the project has also called into question the function of the teacher, who must position himself as the one who gives «free play to those creative principles» which are at the basis of every learning process, and who stimulates discovery, reflection and comparison.*

## **1. Oggetto della ricerca**

La ricerca è stata effettuata in due momenti diversi: nel 2019 in tre classi seconde per un totale di 39 alunni su prova INVALSI 2017/2018 e nel 2021 in 15 classi della seconda primaria (240 alunni) e in 13 classi della quinta primaria (143 alunni) su prove INVALSI 2020/2021. Non è stato possibile svolgere la ricerca sulle classi della secondaria di I e II grado perché non erano disponibili gli item, ma solo i risultati delle prove; pertanto, non erano individuabili le tipologie di errore. Queste ultime sono state rilevate sulle prove del 2016/2017 per cercare di stabilire se le criticità fossero sempre le stesse, ma non è stato possibile, in seguito, lavorare sulle classi sottoposte a tali prove, perché ormai gli alunni non erano più presenti negli ordini di scuola presi in considerazione dalla ricerca.

La realizzazione dell'intero progetto della ricerca è stata possibile esclusivamente sulle tre classi di II primaria che avevano partecipato alle prove 2017/2018, perché è stata l'unica prova che siamo riusciti a ripetere in III. Per quanto riguarda le prove INVALSI 2020/2021, siamo in grado di presentare solo la prima parte del nostro progetto di ricerca, cioè la discussione che è avvenuta nelle classi II e V primaria che hanno partecipato alle prove 2020/2021.

Il lavoro continuerà, dove possibile, a gennaio 2022 e, sempre a gennaio, saranno coinvolte anche le classi II e III della superiore di primo grado; il nostro gruppo si attiverà per predisporre il fascicolo delle domande, poiché non è possibile sapere quali item sono stati somministrati, nell'anno precedente, a queste classi.

Anche a detta dei docenti questa è una grave carenza, perché non è possibile ricavare gli errori più comuni, visto che i dati consegnati dall'INVALSI, pur facendo riferimento ai singoli item, non sono collegabili alle domande.

## 2. Il metodo della ricerca

Convinti che il raggiungimento delle competenze grammaticali e di comprensione della lettura siano un diritto di cittadinanza garantito a tutti, un gruppo di docenti, che da anni frequenta i corsi di formazione della Casa degli insegnanti, ha deciso di adottare un atteggiamento da ricercatori nei confronti dell'insegnamento della grammatica e della comprensione dei testi, proponendo lo studio dei processi di comprensione e la sperimentazione di innovative metodologie didattiche.

I docenti interessati si sono posti innanzitutto queste domande: che fare? Quali i processi implicati nel compito della comprensione? Quali schemi concettuali mettere in atto per far sì che la raccolta dei dati diventi un'ipotesi da confermare o abbandonare? Come costruire una teoria accettabile? Come insegnare a focalizzare la «sostanza informativa del testo, mentre le singole frasi e parole vengono perse» (Comoglio, 1992, p. 124)? Una buona conoscenza grammaticale aiuta la comprensione del testo?

Come anticipato nell'abstract abbiamo puntato sull'errore e, a giugno del 2018 con tre classi di II primaria abbiamo riproposto agli alunni la loro prova, chiedendo di motivare le risposte e cercando di ripercorrere il ragionamento svolto in sede di somministrazione delle domande, prima individualmente e poi con riflessioni dell'intera classe.

Ciò ha permesso di comprendere *dove* e *perché* i bambini avevano sbagliato e, confrontando i loro ragionamenti, abbiamo potuto perseguire una didattica, a nostro giudizio, positiva.

Prima di dare inizio alle interviste abbiamo spiegato loro che *ogni errore può essere creativo*, perché l'apprendimento si sviluppa attraverso processi mentali differenti, che possono anche intraprendere strade che non portano alla corretta soluzione, ma che sono da analizzare, confrontare con il testo o l'esercizio per individuare dove lo sforzo cognitivo ha deviato e poter, in questo modo, correggerlo. Solo un soggetto che riflette sul suo apprendere ed è in grado di controllare i suoi ragionamenti, può migliorare le sue conoscenze e procedere positivamente in un percorso di crescita. L'imparare è sempre accompagnato da tentativi ed errori, da sbagli e scelte che colgono nel segno, da insuccessi e vittorie, ma tutte queste opposizioni sono fatti logici positivi e atteggiamenti critici, sono esperienze che conducono alla corretta soluzione e aiutano la autocorrezione, la motivazione, l'autostima.

Abbiamo quindi consegnato il fascicolo che avevano compilato l'anno precedente e, partendo dalle loro risposte abbiamo ripercorso i loro ragionamenti stimolandoli con domande-guida e, nei casi di maggiore difficoltà, abbiamo riletto le parti di testo che permettevano di individuare la risposta esatta.

Durante le ultime settimane dell'anno, le maestre hanno lavorato, proponendo item differenti da quelli della prova, sulle diverse tipologie di errore, ponendo domande, cercando di far individuare le informazioni presenti nel testo e, soprattutto, cercando di attivare tutte le inferenze presenti nell'enciclopedia personale degli alunni.

Tutte le esercitazioni sono state tratte dai test INVALSI (prove degli anni precedenti ed esempi presenti negli strumenti INVALSI).

All'inizio dell'anno successivo, in III, è stata riproposta la stessa prova 2017/2018 per verificare se il metodo adottato avesse dato buoni risultati e si è potuto rilevare che la maggior parte degli errori era stata corretta.

## ***2.1. Prova INVALSI 2020/2021 classe II primaria***

### *Il testo narrativo*

#### **Novembre**

Una casa solitaria in mezzo alla campagna, uomini e donne nei campi per la semina. Pomeriggio di novembre, giorno di sole caldo. Un gatto bianco pezzato di nero sonnecchiava al sole sul muretto di un pozzo, di fronte a un fienile.

#### **Parte 1.**

**Un gatto bianco pezzato di nero sonnecchiava al so/e sul muretto di un pozzo, di fronte a un fienile.**

Tutto sembrava tranquillo. Sembrava, perché un topo si era affacciato da una grata della costruzione, stava su un mattone di terracotta e tratteneva tra le zampe una corda.

Anzi aveva fatto in fondo alla corda un cappio, cioè un anello attraverso cui poteva passare una testa, e lo stava calando giù, verso il gatto,

*Ma che faceva quel pazzo di topo? Voleva catturare il gatto?*

Forse no, perché appeso alla cordicella c'era un minuscolo campanello. Ma sì, voleva mettere un campanello al collo del gatto, approfittando del fatto che stava dormendo. Perché mai quel campanello? Voleva preparare il gatto per una festa? Tentativo rischioso più per il topo che per il gatto, è logico. Ma il topo era abile. La corda calò con lentezza, in modo che campanello non suonasse.

«Dondolava» poco però e non suonava. Bravo topo.

#### **Parte 2.**

**Il cappio era ormai dinnanzi alla testa del gatto, bastava una mossa decisa e zac! Il gatto sarebbe rimasto imprigionato, preso per il collo e...**

Però il nostro topo, per quanto ingegnoso, non aveva fatto bene i conti, non aveva considerato un particolare, i baffi del gatto. Baffi quasi invisibili che basta toccarli per far sussultare l'animale. E infatti accadde proprio questo. La corda oscillante sfiorò uno dei baffi, il gatto si svegliò, vide e capì tutto nella frazione di un secondo. Fece un salto, per poco non scivolava nel pozzo, ma si aggrappò alla corda e come un giocoliere saltò di qua e di là dei bordi e finalmente fu a terra.

Il topo deluso tirò a sé in fretta la corda, ora il campanello suonò, un suono quasi di allarme, quasi di fallimento. Dindin, dindin!

#### **Parte 3.**

Il gatto ritrovò la calma, si compose e guardò in alto verso il topo.

Perché volevi mettermi quel coso al collo?

Per sicurezza! Sai muoverti così silenzioso che non ti sentiamo mai arrivare, bestiaccia. E la settimana scorsa ti sei mangiato due dei miei fratelli, brutto assassino. Volevo metterti al collo un campanello per sentirti arrivare e potere» nascondere!

Quanti siete in famiglia, voglio dire lì nel fienile? – chiese il gatto con aria distratta, come se guardasse una farfalla posata su una siepe di rose.

– Siamo rimasti solo 25 compresi mamma e babbo! Disgraziato! Il gatto si passò la lingua sui baffi, scosse le orecchie come per scacciare alcune parole che non voleva sentire. Aveva l'aria di chi continua a guardare una farfalla, invece si stava facendo i suoi conti.

– Hum, buoni! – concluse – Avrò ottime colazioni a portata di mano per qualche settimana allora!

– Cattivo! – squitti il topo. E con le lacrime agli occhi rientrò nel fienile.

### 3. Il risultato della ricerca

#### 3.1. Domanda A3

**A3. Dopo aver letto il racconto, è chiaro quello che il topo ha in mente di fare con la corda all'inizio della storia.**

- A. Vuole rendere ridicolo il gatto
- B. Vuole difendersi dal gatto
- C. Vuole capire quanto sia abile il gatto
- D. Vuole tenere fermo il gatto

Abbiamo chiesto agli alunni: Che cosa sta facendo il topo? Sta su un mattone, è affacciato da una grata (questa immagine è difficile da rappresentare mentalmente), trattiene tra le zampe una corda a cui ha fatto, al fondo, un cappio? Sta calando questa corda verso il gatto? La corda ha soltanto un cappio o c'è qualcos'altro attaccato alla corda? Un campanellino? Fin qui i bambini hanno dovuto solo raccogliere delle informazioni presenti nel testo.

A che cosa serve il campanellino? A suonare quando qualcuno lo attiva? A questo punto, per rispondere correttamente, gli alunni devono fare delle inferenze: sapere a cosa serve il campanello, ma soprattutto che può suonare nel momento in cui qualcuno fa il movimento di muoverlo; devono collegare, sempre per inferenza, il cappio che passa attraverso la testa del gatto con i movimenti che il gatto intrappolato sicuramente fa (per es. muovere la testa) e comprendere che questi movimenti fanno suonare il campanello. E ancora: Perché il topo vuole sentire suonare il campanello? Per sentire arrivare il gatto e nascondersi? E perché il topo vuole nascondersi? Per difendersi dal gatto che sicuramente cercherà di catturarlo e ucciderlo? Sempre facendo riferimento alle informazioni presenti nel testo i bambini sanno che il gatto è un assassino perché la settimana precedente aveva mangiato due fratellini del topo.

L'intervista all'alunno non solo offre indicazioni di tipo operativo, che permette di analizzare adeguatamente ragionamenti e scopi, ma sviluppa anche una proficua interazione tra insegnante e studente, interazione che è sempre in grado di restituire una lettura del significato che il processo di insegnamento/apprendimento assume quando un discente sbaglia. È ovvio che questa didattica necessita di una seria ricerca per individuare e definire le domande-guida, indispensabili per l'osservazione e la riflessione pedagogica relativa all'oggetto della ricerca.

I risultati della prova in seconda:

- risposte esatte 16 su 39 = 41,03%;
- risposte errate 23 su 39 = 58,97%.

La risposta all'item A3 rispecchia l'andamento nazionale e si discosta soltanto nelle scelte multiple; infatti, il risultato della scelta C è più basso della media nazionale perché i bambini hanno privilegiato la scelta D.

I risultati della prova ripetuta in terza:

- risposte esatte 38 su 39 = 97,43%;
- risposte errate 1 su 39 = 2,56%.

Dopo la discussione in classe, solo un alunno non ritiene che la risposta esatta sia la B: gli altri studenti tentano di convincerlo che la storia si svolge in modo diverso da quella che lui racconta, ma il bambino non accetta le obiezioni proposte. L'insegnante si offre, allora, di rileggere lei ad alta voce il testo. A questo punto l'allievo mette parzialmente in discussione la sua posizione, ma ritiene comunque insensata la strategia del topo.

A questo punto si è cercato di spiegare come il cervello individua e affronta l'errore: come se fosse sottoposta a una scossa elettrica la nostra materia grigia si attiva e compie passi avanti nell'apprendere. Lo sbagliare non va quindi vissuto come negativo e umiliante, perché è proprio l'autocorrezione e la meta-riflessione sull'errore che aiuta a porre maggiore attenzione in quelle attività che creano difficoltà e permette così di comprendere la giusta direzione da perseguire.

### **3.2. Domanda A7**

**A7. Perché il gatto chiede al topo “Quanti siete in famiglia”? (in neretto nella Parte 3)**

- A. Perché è curioso di conoscere la famiglia del topo
- B. Perché vuole far credere al topo che vuole diventare suo amico
- C. Perché vuole distrarre il topo e prenderlo di sorpresa
- D. Perché vuole capire se avrà topi da mangiare nei giorni successivi

Risposta A: trae in inganno l'informazione “quanti siete in famiglia” specialmente perché scritto in grassetto.

Risposta C: gli alunni si sono concentrati sulla frase “Aveva l'aria di chi continua a guardare una farfalla, invece si stava facendo i suoi conti” che riprende la precedente frase “aria distratta...” e nuovamente a trarre in inganno è la frase scritta in grassetto.

Cerchiamo con domande di risalire alle informazioni presenti nel testo. Che cosa interessa al gatto? Perché chiede quanti sono in famiglia? Che cosa intende il gatto per famiglia?

Risposte: a) per famiglia intende i topi che vivono con quello con cui sta parlando e che voleva catturarlo; b) gli interessa sapere quanti topi ci sono

nel fienile; c) pensa che i topi siano buoni; d) alla risposta del topo che nel fienile ci sono ancora 25 topi, il gatto pensa che avrà da mangiare ancora per parecchie settimane.

Le informazioni principali presenti nel testo sono: 1. Quanti topi ci sono nel fienile (25); 2. Si stava facendo i suoi conti; 3. Come sono buoni. Avrò ottime colazioni.

Per far riflettere i bambini sul testo e far loro recuperare le inferenze, chiediamo: perché il gatto si passò la lingua sui baffi? Come si potrebbe esprimere questa espressione facendo ricorso a un comune modo di dire? *Leccarsi i baffi*. Ci si lecca i baffi quando si è mangiato qualcosa di buono: quindi il riferimento è al **mangiare**. Ma cosa mangia volentieri il gatto? I topi.

Infine, perché nel testo si parla di colazioni? Perché nuovamente si fa riferimento al cibo, quindi al **mangiare**.

E ancora. Che tipo di conti sta facendo il gatto? Che ha da mangiare, a colazione, per qualche settimana.

A questo punto l'insegnante interviene per chiedere loro quali potrebbero essere state le ragioni dei frequenti errori l'anno precedente. Per alcuni è stato impossibile spiegare perché non sono riusciti a capire l'anno prima la dinamica di questa fase della storia, visto che ora è molto chiara e infatti rileggono la parte del testo che ha fornito loro le informazioni necessarie a comprenderla. Uno studente sottolinea che il problema è l'inganno del gatto, perché sembra che chieda senza motivo ma il motivo c'è.

Pur non essendo importante per la risposta, l'insegnante a questo punto chiede ancora perché nel testo si dice che «il gatto scosse le orecchie per scacciare alcune parole che non voleva sentire». Che cosa il gatto non voleva sentire? Le risposte dei bambini non sono state immediate, ma poi hanno capito che il gatto non voleva sentire la parola “disgraziato”, cioè non voleva essere considerato un assassino.

I risultati della prova in seconda:

- risposte esatte 17 su 39 = 43,58%;
- risposte errate 22 su 39 = 56,42%;
- risposta A 15 su 39 = 38,46%;
- risposta B 0 su 39;
- risposta C 7 su 39 = 17,94%;
- risposta D 17 su 39 = 43,58%.

La domanda A7 è risultata più difficile rispetto ai risultati nazionali, perché a fronte del 57,48% nazionale, le nostre classi hanno raggiunto solo il 43,58%. Non sono però stati tratti in inganno dalla risposta B, mentre hanno privilegiato la risposta A; anche la scelta C è leggermente più alta della media nazionale.

Questa è stata una delle domande con il maggior numero di errori nella prova svolta in seconda, mentre in terza la percentuale si è ridotta moltissimo (12%).

### 3.3. Domanda A13

- Risposte esatte 10 su 39 = 25,64%;
- risposte errate 29 su 39 = 74,36%;
- risposta A 16 su 39 = 41,03%;
- risposta B 10 su 39 = 25,64%;
- risposta C 12 su 39 = 30,76%;
- risposta D 1 su 39 = 2,56%.

Durante la discussione la maggior parte degli alunni sostiene che l'opzione A è quella corretta e giustifica la scelta sostenendo che il testo dice esplicitamente che il gatto è diventato buono. I bambini insistono sul fatto che è anche scritto in grassetto.

L'insegnante chiede loro di tornare a leggere il finale del testo, concentrando la loro attenzione sulla frase «il giorno dopo accadde però un fatto strano» qual è questo fatto strano? Che relazione ha con il gatto? Perché il testo dice che il gatto si dimentica dei topi?

Ma il punto più difficile da spiegare è la differenza tra la frase “si sarà fatto buono” su cui i bambini hanno puntato la loro attenzione, specialmente perché scritta in grassetto, e la frase “è diventato buono”. La riflessione in questo caso è grammaticale tra il verbo usato al presente, *è*, che indica qualcosa di certo e il verbo usato al futuro, *sarà*, che indica una possibilità, un forse. Non è stato facile spiegare che si usa qui il futuro per mettere in luce qualcosa che potrà capitare/succedere in seguito, e che rispetto al presente *è*, deve ancora avvenire. *Si sarà fatto buono* ha il significato di cercare di indovinare qualcosa, di prevedere qualcosa, di predire qualcosa. Indica un'azione che deve avvenire nel futuro e che forse non avverrà neppure. In questo caso si fa riferimento a un allontanamento dalla realtà (come per esempio *mi sa*), che fa riferimento a qualcosa che è desiderato, voluto, temuto, supposto, e che esprime un dubbio.



Nonostante la lunga riflessione e discussione la domanda ha lasciato ancora parecchie perplessità, tanto che, ripetuta la prova in terza, gli errori sono diminuiti, ma 5 bambini hanno ancora scelto la risposta A. Alcuni propendono per la C sostenendo che il gatto sia «cattivo» e quindi non abbia perso il desiderio di uccidere i topi. Anche qui durante la riflessione si è notato che questo tipo di affermazione non è presente nella parte di testo presa in considerazione. Uno solo sceglie l'opzione D, asserendo che il coraggio del topo e il fatto che avesse voluto catturare il gatto poteva aver spaventato quest'ultimo. Ma dopo la discussione cambia però velocemente idea.

Chi ha scelto l'opzione B sa spiegare molto bene il perché: riprende le frasi relative alla scorpacciata dei croccantini e asserisce che è grazie a questo se i topi possono stare tranquilli.

Viste le perplessità di cui si è parlato prima, l'insegnante si offre per rileggere il finale. Alcuni, a questo punto, modificano le loro opinioni, ma l'opzione A ha ancora qualche sostenitore. Il fatto che nel testo ci sia una frase (l'ultima in grassetto) che suggerisce questa opzione sembra sviare l'attenzione sulle parti precedenti del testo.

Questa domanda, a differenza di quelle analizzate in precedenza, ha lasciato ancora opinioni contrastanti.

### 3.4. Domanda A15

- Risposte esatte 16 su 39 = 41,03%;
- risposte errate 23 su 39 = 58,97%;
- risposta A 2 su 39 = 5,12%;
- risposta B 8 su 39 = 20,51%;
- risposta C 13 su 39 = 33,33%;
- risposta D 16 su 39 = 41,02%.

A15. La storia alla fine si conclude con il gatto che ha la pancia piena e con i topi che dicono "– Si sarà fatto buono!". Ma se ci pensiamo bene, noi lettori sentiamo che il racconto lascia una domanda aperta, senza risposta. Quale?

<p>Dove farà il prossimo sonnellino il gatto?</p> <p>A. <input type="checkbox"/></p>	<p>Che fine hanno fatto corda e campanello?</p> <p>B. <input type="checkbox"/></p>
<p>Cosa farà il topo ora che non deve più scappare dal gatto?</p> <p>C. <input type="checkbox"/></p>	<p>Fino a quando durerà la calma tra il gatto e i topi?</p> <p>D. <input type="checkbox"/></p>

Chi ha risposto A ha pensato che il gatto, spaventato da quanto gli è successo, andrà a dormire lontano dal fienile e dal cortile della casa. L'insegnante chiede loro dove è possibile trovare, nel testo, l'indicazione di un luogo in cui il gatto pensa di andare a riposarsi. La risposta è nessuna indicazione e di conseguenza l'opzione viene scartata.

Chi ha risposto B ha pensato che il topo terrà sempre con sé corda e campanellino per potersi difendere dal gatto nel momento in cui questo avrà di nuovo fame.

Ci si sofferma su questa risposta e si chiede come mai il gatto non ha più fame e i bambini rispondono perché ha la ciotola piena di croccantini. A questo punto tutti i bambini abbandonano l'opzione B per la D.

Chi ha risposto C ha pensato che finalmente il topo può rilassarsi, perché il gatto ormai ha abbandonato l'idea di mangiare i topi e quindi questi potranno vivere tranquillamente nella fattoria. Anche qui si chiede ai bambini come mai il gatto ha abbandonato l'idea di mangiare i topi e molti di loro rispondono perché non ha più fame, visto che può cibarsi di croccantini. Solo tre alunni non sono convinti: le giustificazioni che forniscono non fanno riferimento alla struttura della storia, alla sua narrazione, ma ai dubbi personali che comunque rimangono irrisolti. Quindi quando la verifica viene ripetuta in terza ancora in tre rispondono C.

Occorre infine sottolineare che, quando si ripropone la verifica in terza, la risposta D viene scelta anche dai bambini che hanno espresso premesse diverse nella domanda analizzata precedentemente (giunge all'opzione D anche chi ha pensato che la tregua sia dovuta a una strategia del gatto e non al ruolo avuto dai croccantini).

Il risultato finale: 36 risposte D e 3 risposte C (in III, cioè quando la prova è stata ripetuta).

Sappiamo che è una domanda che prevede una previsione e che, proprio per questo, coinvolge i bambini in modo personale, facendo leva sulle loro emozioni: ciò rischia di distrarli dal testo.

Riteniamo quindi che sia necessario riepilogare, con la classe, le informazioni fondamentali che sono:

- la massaia è andata al mercato e ha comprato scatolette e croccantini per cibare i gatti;
- il gatto ha mangiato tutto, forse addirittura troppo;
- i topi, dal fienile, osservano il gatto e concludono che la sua tranquillità è dovuta, forse, al fatto che è diventato buono e quindi possono stare tranquilli.

Infine, con domande mirate, cerchiamo di evidenziare quali inferenze sono richieste per comprendere il testo: 1) a cosa servono i croccantini e le scatolette? A modificare la situazione del gatto, da affamato a pancia piena; 2) perché i topi sbagliano nel pensare che il gatto non li considererà più merce per sfamarlo? Perché sicuramente il gatto, appena avrà fame, cercherà nuovamente di catturare i topi. E questo che cosa significa? Che bisogna domandarsi fino a quando durerà la mancanza di appetito del gatto.

## 4. Le prove del 2020/2021 classe II primaria. Il metodo della ricerca: comprensione del testo

La seconda parte della nostra ricerca, quella in cui abbiamo analizzato esclusivamente le domande delle prove, come abbiamo già anticipato, ha interessato 270 studenti di seconda e 143 alunni di quinta della scuola primaria.

Partendo dai risultati dei test, di cui presentiamo solo alcuni item scelti tra quelli che hanno evidenziato significative criticità, possiamo anticipare che i problemi di comprensione sono strettamente riferibili al lessico e alla coerenza e coesione testuali. Il nostro compito è stato quello di riflettere su come affrontare gli errori-spia e cercare di risolverli attraverso domande-scoperta da proporre ai bambini per stimolarli, senza fornire risposte e, soprattutto, senza giudicare, in modo che potessero giungere autonomamente alla risposta corretta.

### 4.1. Introduzione al racconto e domande A1, A2 e A3

Ecco i personaggi del racconto che leggerai:



I pezzettini di testo vicino ai personaggi danno informazioni che permettono di rispondere alle domande che trovi sotto.

Attenzione: le domande A1, A2 e A3 possono avere UNA sola risposta giusta o DUE risposte giuste. Per ogni domanda, metti una crocetta su tutte le risposte giuste, UNA o DUE.

A1. Chi racconta quello che è successo nella storia?

Lisa	Anna	Nonno	Il testo non lo dice
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>

A2. Chi ha sette anni?

Lisa	Anna	Nonno	Il testo non lo dice
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>

A3. Chi appartiene alla stessa famiglia?

Lisa	Anna	Nonno	Il testo non lo dice
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>

- A1 = esatte 43,42 errate 34,5%, manc 22,08%;
- A2 = esatte 84,72% errate 10,08,4%; manc 5,2%;
- A3 = esatte 26,3% errate 66,5%; manc 7,2%.

Presentiamo queste tre domande, perché le risposte sono risultate molto diverse nelle classi analizzate.

Il colloquio con i bambini è stato estremamente interessante, perché ha rilevato che, nella A1, tutti sceglievano Lisa, anche quelli che durante la prova avevano sbagliato.

Più problematica la risposta alla A2. Durante l'intervista gli allievi hanno detto che erano abituati a porre la crocetta solo su una delle risposte e quindi non avevano neppure pensato di dover mettere la X sia su Lisa sia su Anna. Individuato che Lisa aveva 7 anni, il loro ragionamento si è fermato lì. Il nostro compito è stato quello di far rileggere la consegna, facendoli riflettere sul significato delle parole (attenzione, una o due; tutte); al modo con cui le parole vengono usate nella consegna (pezzettino = piccolo pezzo perché è solo una piccola parte del testo; una piccola introduzione a quanto verrà raccontato) e infine al modo in cui vengono scritte (l'uso del maiuscolo rappresenta la possibilità di **una** scelta singola o doppia (**due**); il sottolineato invita a chiedersi a chi si riferisce questo termine **tutte** e cioè che in tutti e tre i casi sono possibili sia una sia due risposte esatte. Infine, la parola *attenzione* che cosa suggerisce? Suggerisce che c'è un pericolo (di errore), quindi invita a concentrarsi e a valutare bene tutto quanto è scritto nella consegna.

Al termine di questa rilettura e dei vari interventi degli alunni e dell'insegnante, la maggior parte dei bambini aveva capito la domanda e corretto i propri errori.

Come docenti, questa discussione ci ha insegnato due cose: a) che non bisogna addestrare gli alunni con batterie di domande scelte magari dai vari opuscoli venduti dalle case editrici, ma è necessario farli riflettere lentamente e approfonditamente sulle consegne; b) che a volte è l'ansia di non finire l'esercizio che li fa scegliere in modo frettoloso (vedi A2). Non è che i bambini non sappiano individuare le informazioni presenti nel testo, ma sono distratti dall'abitudine a fare sempre la stessa cosa (una crocetta per ogni risposta).

Come è facilmente intuibile la A3 ha creato molti problemi a quasi tutti i partecipanti, non solo perché in questo caso non si tratta semplicemente di reperire informazioni presenti nel testo, ma soprattutto perché è necessario far riferimento alla propria enciclopedia personale per effettuare tutte le inferenze necessarie a rispondere esattamente.

Nel colloquio abbiamo puntato innanzitutto sulla richiesta "Chi appartiene alla stessa famiglia" facendo rilevare che è ovvio che le risposte siano due, perché per formare "una famiglia", le persone devono essere almeno due (e già in questa prima fase i bambini hanno dovuto sviluppare un ragionamento logico). A questo punto è stato facile far riferimento alle loro conoscenze personali di famiglia e far comprendere che il nonno di Anna è sicuramente un familiare della bambina, mentre non ha nulla a che fare, dal punto di vista di nucleo familiare, con Lisa.

Abbiamo poi cercato di stimolare i bambini a recuperare tutte le informazioni presenti nel *pezzettino*, cioè nell'*introduzione* di quello che sarà il racconto che andranno a leggere.

Le informazioni presenti nel testo sono:

- Lisa è quella che racconta (cioè il testo ci dice quale attività svolge in questo momento = tempo al presente), ci dice anche che ha 7 anni, che vive in un piccolo paese = paesino e che non si annoia. Qui è necessario fare un'inferenza: non annoiarsi significa che è una bambina contenta di cosa fa e di come vive;
- nel descrivere Anna il racconto ci dice che ha la stessa età di Lisa (quindi 7 anni) e che ama fare giochi avventurosi. Anche qui è necessaria un'inferenza perché «non tirarsi mai indietro» è un'espressione figurata, un modo di dire che significa essere coraggiosa;
- chi appartiene alla stessa famiglia? Questa informazione non viene data esplicitamente ma può essere ricavata attraverso un'inferenza che chiama in causa le conoscenze personali che fanno riferimento al gruppo di persone legate da vincoli di matrimonio, parentela, affinità o adozione, che vivono sotto lo stesso tetto e condividono ciò che serve al loro sostentamento: in questo caso è il nonno di Anna. L'importante, per il bambino, è riuscire a cogliere la differenza tra “Lisa è una grande amica di Anna” e “Il nonno sta spesso con Anna e Lisa” cioè comprendere la differenza tra i legami dei personaggi.

## 4.2. Domanda B4

**B4. Perché il nonno risponde alle bambine che per un pochino potevano anche scappare di casa? Perché non vuole frenare l'entusiasmo delle bambine, ma...**

- A. Vuole che tornino presto a casa a leggergli il giornale
- B. Non vuole che saltino giorni di scuola
- C. Vuole che fuggano solo per gioco e tornino subito
- D. Non vuole che i genitori si arrabbino con lui

Abbiamo cercato di capire i ragionamenti che hanno fatto i bambini per concentrare la maggior parte delle loro risposte sul distrattore D. Tutti gli alunni hanno cercato di interpretare che cosa aveva pensato il nonno, cioè il suo punto di vista.

Alla domanda “Quando il nonno dice di aver paura che i genitori delle due bambine si arrabbino con lui?” alcuni studenti rispondono che se non doveva saperlo nessuno, neppure i genitori dovevano saperlo. Aggiungono che, secondo la loro esperienza personale, tutti i genitori si arrabbiano se i loro figli scappano di casa.

Abbiamo cercato di riportare il ragionamento sul testo, facendo notare che il nonno ha detto soltanto che «certo, per un pochino potevano anche scappare di casa». E allora l'attenzione si è spostata sulla parola pochino, e che questa parola è riferita al tempo.

A questo punto molti giustificano la loro risposta A, perché qui si parla di tornare presto, cioè rimanere fuori poco tempo (pochino). L'insegnante incalza chiedendo «ma nel testo il nonno dice che le bambine devono tornare a casa presto perché gli debbono leggere il giornale?». Si ritorna sul testo e tutti rispondono no, quindi la risposta A deve essere scartata. La risposta B non viene presa in considerazione nella discussione perché pochissimi l'avevano scelta.

Quello che è implicito nella domanda, e ha sicuramente creato tanta difficoltà, è la voglia di avventura delle bambine che deve essere recuperata nella parte di testo in cui chiedono al nonno di raccontare la sua fuga e in cui, nonostante la sua reticenza, insistono perché ne vogliono copiare l'esperienza.

Il nonno non vuole deludere le due bambine, ma non vuole neppure che il gioco da avventura diventi esperienza pericolosa. Ecco perché risponde che possono fuggire per gioco e tornare subito a casa.

### 4.3. Domanda B8

**B8. A che cosa serve il filo che Lisa lega al dito del suo piede?**

- A. Serve a Lisa per stare sveglia tutta la notte
- B. Serve ad Anna per svegliare Lisa senza entrare in casa sua
- C. Serve a ricordare a Lisa l'appuntamento che ha con Anna
- D. Serve ad avvisare Anna che tutto è pronto per la fuga

La domanda sembra semplice, perché la risposta *a che serve il filo legato al dito del piede di Lisa* è esplicitamente espressa nel testo, eppure, come si può vedere dalle risposte, la scelta è stata molto difficile.

Anche noi docenti abbiamo avuto difficoltà a capire come intervenire per correggere gli errori e abbiamo iniziato chiedendo quale era la paura di Lisa (di non svegliarsi) e allora quale azione Anna doveva mettere in atto per svegliarla all'ora stabilita per la fuga? Il primo passo verso la soluzione esatta è stato proprio quello di far capire ai bambini i ruoli delle protagoniste, perché chi aveva dato la risposta A non aveva capito che il filo era stato legato al piede di Lisa.

La seconda difficoltà è stata quella di collegare le due parti del discorso: quella in cui Anna dice a Lisa: “Tu dormi pure perché ti lego il filo al piede e lasciamo che il filo penzoli giù dalla finestra” con la seconda parte unita dal connettivo così “così quando arrivo io, do uno strattone e ti svegli” che permette ad Anna di svegliare l'amica tirando il filo che penzolava dalla finestra.

La discussione è stata lunga, ma alla fine tutti i bambini hanno capito che la risposta da scegliere era B.

#### 4.4. Domanda B10

B10.  

Quale frase del testo fa capire perché Lisa pensa che Anna sia scappata da sola?

A.  "ho pianto per un pezzo"  
B.  "Mi sono svegliata di soprassalto"  
C.  "sono andata alla finestra"  
D.  "mi sono accorta che era giorno fatto"

La domanda è particolarmente impegnativa, perché richiede di ricordare molti concetti appresi durante la lettura. Per esempio: a) Perché Lisa pensa che Anna sia scappata da sola? b) Perché il testo ci ha detto che Anna doveva stare sveglia tutta la notte, perché aveva concordato con Lisa

che sarebbe andata a casa sua alle 10,30 (22,30), avrebbe tirato il filo che penzolava dalla finestra di Lisa, la quale avendo il filo legato al ditone del piede (alluce) avrebbe sentito uno strattone e si sarebbe svegliata. c) Solo così le due amiche avrebbero potuto iniziare la loro fuga.

Abbiamo ricostruito in questo modo con gli alunni la sintesi del racconto e a questo punto abbiamo chiesto loro di trovare nel testo le parti che mettevano in luce quanto avevano raccontato, cioè tutte le informazioni che avevano individuato nel testo. Le risposte sono state:

- Anna doveva svegliare Lisa **ma** non si è svegliata (il connettivo **ma** avverte che il fatto non è avvenuto);
- Anna non svegliandosi ha fatto saltare il piano di fuga;
- Lisa non si è svegliata, ma aveva detto che lei aveva il sonno profondo e non si svegliava mai di notte, se qualcuno non la chiamava. Infatti era Anna che doveva svegliarla tirando il cordino appeso al dito del piede;
- quando Lisa si sveglia, e vede che è già giorno, pensa che Anna l'abbia tradita, scappando da sola.

I collegamenti fatti dai bambini in base alle domande degli insegnanti permettono loro di collegare parti anche distanti del testo, cioè mettere in relazione "il giorno fatto" con "forse Anna è scappata da sola", grazie all'informazione *Anna doveva svegliare Lisa alle 10,30 e non l'ha fatto*.

È stato un percorso molto lento e articolato, ma alla fine gli alunni hanno capito la domanda e corretto le loro risposte sbagliate

In questo caso è stato molto importante abituare gli alunni a riflettere sulle parole, a riconoscere la funzione grammaticale dei singoli elementi linguistici (in particolare i connettivi), a scoprire e dare un nome alle relazioni logiche presenti nel testo.

## 4.5. Domanda B11

**B11. Alla fine del racconto Anna dice: “Quelli che non riescono a dormire dovrebbero provare a mettersi le foglie secche nel letto, perché è incredibile quanto fanno venire sonno”.**

Con questa frase Anna vuole:

- A. Proporre all'amica di dormire anche lei su un letto fatto di foglie secche
- B. Fare una battuta spiritosa visto che non è riuscita a restare sveglia
- C. Convincere tutti che le foglie secche nel letto aiutano a dormire profondamente
- D. Suggestire all'amica una nuova idea per migliorare il loro piano di fuga

Questa domanda ha messo in difficoltà gli alunni di 7 anni, perché era necessario, per rispondere correttamente, far ricorso alla figura retorica dell'ironia.

Gli studi ci dicono che i bambini cominciano a capire questa figura retorica verso i 6 anni, ma alcuni, anche alle scuole medie, non hanno ancora risolto i loro dubbi su questa forma linguistica. La causa è un uso complesso della lingua, che richiede di analizzare tanti elementi, oltre la forma linguistica.

Anche in questo caso, attraverso domande mirate abbiamo condotto i bambini a comprendere che vi è da parte di Anna una dissimulazione del pensiero, perché la bambina usa parole che hanno significato contrario a quello che lei vuole realmente comunicare.

Poiché è ancora possibile, all'età dei nostri bambini, interpretare espressioni false come vere, abbiamo iniziato le discussioni con loro chiedendo:

- Secondo voi le foglie secche che Anna ha messo nel suo letto sono riuscite a tenerla sveglia? Pur rispondendo no, alcuni bambini hanno sostenuto che Anna però è ancora convinta che le foglie secche servano allo scopo, perché invita gli altri a usarle quando vogliono stare svegli. Le risposte degli studenti facevano intuire che la figura retorica dell'ironia non era ancora per loro del tutto comprensibile.

Abbiamo allora chiesto:

- Ma forse Anna, pur sapendo che le foglie secche nel suo letto non servono a rimanere svegli, voleva dire una cosa falsa come scherzo, non voleva realmente mentire, ma addirittura prendere in giro se stessa perché, nonostante le foglie secche nel letto, aveva dormito non solo tutta la notte, ma addirittura fino a quando Lisa non era andata a svegliarla.

Solo dopo questa discussione anche i bambini che ancora non avevano capito l'intenzione comunicativa di Anna, hanno scelto la risposta corretta.

Questa domanda, e la discussione in classe che ne è seguita, ha dimostrato che l'ironia deve essere insegnata in modo graduale e costante e che quindi bisogna sollecitare sovente i bambini a scontrarsi con questa figura retorica.

## 5. Le prove del 2020/21 classe V primaria. Il metodo della ricerca: comprensione del testo narrativo

### Uffa 1

«Se mi prendi un cucciolo la smetto di dire *uffa* alla fine di ogni frase!».

Fu così, perentoriamente, che Martina fece irruzione in cucina, affrontando la mamma tutta intenta a cucinare chissà cosa.

«Non ora, Marta. Ne parliamo un'altra volta» fu la risposta.

Ma quel nome, *Marta* anziché *Martina*, era il segno che una breccia era stata aperta e che qualcosa, forse, sarebbe accaduto. Era il nome dei discorsi seri, mentre Martina era quello di tutti i giorni e soprattutto dei momenti allegri.

### 2

In effetti, Martina quell'*uffa* lo appiccicava davvero a troppe frasi, spesso a sproposito e quasi per abitudine.

*Uffa* qua, *uffa* là, andava poi a finire che quando un bell'*uffa*, in qualche discorso, ci stava proprio a pallino, perdeva inesorabilmente di incisività, inflazionato com'era da tu gli altri *uffa* sbrodolato senza motivo. E la mamma quella parola non la sopportava proprio. Non la considerava nemmeno una parola, ma un suono, o meglio un rumore. Quasi preferiva una parolaccia, magari non troppo pesante, ma *uffa* spesso la faceva andare fuori dai gangheri. Secondo lei, e non aveva poi tu i torti, era il motto delle persone viziate, che non poteva nemmeno vedere.

Quale miglior promessa, quindi, per ottenere in cambio un bel cucciolo? Non sarebbe stato nemmeno uno sforzo troppo grande. Bastava un minimo di autocontrollo e quell'abitudine l'avrebbe persa in meno di una settimana. Fu così che, certa di aver toccato i sentimenti della mamma, Martina non aggiunse nulla, e facendo finta di niente se ne tornò di là, sgranocchiando una carota, ad aspettare che la cena fosse pronta.

### 3

L'argomento "cucciolo" non si toccò più per qualche giorno, ma Martina badò bene di non dimenticare nessun *uffa* per strada, cercando anche di sottolinearli tutti con il tono, per far sì che la mamma non si scordasse.

Mancavano due settimane, anzi due settimane meno un giorno al suo compleanno e la richiesta per il regalo era partita. Inequivocabilmente. Se qualcuno voleva capire, bene, altrimenti amen. Anzi, *uffa!*

I piani perfetti, si sa, sono tali perché non falliscono mai, e quello di Martina, il giorno del suo compleanno, si rivelò proprio un piano perfetto.

Tornata da scuola, infatti, non fece in tempo a lanciare lo zaino nel solito angolo che un coso minuscolo e peloso cominciò ad aggrapparsi alla zampa destra dei suoi pantaloni!

Descrivere le urla emozionate di Martina è assolutamente superfluo e comunque non sarebbe possibile rendere l'idea a parole.

Intanto la mamma se ne stava in disparte, appoggiata allo stipite del soggiorno, a godersi quello spettacolo. Credo che la gioia esplosiva di Martina la fece sentire molto orgogliosa del regalo, di sé e anche della figlia.

Dopo una buona mezz'ora di versi, salti, strilli e follie, quando la situazione parve tranquillizzarsi almeno un po', non perse però tempo e con tono affettuosamente severo la ammonì:

«Martina!» già, questa volta non disse Marta! «Io non mi sono dimenticata della tua promessa... vediamo di mantenerla.»

E poi, sorridendo, ci aggiunse un bell'*uffa!*

«Tranqui, ma', prommessissimo!!!» rispose Martina, e poi se ne andò in soggiorno ad arrotolarsi col cane.

### 4

Il pomeriggio passò in fretta.

Quando, verso sera, la mamma passò davanti alla camera di Martina non poté non udire la voce di sua figlia intenta a raccontarsi cose con il cane. Non solo ne udì la voce, ma ne sentì chiaramente le parole:

«Vieni qua, *uffa!* Siediti, *uffa!* Non così, dai, *uffa!*»

Lo sguardo le si incupì. Certo si aspettava che Martina potesse avere qualche ricaduta, ma non che tradisse la sua promessa così presto e, soprattutto, così svedoratamente.

Apri con decisione la porta della camera e vi si piazzò davanti ritta.

«Marta...» rieccola col nome solenne.

In uno sguardo lungo tre o quattro secondi la mamma racchiuse una quantità incredibile di pensieri, che andavano dal concetto di obbedienza a quello di fiducia, passando per le gerarchie familiari e il senso di responsabilità.

Cominciò anche a vagliare alcune ipotesi sul destino di quella bestiola, così tenera e, almeno lei, innocente. Il tutto, ripeto, in non più di quattro secondi.

Non ebbe infatti il tempo di esporre a parole tutto questo, perché Martina, con un sorriso da qua a là la anticipò e, porgendole il cucciolo, disse: «Mamma! Indovina? L'ho chiamato UFFA!».

(Tratto e adattato da: A. Valente, *Sotto il banco*, Milano, Fabbri Editori, Contrast, 2011)

## 5.1. Domanda A11

**A11. La mamma, dopo aver visto la gioia di Martina per il regalo ricevuto, “con tono affettuosamente severo la ammonì: «Martina!» già, questa volta non disse Marta! «Io non mi sono dimenticata della tua promessa... vediamo di mantenerla».**

E poi, sorridendo, ci aggiunse un bell’uffa (righe 41-45).

Qual è l’atteggiamento della mamma rivelato da queste parole?

- A. La mamma mantiene il suo modo di fare duro e severo, ma cerca di nasconderselo
- B. La mamma si mostra più indulgente e tollerante verso il continuo uso di «uffa» da parte della figlia
- C. La mamma non rinuncia a ricordare a Martina il suo impegno, ma lo fa in modo scherzoso
- D. La mamma, vedendo Martina così contenta, dà meno importanza alla promessa che la figlia le ha fatto

La domanda chiede di costruire relazioni e sviluppare un’interpretazione tenendo conto del registro e dello stile utilizzato dall’autore.

I ragazzi dovevano esplicitare l’atteggiamento della mamma, domandandosi perché la madre si rivolge a Martina chiamandola così e non Marta, nome che usava solo quando era arrabbiata, seccata o doveva sgridare la figlia. Dovevano anche tener presente che la mamma si rivolge a Martina in tono affettuoso (anche se l’autore usa *affettuosamente severo*, termine che ha messo in difficoltà i bambini), incitando la figlia a ricordarsi di mantenere la promessa, ma lo fa in modo gentile; infine, sorridendo, aggiunge un *uffa* proprio per sdrammatizzare la situazione e prendere in giro la ragazza.

La maggior parte degli alunni non ha saputo cogliere il registro.

## 5.2. Domanda A14

**A14. «Mamma! Indovina? L’ho chiamato UFFA!». Quale effetto spera di ottenere Martina pronunciando le parole che concludono il racconto?**

- A. Prendere tempo con la mamma, chiedendole di indovinare il nome del cane
- B. Convincere la madre della originalità del nome scelto per il cane
- C. Sciogliere la tensione letta nello sguardo della mamma e prevenire i rimproveri
- D. Distrarre la madre e farle dimenticare tutte le volte in cui l’ha fatta uscire dai gangheri

La domanda è stata considerata, dagli alunni, molto difficile perché non avevano capito che la parola *effetto* era il termine da cui partire per interpretare quella parte di testo utile per trovare la risposta esatta.

Molti hanno pensato che Martina volesse ritardare il momento in cui la mamma l’avrebbe sgridata perché non aveva mantenuto la promessa (tutti quelli che hanno scelto l’opzione A). Quelli che hanno scelto l’opzione D, invece, hanno pensato che Martina volesse distrarre la mamma, facendole

indovinare il nome del cane e, così, farle dimenticare che la figlia continuava a dire *uffa*, parola che la faceva molto arrabbiare (*uscire dai gangheri*).

Con la discussione abbiamo concentrato l'attenzione sulla coerenza del testo, mettendo in relazione tutte le informazioni presenti e cioè:

- la mamma sente Martina dire più volte *uffa*;
- la mamma si arrabbia perché Martina non ha rispettato la promessa fatta e vorrebbe sgridarla;
- Martina precede la sgridata informando la mamma che il nome del cucciolo è *Uffa* e questa informazione scioglie la tensione che si era creata (cioè la rabbia della mamma).

Le integrazioni che i bambini dovevano fare erano tutte basate sul termine *effetto* che significa in questo caso *risultato*, conseguenza di un fatto, conseguenza efficace, cioè realizzazione positiva di un comportamento.

Martina è una bimba intelligente, furba, mantiene la promessa, ma continuerà a dire *Uffa*, non come intercalare sgradevole, ma come nome proprio.

### 5.3. Domanda A15

**A15. Dal modo in cui è costruito il personaggio di Martina e dalle sue caratteristiche, si capisce che l'autore vuole suscitare nel lettore una reazione emotiva nei confronti della bambina.**

**Quale reazione vuole suscitare?**

- A Tenerezza per l'entusiasmo e la spontaneità di Martina
- B Simpatia per l'ingegnosità e la prontezza di Martina
- C Diffidenza per la freddezza e l'inaffidabilità di Martina
- D Disapprovazione per l'impertinenza e la disobbedienza di Martina

La domanda è strettamente collegata con la precedente e chiede di valutare le caratteristiche della protagonista Martina.

Dopo il ragionamento fatto precedentemente è stato facile descrivere il carattere della bambina, ma riflettendo sulle risposte scorrette degli alunni è emerso che la maggior parte di loro aveva disapprovato il comportamento di Martina, perché riteneva che avesse preso in giro la mamma (è ovvio che, più che facendo riferimento al testo, i bambini avevano ragionato basandosi sulle loro esperienze personali).

In questo caso il ricordo delle esperienze di vita vissuta ha condizionato l'interpretazione. Poiché è abbastanza comune trasferire ciò che si prova su quanto si legge e si interpreta, abbiamo cercato di formulare domande che obbligassero a focalizzare l'attenzione sui dettagli presenti nel brano.

Infatti, se si fossero attenuti strettamente al racconto, avrebbero colto che l'autore fin dall'inizio aveva messo in luce l'abilità di Martina di pensare a

un piano efficace per ottenere ciò che voleva (cioè promettere di non dire più quella parola come intercalare, righe 17-20); altri indizi facevano capire l'abilità di Martina di capovolgere, a suo favore, le situazioni sfavorevoli/negative (dopo la promessa, Martina cerca di innervosire la mamma dicendo sempre più spesso *uffa*, sperando che così facendo la mamma si ricordi della promessa fatta e le regali il cane, pur di farla smettere di pronunciare quella parola, righe 24-26); ma soprattutto l'autore evidenzia la creatività, l'inventiva e la fantasia della bambina (chiamare *Uffa* il cucciolo, righe 64-66).

Per rispondere correttamente era necessario ricordare tutto il testo e questa, forse, è stata la grande difficoltà. Infatti dopo aver letto l'intero racconto era facile recuperare il carattere di Martina attraverso le informazioni più importanti come:

- l'idea della promessa: c'è creatività, furbizia e ingegno, perché Martina sceglie un argomento che disturba tanto la madre (righe 1, 18 e soprattutto 66);
- è intelligente, furba, astuta perché capisce che deve insistere con la mamma su quell'argomento (righe 5-6; 21; 24-31);
- è simpatica perché usa un linguaggio spontaneo, che fa ridere (righe 22 e 31);
- è esuberante perché si entusiasma e lo dimostra (righe 35, 36 e 40).

Concludendo: si tratta di una domanda che vuole cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore e lo scopo per cui il testo è stato scritto, cioè esplicitare la morale di una storia o il messaggio che il testo vuole comunicare.

Come abbiamo visto, per rispondere l'alunno non solo deve comprendere il significato di *reazione emotiva* (cioè sensazione emotiva intensa, determinata da uno o più stimoli) e collegarla con le caratteristiche del personaggio di Martina, ma anche comprendere il significato dei termini presenti nei distrattori della domanda:

- *disapprovazione*: giudizio negativo (condanna critica, dissenso);
- *tenerenza*: commozione, dolcezza, delicatezza, sentimento di dolce commozione, affettuosità, premura;
- *diffidenza*: mancanza di fiducia, sospetto, timore (di essere ingannato).

## 6. Le prove del 2020/21 classe V primaria. Il metodo della ricerca: comprensione del testo espositivo

### Corpo e azione

**1. Non parlare, non dormire, non mangiare.** Quasi tutto quanto viviamo e pensiamo viene tradotto in azioni. Per esempio: sentiamo la temperatura e decidiamo di indossare un giaccone, se all'improvviso ci ritroviamo sotto un temporale, corriamo alla ricerca di un riparo. Ma oltre a questo procedimento rivolto all'azione ne esiste un altro, e cioè di prendere la decisione di non fare nulla. Non siamo solo in grado di parlare, dormire, mangiare ecc., ma abbiamo anche la capacità di non parlare, non dormire, non mangiare, semplicemente perché abbiamo deciso così. Questa abilità – chiamata dagli studiosi "autocontrollo" – è molto interessante. Lo studio di questa abilità ha permesso di giungere a conclusioni inaspettate.

**2. Un esperimento con bambini, biscotti e marshmallow.** Tutto cominciò negli anni Sessanta del secolo scorso, quando uno scienziato decise di mettere in una stanza tanti bambini di 4 anni e un piatto di dolcetti. Obiettivo: studiare la loro capacità di controllare i propri impulsi e di posticipare una piccola gratificazione in cambio di una maggiore, ma non immediata. Metodo: ogni bambino venne fatto entrare in una stanza con dentro una sedia, un tavolo, un vassoio di dolci e una campanella. Lo scienziato (che si chiamava Walter Mischel) spiegò ai bambini che lui doveva uscire un momento dalla stanza e disse loro che se fossero riusciti a non toccare i dolcetti mentre era fuori, il loro sforzo sarebbe stato ricompensato al suo ritorno con due pasticcini; se un bambino non fosse riuscito a resistere, avrebbe potuto suonare la campanella e Walter sarebbe tornato subito per dargli un dolcetto (ma uno soltanto). Risultato: Walter osservò che tutti i bambini erano tentati dai dolcetti, ma mentre alcuni riuscirono a distrarsi (tappandosi gli occhi, giocherellando con le ciocche di capelli), la maggioranza non riuscì ad aspettare più di 3 minuti (Walter sarebbe rimasto fuori dalla stanza circa 15 minuti... un'eternità, con un piatto di dolce davanti!). Alcuni bambini si mostrarono addirittura così impazienti da non suonare nemmeno la campanella e si buttarono subito sul vassoio!

**3. Ma la cosa più interessante deve ancora venire...** Quel gruppo di bambini venne seguito dagli studiosi per diversi anni, per provare a scoprire se ci fosse qualche relazione tra la loro capacità di attesa e la loro vita futura. Per esempio, chi era riuscito a controllarsi e ad aspettare la ricompensa avrebbe avuto maggiori o minori problemi durante la ricreazione? Avrebbe gestito meglio o peggio le sue ansie? Avrebbe avuto voti migliori o peggiori? I dati mostrarono che in generale chi era riuscito a posticipare la gratificazione immediata avrebbe avuto meno problemi a scuola, con gli amici e più tardi nella vita lavorativa!

Perché? Perché riuscire a mettere in atto strategie per raggiungere obiettivi a lungo termine – come mangiare due marshmallow anziché uno, ma anche cose più serie come conseguire un diploma, portare avanti un allenamento sportivo e così via – può avere conseguenze importanti per la nostra vita.

Piccola annotazione: tutto ciò riguarda tra l'altro la capacità di anticipare le conseguenze e di prevedere quello che accadrà. Bene, questa è una specialità della corteccia prefrontale, una parte del cervello che nei bambini e negli adolescenti è ancora in via di formazione. Quando siamo giovani, quindi, può risultare più difficile pensare a un futuro lontano e di conseguenza resistere e non buttarsi sul primo vassoio di ghiottonerie che ci piazzano davanti.

A questo punto: spendo tutti i soldi della paghetta in gelatine alla frutta o risparmio per comprare quel gioco pazzesco che mi piace tanto? Nessuno ha mai detto che la vita è semplice...

(Tratto e adattato da: I.M. Martins, M.M. Pedrosa, illustrazioni di M. Matoso, *Qui dentro. Guida alla scoperta della mente*, Mondadori, Milano, 2018)

### 6.1. Domanda B7

**B7. Il paragrafo 3 ha come titolo "Ma la cosa più interessante deve ancora venire..." Quale delle seguenti frasi, prese dal testo, dice qual è "la cosa più interessante"?**

- A. Quel gruppo di bambini venne seguito dagli studiosi per diversi anni
- B. I dati mostrarono che in generale chi era riuscito a posticipare la gratificazione immediata avrebbe avuto meno problemi a scuola, con gli amici e più tardi nella vita lavorativa
- C. Questa è una specialità della corteccia prefrontale, una parte del cervello che nei bambini e negli adolescenti è ancora in via di formazione
- D. Quando siamo giovani, quindi, può risultare più difficile pensare a un futuro lontano

È un compito di ricerca di informazioni, ma la difficoltà sta nel dover ricostruire, attraverso la coesione e la coerenza testuale, le diverse informazioni presenti nel testo. Anche in questo caso è necessario aver ben presente il testo nella sua globalità.

I bambini hanno sottovalutato l'importanza di soffermarsi sul titolo del paragrafo 3 "Ma la cosa interessante deve ancora venire". Durante la discussione tutti gli allievi hanno ammesso di non aver collegato il titolo con la domanda.

Quelli che hanno risposto A hanno creduto che "la cosa interessante" fosse il fatto che i bambini venissero seguiti dagli scienziati durante l'esperimento, ma non era per nulla chiaro il perché fossero seguiti e che cosa gli scienziati volessero scoprire con l'esperimento. Inoltre molti di loro hanno ammesso di non conoscere il significato del termine posticipare.

Gli alunni che hanno risposto C, non avendo collegato la domanda con il titolo del paragrafo, hanno pensato che la "cosa interessante", cioè importante, fosse scoprire quale parte del cervello faceva anticipare o ritardare ciò che succederà in futuro.

Le difficoltà, che abbiamo cercato di spiegare durante la discussione, erano dovute all'incapacità di differenziare le informazioni presenti nel paragrafo. Per questo motivo abbiamo cercato di focalizzare l'attenzione su:

- chi è stato capace di aspettare la ricompensa, come si è comportato a scuola? Ha avuto più o meno problemi? Durante la ricreazione ha comunicato meglio o peggio con gli amici/coetanei? Nella vita lavorativa si è mostrato più o meno ansioso, cioè è riuscito meglio nel lavoro? (righe 34-36). E continuando a leggere il testo abbiamo scoperto, insieme alla classe che dopo l'esperimento sui bambini i dati ricavati dagli scienziati hanno dimostrato che chi aveva ritardato la gratificazione (cioè non aveva preso i dolcetti), in futuro, cioè con il passare degli anni, era riuscito meglio a scuola, aveva buoni rapporti con gli amici e riusciva bene sul lavoro (righe 34-39).

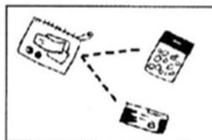
A questo punto tutti hanno deciso che la risposta esatta era B.

## 6.2. Domanda B9

A questo punto:

*spendo tutti i soldi della paghetta in gelatine  
alla frutta o risparmio per comprare quel gioco  
pazzesco che mi piace tanto?*

*Nessuno ha mai detto che la vita è semplice...*



**B9. Nel riquadro finale l'autore presenta al lettore un esempio attraverso una domanda formulata in prima persona. Quale scopo intende raggiungere l'autore con il riquadro?**

- A. Vuole coinvolgere il lettore e farlo riflettere sulle sue scelte nella vita quotidiana
- B. Vuole suggerire al lettore un esperimento che può riprodurre facilmente in casa
- C. Vuole spiegare al lettore che l'esperimento prima descritto può avere risultati imprevisti
- D. Vuole mettere in guardia il lettore contro i pericoli dei comportamenti impulsivi

Non è stato facile comprendere l'intenzione comunicativa dell'autore; infatti durante il test molti bambini hanno sbagliato la risposta, ma dopo la discussione relativa alla domanda B7 (e anche B8 che qui non presentiamo) gli alunni hanno risposto esattamente, perché avevano ormai chiaro l'intero testo e sono riusciti a collegare la causa con l'effetto, spiegando che la causa di un fatto, la motivazione di un'azione, determinano sempre un effetto immediato o a lungo termine.

In questo caso, facendo riferimento alla loro enciclopedia personale, hanno capito che l'autore voleva comunicare l'importanza di un effetto a lungo termine, cioè la capacità di saper aspettare per ottenere risultati migliori.

I bambini che avevano risposto C hanno detto di aver pensato che quando si fa un esperimento non si può mai sapere quali possono essere i risultati (anche qui avevano fatto riferimento alle loro esperienze personali).

## 7. 2020/2021 il metodo della ricerca classe V riflessione linguistica

### 7.1. Domande C3 e C4

**C3. In quale delle frasi che seguono la parola sottolineata è usata in funzione di nome?**

- A. Sonia sta facendo una sciarpa con la lana rosa
- B. Lucia ha comprato una maglietta rosa pallido
- C. Il rosa è un colore particolarmente delicato
- D. Questo pennarello rosa è tuo

Come si può vedere dai dati (risposte esatte 76,22%, errate 23,78%) molti bambini hanno risposto correttamente, scegliendo la risposta C, ma abbiamo voluto presentare questo item perché, ragionando con la classe, abbiamo scoperto che molti di loro hanno risposto esattamente perché hanno fatto ben due ragionamenti errati a livello morfosintattico: hanno pensato che il nome ha sempre funzione di soggetto e che il soggetto è sempre all'inizio della frase.

I ragionamenti che abbiamo sollecitato in merito hanno occupato molto del nostro tempo, ma al termine della discussione e dei numerosi esempi, non eravamo ancora convinti che i concetti fossero chiari per gli alunni.

Si dovrà lavorare molto sia sulla morfologia sia sulla sintassi.

**C4. In quale delle frasi che seguono il verbo "essere" è usato come verbo ausiliare?**

- A. Stamattina Susanna è arrivata in bicicletta
- B. Fare gli allenamenti in piscina è stancante
- C. La gelateria è lontana da casa mia
- D. Maria Pia è la mia amica del cuore

Meno complesso è stato riflettere sul verbo essere come ausiliare. Gli alunni che avevano risposto in modo errato avevano spezzato il verbo *è arrivata* in due parti, analizzando la *è* separata da *arrivata*.

Chi ha scelto le risposte B e C non aveva chiaro la funzione di copula del verbo essere.

I bambini che hanno scelto la risposta D non avevano capito che il verbo essere aveva funzione di verbo alla terza persona dell'indicativo presente.

## 8. Considerazioni finali

Dopo le riflessioni fatte in classe, tutti gli alunni riferiscono di ricordare le prove INVALSI molto più complesse, lunghe e impegnative. Per questo riteniamo sia importante tornare su di esse in una fase successiva, per poter svolgere un'analisi più accurata. Altrettanto importante far esplicitare le argomentazioni per fare emergere l'origine della difficoltà. Utilissimo è risultato il confronto tra bambini basato sulle diverse posizioni e argomentazioni.

La ricerca ci ha permesso di constatare che le maggiori problematiche emerse nell'analisi degli errori sono dovute:

- alla mancanza di un riferimento al testo nella sua completezza che porta a sopravvalutare alcune frasi;
- alla carenza di comprensione della consegna (per esempio l'uso del grassetto) ma anche alla difficoltà nel cogliere gli indizi che le stesse domande propongono;
- alla tendenza a proporre proprie soluzioni ai problemi posti dalla storia tanto da non considerare più i dati forniti dal testo ma interpretandoli sulla base delle proprie convinzioni ed emozioni;
- alla difficoltà nel cogliere tutti gli indizi del testo e a darne una valutazione complessiva.

Infine la nostra ricerca ha dimostrato che è importante lavorare molto sul testo sia per quanto riguarda la coerenza, cioè la successione dei fatti, sia per quanto riguarda la coesione, perché abbiamo più volte notato che le concordanze e i connettivi sono dei perfetti sconosciuti.

Inoltre, per quanto riguarda la riflessione linguistica siamo convinti che sia importantissimo evitare lo studio mnemonico delle regole grammaticali, ma sia indispensabile iniziare a ragionare sulle funzioni che i diversi elementi grammaticali hanno all'interno del testo.

In sintesi, insistere sul ragionamento logico anziché sulla memoria: sviluppare la capacità di attivare tutti quei processi mentali che permettono di risolvere problemi, facendo molta attenzione all'età dell'alunno. Lavorare gradualmente sulle rappresentazioni mentali, sulle classificazioni, sull'interpretazione dei simboli, sui significati delle parole, sulla coordinazione tra diversi punti di vista, sulle funzioni morfosintattiche, sui ragionamenti astratti. Evitare, nei limiti del possibile, l'uso di classificazioni morfologiche e sintattiche esclusivamente mnemoniche, ma utilizzare sempre le funzioni linguistiche collegate ai testi.

## 9. Conclusione

L'errore, il «Signor errore» come lo definiva Maria Montessori (1970, p. 10), nel processo educativo riveste una grande importanza, perché la pedagogia di riferimento nega ogni rigida metodica ed è improntata al dinamismo creativo, alla cooperazione fattiva, alla continua ricerca; si basa, come abbiamo già sottolineato, sull'esperienza per tentativi. Montessori sostiene che «una scuola che vuole rendere possibile e difendere la spontaneità del bambino non può ricorrere ai premi o ai castighi, in quanto escluderebbe a priori la capacità da parte del bambino di autoguidarsi, dovendosi continuamente rimettere alla direzione dell'insegnante. Ma la Montessori è ben consapevole che un'educazione che si prospetta come autoeducazione, comporta maggiori possibilità di incorrere in errori» (Zollo, 1997, p. 3). E Bruner aggiunge: «chi pensa in modo intuitivo [...] può spesso raggiungere soluzioni errate, ma può anche accorgersi di avere sbagliato, da solo o grazie all'intervento altrui. Questo procedimento di pensiero quindi comporta la possibilità consapevole di commettere degli errori, in tutta onestà, nell'intento di risolvere problemi» (Bruner, 1966, p. 105).

L'autogoverno e l'auto-apprendimento si conquistano attraverso il controllo individuale dell'errore, perché questi sono formidabili strumenti di formazione e di crescita, ma se a scuola si programmano anche momenti di riflessione collettiva, possono diventare fautori di sentimenti che attengono alla sfera morale e sociale dell'essere umano.

Inoltre, anche gli insegnanti si devono mettere in gioco, devono modificare i loro comportamenti, devono imparare a non correggere continuamente ogni errore, devono concedere più tempo alla riflessione e alla condivisione delle strategie che gli alunni mettono in campo per risolvere i compiti assegnati, devono prevedere momenti di valutazione tra pari, predisponendo guide condivise.

È indispensabile creare un ambiente di lavoro non giudicante, in cui gli allievi siano incoraggiati a sperimentare e a correre il rischio di sbagliare.

Vogliamo concludere con un'affermazione di Dario Antiseri: «Quando in una scolaresca si scopre un errore, questo deve essere un momento di gioia. Ed è da apprezzare sia chi ha “osato” sbagliare sia chi ha scoperto l'errore» (1985, pp. 18-27).

## Riferimenti bibliografici

- Antiseri D. (1972), *Epistemologia e didattica delle scienze*, Armando, Roma.
- Antiseri D. (1985), “Insegnare per problemi”, *Riforma della scuola*, 2, pp. 18-27.
- Bruner J. (1992), *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, Armando, Roma.
- Castaldi A. (gennaio 2016), “L’importanza dell’errore nel processo di apprendimento”, *Educare.it*, 16, 1.
- Comoglio M. (1992), *Comprendere*, IFREP, Roma.
- De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C. (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento, vol. 1.
- INVALSI, *Materiale di approfondimento*, testo disponibile al sito: <https://invalsi-area-prove.cineca.it/index.php?get=static&pag=home>, data di consultazione 2/2/2022.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, testo disponibile al sito: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr\\_italiano.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf), data di consultazione 2/2/2022.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Fanti C. (2014), *2014. Odissea nella scuola*, Piccola Azienda, Narcissus.me.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Bari.
- Mollo G. (1986), “Il valore dell’errore nella dinamica dell’apprendimento”, *Cultura e Scuola*, 98, pp. 128-145.
- Montessori M. (1970), *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari.
- Perkinson H.J. (1971), *The Possibilities of Error: An Approach to Education*, D. McKay Company, New York.
- Platone, *Opere complete*, vol. II: *Cratilo, Teeteto, Sofista, Politico*, Laterza, Roma-Bari, 1975.
- Popper K.R. (1969), “Problemi, scopi e responsabilità della scienza”, in *Scienza e filosofia*, Einaudi, Torino.
- Postman N. (1963), *Teaching as a subvertive activity. L’insegnamento come attività sovvertiva*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zollo G. (1997), *Il valore dell’errore nel processo di apprendimento, Quaderni del dipartimento di Scienza dell’Educazione dell’Università di Salerno*, testo disponibile al sito: <http://www.disced.unisa.it/quadizol.htm>, data di consultazione 2/2/2022.
- Zuccari G. (2003), “L’errore generativo. Pedagogia (-didattica) scolastica ed errore”, *ReS*, 4, pp. 65-69.

## *2. L'analisi dei dati INVALSI delle prove di Inglese di grado 13 per una scuola di qualità*

di Chiara Cappa

La ricerca in questione parte da un'analisi effettuata dal Dipartimento di Lingue straniere del liceo scientifico statale L. Respighi di Piacenza che, a partire dai dati prove INVALSI di Inglese delle classi quinte del 2019, ha evidenziato livelli di competenza disomogenei a seconda degli indirizzi di studio. A seguito di una approfondita riflessione sui dati rilevati, sono stati attivati una serie di interventi didattici innovativi, volti a innalzare il livello della qualità dell'offerta formativa e, di conseguenza, delle competenze linguistiche nella lingua straniera, laddove gli esiti delle prove INVALSI si erano rivelati più deludenti.

La ricerca intende in particolare indagare le connessioni tra gli esiti delle prove INVALSI di Inglese e le certificazioni internazionali Cambridge IGCSE di cui il liceo Respighi è sede d'esame. Inoltre, intende presentare una serie di interventi attivati nell'a.s. 2020/2021, al fine dell'innalzamento delle competenze linguistiche degli alunni del liceo sportivo. Fine ultimo della ricerca è quello di verificare se tali interventi didattici abbiano realmente avuto una ricaduta positiva sulla qualità didattica dell'istituto, evidenziare potenzialità e difficoltà degli interventi attivati e le prospettive future.

Grazie allo studio dei livelli del QCER e delle competenze attese per la lingua Inglese al termine del II ciclo di istruzione, alla raccolta dei dati relativi agli esiti degli esami Cambridge IGCSE, all'analisi e raffronto dei dati statistici degli esiti delle prove INVALSI relativi all'istituto nel suo complesso e ai licei scientifici, classici e linguistici per il 2019 e il 2021, a un'attività di ricerca-azione in classe attraverso la riorganizzazione modulare e in ottica di valutazione formativa del percorso a indirizzo sportivo e all'arricchimento dell'offerta formativa, tramite attivazione di gruppi di sostegno allo studio pomeridiano a distanza, è possibile affermare che l'analisi dei dati INVALSI abbia dato una decisa spinta verso l'innovazione e l'innalzamento qualitativo

dell'istituto. Tuttavia, a causa della pandemia, questo processo innovativo non si è potuto realizzare appieno. La presenza di un percorso curricolare con al suo interno certificazioni internazionali di tipo disciplinare (DNL) in ottica CLIL come il percorso Cambridge IGCSE si è dimostrata garanzia di un'alta qualità didattica e un raggiungimento dei più alti livelli di competenza nelle prove INVALSI di Inglese. Gli interventi sul liceo sportivo hanno apportato alcuni miglioramenti, che devono però ancora essere implementati a lungo termine.

*The current research starts from an analysis carried out by the Foreign Languages Dept. of Liceo Scientifico Respighi in Piacenza that, looking at the results of the 2019 INVALSI English tests (grade 13), noticed non-homogenous levels of language competence related to the different school courses. After a thorough data analysis, the institute arranged a series of innovative teaching initiatives aimed at increasing the level of the school offer and the foreign language competences in those courses where the INVALSI tests results had been more disappointing.*

*This research aims at looking into the relationship between the results of INVALSI English tests and Cambridge IGCSE certificates that can be obtained in Liceo Respighi. Furthermore, the work intends to describe a list of initiatives arranged during the academic year 2020/2021 in order to raise the level of English language competences of the students of Liceo Sportivo. The final aim of the research is to investigate whether these teaching initiatives had a positive impact on the school quality or not, highlight the potential and difficulties of the interventions and imagine future perspectives.*

*Thanks to the study of the CEFR levels and of the expected competences for the English language at the end of the upper secondary school, the collection of data related to the results of Cambridge IGCSE exams in the school, the analysis and comparison of statistical data of INVALSI tests (related to the school as a whole and compared to the national results of licei scientifici, classici and linguistici) for 2019 and 2021, an action-research through a modular re-scheduling and formative assessing of Liceo Sportivo and the enrichment of the teaching offer with the creation of distance learning study support afternoon groups, we can say that the analysis of INVALSI data has definitely boosted the innovation and quality of the school. Nevertheless, this innovation process has partially reached its goal, due to the pandemic. The presence of a curricular course characterised by international qualifications related to specific subjects, taught following the CLIL methodology, such as the Cambridge IGCSE qualifications, has*

*proved to be warranty of a high teaching quality and of reaching the highest language competence levels in INVALSI English tests. Some interventions on Liceo Sportivo have represented quite an improvement, even if this needs to be implemented in the long term.*

## **1. Premessa**

Le prove INVALSI di grado 13 hanno fatto il loro esordio nel 2019 e rappresentano le prove INVALSI introdotte più di recente. Nel 2020, a causa della pandemia da Covid-19, le prove si sono potute svolgere solo in alcune regioni e in Emilia-Romagna non è stato possibile somministrarle. La città di Piacenza, al confine con la zona rossa di Codogno, è stata tra le prime a essere interessata dalle chiusure degli istituti scolastici, già a partire dal 22 febbraio 2020. La somministrazione delle prove INVALSI è poi ripresa su scala nazionale tra marzo e maggio 2021, il che ha consentito una raccolta di dati quantitativamente significativi ai fini della loro analisi.

Obiettivo di questa ricerca è mettere a confronto gli esiti delle prove INVALSI di Inglese di grado 13 del 2019 e del 2021, prendendo in esame un istituto secondario superiore dell'Emilia-Romagna come studio di caso, per provare a comprenderne criticità e punti di forza e proporre piste di lavoro per il futuro. In particolare, verranno analizzati gli esiti della classe quinta del liceo sportivo e gli esiti delle classi quinte delle sezioni di liceo scientifico con percorso internazionale Cambridge IGCSE.

## **2. Prove INVALSI di Inglese grado 13 e livelli attesi**

Il Ministero dell'Istruzione indica chiaramente il livello B2 del CEFR (*Common European Framework of Reference – Quadro comune europeo delle lingue*, di cui nel 2018 è uscito il *Companion* (Council of Europe, 2018) con descrittori aggiornati) nella lingua Inglese come obiettivo da raggiungere al termine del percorso secondario superiore, sia per i licei sia per gli istituti tecnici e professionali.

Già nel 2005 nel Profilo finale dello studente del secondo ciclo si ribadisce che «i giovani, dopo aver frequentato qualsiasi liceo, sono posti nella condizione di [...] possedere, nelle lingue straniere moderne studiate, competenze ricettive, produttive, di interazione, di mediazione, intese come strumento di approfondimento di significato e di interpretazione di codici diversi; possedere competenze in una o più lingue settoriali tali da permetterne l'utilizzo e

l'approfondimento all'università o nel proprio ambito di lavoro»<sup>1</sup>. In seguito, i DPR n. 87 e 88 del 2010 per il riordino rispettivamente degli istituti professionali e degli istituti tecnici fissano il livello B2 come livello di competenza atteso alla fine del quinquennio anche per questa tipologia di istituti.

Con livello B2 del CEFR si intende un livello intermedio, che presuppone che l'apprendente abbia acquisito le seguenti competenze linguistico-comunicative:

È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni (Council of Europe, 2001).

La definizione dei livelli del CEFR è molto dettagliata e consente ai docenti di lingue una programmazione pluriennale seria ed estremamente articolata.

### **3. Studio di caso**

#### ***3.1. La scuola e il territorio***

Il liceo scientifico statale L. Respighi di Piacenza è un istituto secondario superiore emiliano da sempre caratterizzato da una forte spinta innovativa su vari fronti: didattica digitale (classe 2.0, scuola 2.0, LIM e iPad per tutti gli alunni), didattica delle lingue e internazionalizzazione (scambi scolastici, stage all'estero, partecipazione ai programmi Erasmusplus e eTwinning), personalizzazione del curriculum (laboratori opzionali/percorsi dei talenti in orario curricolare per il primo biennio su CLIL, debate, robotica educativa, scienze sperimentali ecc.), sperimentazione e autonomia. Al suo interno sono presenti numerosi indirizzi di studio, che rientrano tutti nell'area dei licei scientifici: liceo scientifico (con alcune sezioni di liceo scientifico con certificazioni Cambridge IGCSE), liceo delle scienze applicate, liceo sportivo, liceo scientifico quadriennale (con certificazioni Cambridge IGCSE), liceo scientifico a curvatura musicale.

<sup>1</sup> Decreto legislativo n. 226/2005, "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione per il sistema dei licei", Allegato B.

L'istituto ha circa 1.250 studenti e un centinaio di docenti<sup>2</sup>.

Lo status economico-culturale dell'utenza del liceo Respighi è sostanzialmente medio, caratterizzato da alunni con un background familiare disponibile ad accogliere le occasioni di formazione culturale offerte dalla scuola: molti sono gli studenti che partecipano a stage all'estero e a scambi con scuole europee, numerosi quelli che frequentano corsi pomeridiani di eccellenza e altrettanti quelli coinvolti in attività sportive amatoriali o agonistiche. L'indice di benessere relativo al possesso di particolari beni quali strumentazioni tecnologiche o libri e alla possibilità di effettuare viaggi, frequentazione di teatri, mostre, cinema, conferenze è complessivamente medio e tale da creare una condizione di partenza dell'azione educativa positiva. Le famiglie di norma pongono attenzione alle esperienze formative scolastiche ed extrascolastiche vissute dai figli. Sono presenti anche studenti provenienti da famiglie svantaggiate, mentre la percentuale di studenti stranieri (7,19%) è inferiore alla media della provincia<sup>3</sup>. Questi dati potrebbero far presumere che gli esiti delle prove INVALSI di Inglese siano buoni; tuttavia, come vedremo, questo non vale per tutti gli indirizzi di studio.

### **3.2. Cambridge International School**

Dal 2009 il liceo è una delle 350 Cambridge International Schools italiane<sup>4</sup> e dal 2013 fa parte della Rete Scuole Cambridge, a cui appartengono 150 istituti<sup>5</sup>. Questo significa essere sede di prove standardizzate internazionali Cambridge IGCSE. La sigla Cambridge IGCSE – *International General Certificate of Secondary Education* – indica le certificazioni internazionali rilasciate a seguito di esame finale dall'ente certificatore Cambridge Assessment International Education. Cambridge Assessment International Education è un ente certificatore internazionale non prettamente linguistico, relativo appunto agli IGCSE, e rappresenta una *business unit* di Cambridge University & Assessment, a cui appartiene anche Cambridge Assessment English.

<sup>2</sup> Fonte: Scuola in chiaro, <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PCPS02000T/ls-lorenzo-respighi>.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Fonte: <https://www.cambridgeinternational.org/languages/italian/>.

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.scuolecambridge.it/>.

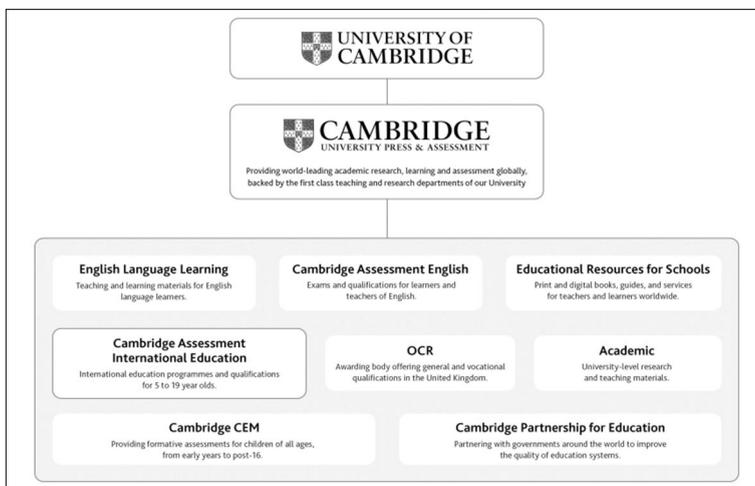


Fig. 1 – Organigramma Cambridge University

Fonte: <https://www.cambridgeinternational.org/>

Per diventare Cambridge International School occorre superare standard di qualità e di garanzia internazionali. La didattica dell'istituto è pertanto costantemente sottoposta a ispezione e valutazione esterna alla scuola: gli ispettori di Cambridge possono venire in qualunque momento e senza preavviso a verificare la corretta modalità di svolgimento degli esami durante le sessioni, l'adeguata gestione dei materiali e il rispetto delle rigorose procedure stabilite dall'Università di Cambridge, di cui sono responsabili il Dirigente scolastico e l'Exams Officer.

I corsi Cambridge IGCSE consentono di studiare diverse materie in lingua Inglese secondo la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e preparano agli esami per il conseguimento delle certificazioni internazionali Cambridge. All'interno del liceo Respighi l'istituto ha sperimentato negli anni diversi percorsi ai fini delle certificazioni Cambridge IGCSE di varie discipline in lingua Inglese: Maths, Physics, Biology, History, Art & Design, ICT, Geography. Tra queste, le certificazioni Cambridge IGCSE che hanno avuto maggior successo e che sono al momento ancora presenti nell'offerta formativa dell'istituto sono Maths, Physics, Biology, History.

Tutti i percorsi formativi si basano su una proposta che abbina il curriculum ministeriale italiano ai syllabus Cambridge IGCSE e sono a cura di un gruppo di docenti di DNL (discipline non linguistiche) dell'istituto, coadiuvato da due collaboratori esperti esterni e coordinato dall'IGCSE Coordinator. I docenti coinvolti nei percorsi Cambridge IGCSE, pur non essendo docenti di

madrelingua Inglese, sono in possesso di adeguate competenze linguistiche certificate (il livello minimo richiesto è il B2, ma vi sono diversi docenti in possesso di livelli di competenza linguistica C1 o C2) e molti di loro hanno conseguito la certificazione Cambridge TKT CLIL, anche grazie alle iniziative scaturite negli anni 2015-2016 dal progetto di Rete “Mi Pi@ce CLIL”<sup>6</sup>.

I docenti dell’istituto si aggiornano costantemente, sia dal punto di vista disciplinare che metodologico, grazie al continuo supporto formativo fornito da Cambridge Assessment International Education e all’istituto stesso, che organizza periodicamente iniziative formative per il personale docente. Nell’anno scolastico 2021/22 il liceo Respighi ha allestito due unità formative, aperte anche a docenti di altri istituti della provincia di Piacenza, ai fini dell’aggiornamento linguistico (unità formativa “First for Teachers” – corso di livello B2 per docenti, per un totale di 30 ore, ID SOFIA 66355) e metodologico (unità formativa “Ready 4 CLIL”, per un totale di 25 ore, ID SOFIA 67260).

## 2. Prove standardizzate a livello di istituto

Come richiesto dal comma 2 della legge di riordino complessivo del sistema scolastico del 2003<sup>7</sup>, «ai fini del progressivo miglioramento e dell’armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l’istituto [...] effettua verifiche periodiche e sistematiche [...] sulla qualità complessiva dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative».

Pertanto, da almeno una decina d’anni l’istituto somministra prove comuni di Inglese su due livelli, al fine di comparare e monitorare i risultati raggiunti dalle classi e verificare se siano in linea o meno con quanto richiesto dal Ministero:

- prove di livello B1 ad aprile o maggio per gli alunni delle classi seconde (termine del primo biennio);
- prove di livello B2 ad aprile o maggio per gli alunni delle classi quarte (termine del secondo biennio).

Si tratta di prove strutturate standard in formato PET per il livello B1 (che riguardano le abilità di reading, writing, listening, speaking) e First per

<sup>6</sup> Si veda il progetto della Rete CLIL Piacenza: <https://sites.google.com/a/liceorespighi.it/progetto-mipi-ceclil---la-rete-di-scuole-clil-di-piacenza-e-online/>.

<sup>7</sup> Legge n. 53 del 28/3/2003, “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

il livello B2 (che testano le abilità di reading, use of English, listening, speaking) realizzate dai docenti dell'istituto utilizzando i *past papers* delle prove Cambridge Assessment English. Il Dipartimento di Lingue si serve di questi materiali per poter avere strumenti omogenei con cui valutare gli alunni.

Le prove Cambridge PET (o Preliminary) e First sono prove standardizzate ampiamente utilizzate in tutto il mondo e testate negli anni da test developer professionisti. Il vantaggio di ricorrere a queste prove consiste nell'avere dati che derivano da standard internazionali rigorosi, che consentono di confrontare gli esiti delle rispettive classi e di migliorarsi nel tempo.

Inoltre, agli alunni del triennio viene offerta la possibilità di seguire corsi pomeridiani volti a sostenere gli esami per conseguire le certificazioni linguistiche Cambridge English First (livello B2), Cambridge English Advanced (livello C1), IELTS (differenti livelli) e Cambridge IGCSE English as a Second Language (livello B2), in linea con le richieste di competenze linguistiche internazionali provenienti da parte delle università italiane, che sempre più di frequente attivano al loro interno interi corsi di studio in lingua Inglese.

I livelli B1 e B2 corrispondono ai livelli delle prove INVALSI di Inglese di grado 13.

Questo insieme di buone prassi consolidate fa capire come l'introduzione delle prove standardizzate di Inglese per il II ciclo su scala nazionale non potesse che essere accolta con favore dal Dipartimento di Lingue del liceo Respighi.

La convinzione del Dipartimento è che le prove standardizzate non rappresentano e non devono rappresentare l'unica modalità valutativa all'interno delle scuole. Accanto a esse si deve creare lo spazio per una valutazione formativa, che preveda anche lo svolgimento di compiti autentici e che molto bene si presta alle esigenze della DAD (didattica a distanza) e della DDI (didattica digitale integrata). A tal fine il nostro istituto ha anche utilizzato il *formative testing* messo a disposizione da INVALSI sulla propria piattaforma nel 2021. Tuttavia, le prove standardizzate, grazie alle loro caratteristiche di oggettività e trasparenza, consentono di mirare a un livello qualitativo omogeneo a cui difficilmente potremmo ambire avendo a disposizione soltanto prove lasciate alla scelta di ciascun docente. Per questo motivo, le prove INVALSI costituiscono un elemento imprescindibile per l'innalzamento della qualità della scuola italiana.

### **3. L'analisi dei dati INVALSI – Inglese grado 13**

Il Dipartimento di Lingue straniere del liceo Respighi si ritrova periodicamente allo scopo di confrontarsi sulla progettazione didattica, in ottica

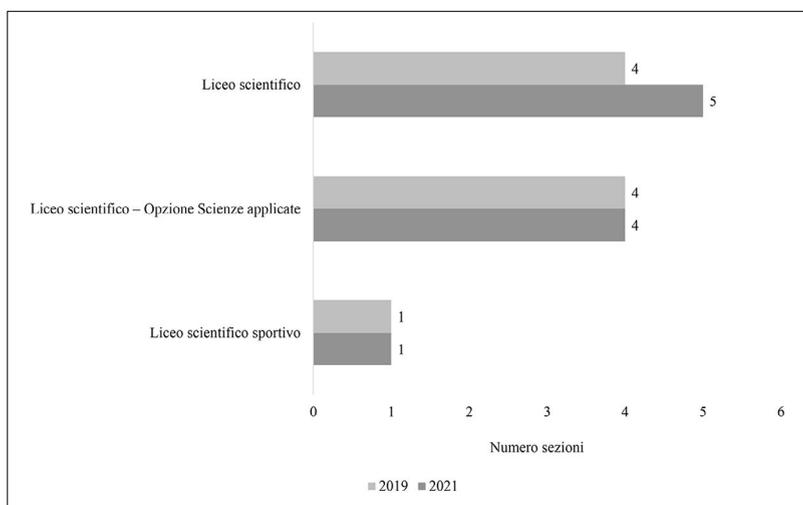
di condivisione e miglioramento continui. A inizio settembre 2021 la sottoscritta, in qualità di referente INVALSI di istituto, invia come di consueto a ciascun dipartimento coinvolto (Dipartimento di Lettere, Matematica e Lingue straniere) la relativa presentazione sintetica sugli esiti delle prove, effettuando una prima interpretazione dei dati scaricati dall'area riservata. La presentazione dei dati viene nel contempo fatta avere anche alla Dirigente scolastica e alla vicepreside e, poco dopo, illustrata dalla referente INVALSI al collegio dei docenti. A fine settembre il Dipartimento di Lingue si riunisce per discutere degli esiti delle prove INVALSI di Inglese di grado 13: già da una prima analisi dei grafici si evidenziano alcuni punti in comune con i dati, non del tutto positivi, emersi nel 2019. Negli anni precedenti al 2019, anno di introduzione delle prove di Inglese nella secondaria di II grado, gli esiti delle prove INVALSI di Italiano e Matematica non avevano mai rappresentato una criticità per l'istituto ed erano sempre stati positivi e piuttosto omogenei. A questo punto il Dipartimento di Lingue, su suggerimento della referente INVALSI, decide di costituire al suo interno un gruppo di lavoro, costituito dalle docenti delle classi coinvolte e, in particolare, del triennio, che possa intraprendere una riflessione sul trend negativo degli ultimi due anni di prove e avanzare proposte operative ai fini del miglioramento, da inserire nel RAV e PDM di istituto.

Nello specifico, per condurre la propria ricerca, il Dipartimento di Lingue del liceo Respighi è partito dall'analisi dei dati relativi alle prove INVALSI di Inglese grado 13 del 2019, da cui è emersa una diversificazione degli esiti in base agli indirizzi di studio, che permane anche nel 2021. Gli indirizzi di studio delle classi che sinora hanno sostenuto le prove INVALSI di Inglese di grado 13 sono tre (fig. 2):

- liceo scientifico (4 sezioni nel 2019 e 5 nel 2021);
- liceo delle scienze applicate (4 sezioni);
- liceo sportivo (1 sezione).

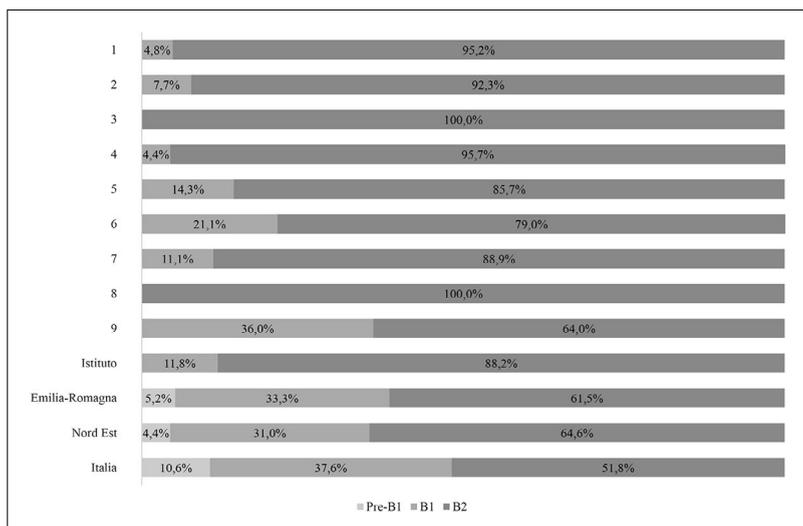
All'interno dell'indirizzo "liceo scientifico" si articolano inoltre alcune sezioni caratterizzate dal percorso internazionale con certificazioni Cambridge IGCSE (una sezione nel 2019 e due sezioni nel 2021).

È importante sottolineare come i docenti di Inglese del dipartimento siano equamente distribuiti su tutti gli indirizzi di studio, a rotazione; inoltre le classi hanno tutte lo stesso numero di lezioni settimanali di Inglese per ogni indirizzo (3 lezioni settimanali da 50-55' minuti ciascuna). Infine, gli alunni sono stati presenti al 100% a tutte le prove, sia nel 2019 sia nel 2021.



*Fig. 2 – Liceo scientifico Respighi – Indirizzi di studio con esiti prove INVALSI 2019 e 2021*

### **3.1. Prove di Inglese grado 13 reading 2019**



*Fig. 3 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2019 – Istituto nel suo complesso*

Fonte: INVALSI

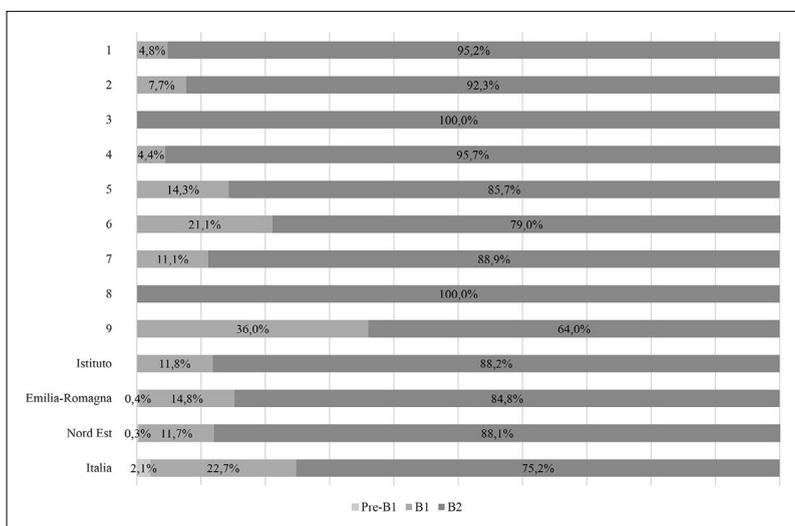


Fig. 4 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2019 – licei scientifici e classici

Fonte: INVALSI

Per quanto riguarda il 2019, le prove di Inglese reading evidenziano esiti buoni a livello di istituto, in linea con quelli regionali e superiori a quelli nazionali. Tuttavia, si registrano esiti molto inferiori nel liceo sportivo (sez. n. 9 nelle figg. 3-4), e esiti molto buoni in due sezioni (sezioni n. 3 e n. 8 nelle figg. 3-4) di liceo scientifico in cui il livello B2 viene raggiunto dal 100% degli studenti; una di queste sezioni (sezione n. 3) è quella con percorso Cambridge IGCSE.

Come si evince dalla fig. 5, nel 2019, su un totale di nove classi, gli esiti delle prove di comprensione del testo (Inglese reading) risultano uguali o superiori alla media regionale e sempre superiori alla media nazionale. Quattro classi, tutte di liceo scientifico (sez. n. 1, 2, 3, 8 fig. 5) presentano inoltre una media superiore a quella delle scuole dell'area geografica di appartenenza (Nord Est). Unica eccezione è rappresentata dalla classe di liceo sportivo (sez. n. 9 nella fig. 5), con esiti inferiori. L'istituto nel suo complesso registra esiti in linea con la media regionale e del Nord Est e superiori al dato nazionale.

Classi/ Istituto	Esiti degli studenti nella stessa scala del rapporto nazionale (1d)	Percentuale di partecipazione alla prova di Inglese reading (1b)	Differenza nei risultati rispetto a classi/scuole con background familiare simile (2)	Background familiare mediano degli studenti (3)(4)	Percentuale copertura background (1c)	Punteggio Emilia-Romagna (230,2) (5)	Punteggio Nord Est (234,2) (5)	Punteggio Italia (221,4) (5)
1	239,3	100,0	13,1	Medio-basso	85,7	↑	↑	↑
2	247,7	100,0	18,4	Medio-alto	96,2	↑	↑	↑
3	258,0	100,0	28,3	Alto	100,0	↑	↑	↑
4	229,6	100,0	11,7	Basso	95,7	↔	↓	↑
5	224,9	100,0	2,3	Basso	95,2	↔	↓	↑
6	227,4	100,0	-2,0	Medio-alto	79,0	↔	↓	↑
7	233,3	100,0	6,5	Medio-alto	92,6	↔	↔	↑
8	253,6	100,0	27,7	Medio-alto	100,0	↑	↑	↑
9	210,8	100,0	-16,4	Medio-alto	100,0	↓	↓	↓
Istituto	235,0	100,0	9,7	Medio-alto	93,9	↔	↔	↑

Fig. 5 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2019 – Tabella 7C

Fonte: INVALSI

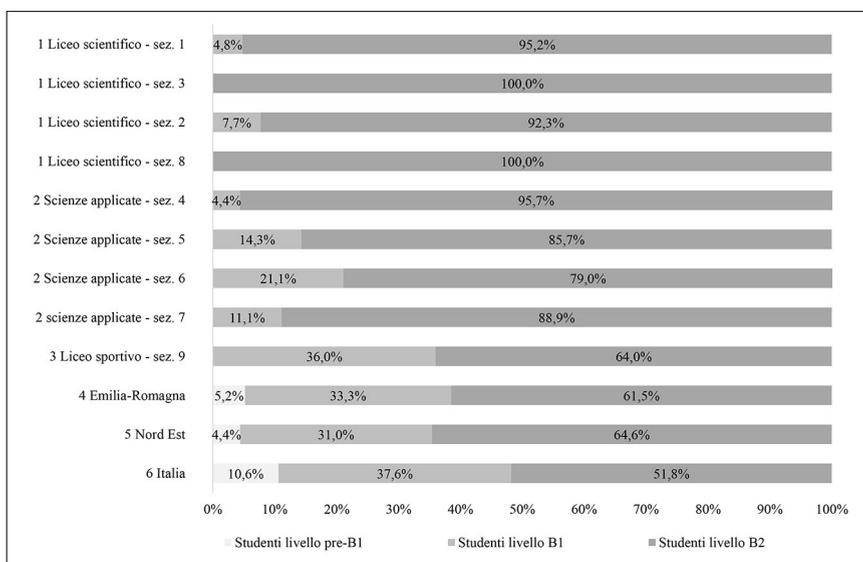


Fig. 6 – Liceo scientifico Respighi – Distribuzione degli studenti nei livelli di apprendimento – Inglese reading 2019

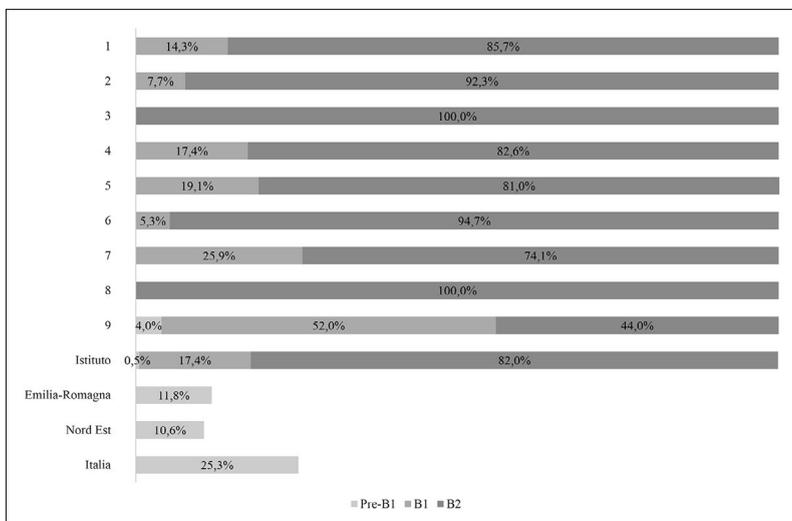
Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

Nella fig. 6 si osserva come nella prova di comprensione del testo (reading) il 100% degli alunni di due classi di liceo scientifico (sez. n. 3 e sez. n. 8) ha raggiunto il livello B2 atteso dal MIUR, mentre nelle restanti classi la percentuale degli alunni che ha raggiunto il livello inferiore (B1) rimane minima, con la sola eccezione della classe di liceo sportivo.

### 3.2. Prove di Inglese grado 13 listening 2019

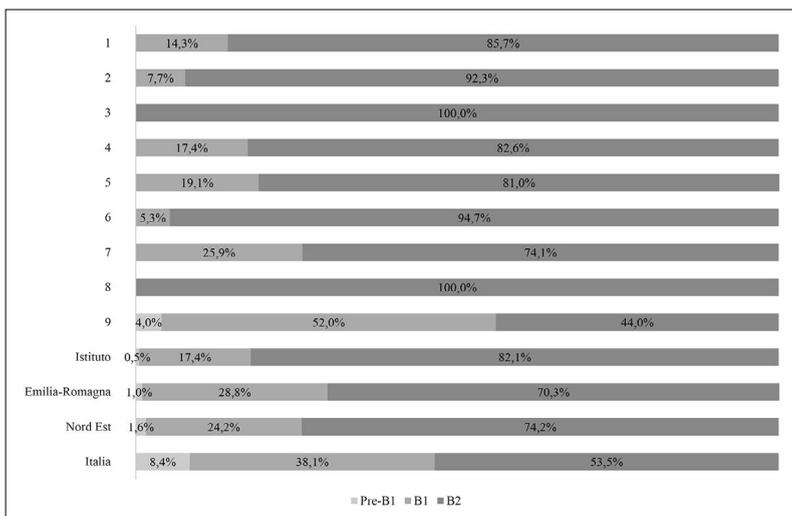
Per quanto riguarda i dati relativi alle prove di comprensione orale (Inglese listening), gli esiti sono leggermente inferiori rispetto alle prove di reading, ma comunque sempre positivi (figg. 7, 8, 9).

Si tratta infatti di esiti molto buoni a livello di istituto, superiori a quelli regionali, del Nord Est e nazionali. Tuttavia, anche qui si registrano esiti molto inferiori nel liceo sportivo (sezione n. 9 nelle fig. 7-8), dove vi sono esiti con livello inferiore al B1. Infine, le stesse due sezioni che avevano raggiunto il livello B2 al 100% nella prova di reading (sez. n. 3 e sez. n. 8 figg. 7-8) si confermano con i medesimi esiti anche nella prova di listening.



*Fig. 7 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2019 – Istituto nel suo complesso*

Fonte: INVALSI



*Fig. 8 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2019 – Licei scientifici e classici*

Fonte: INVALSI

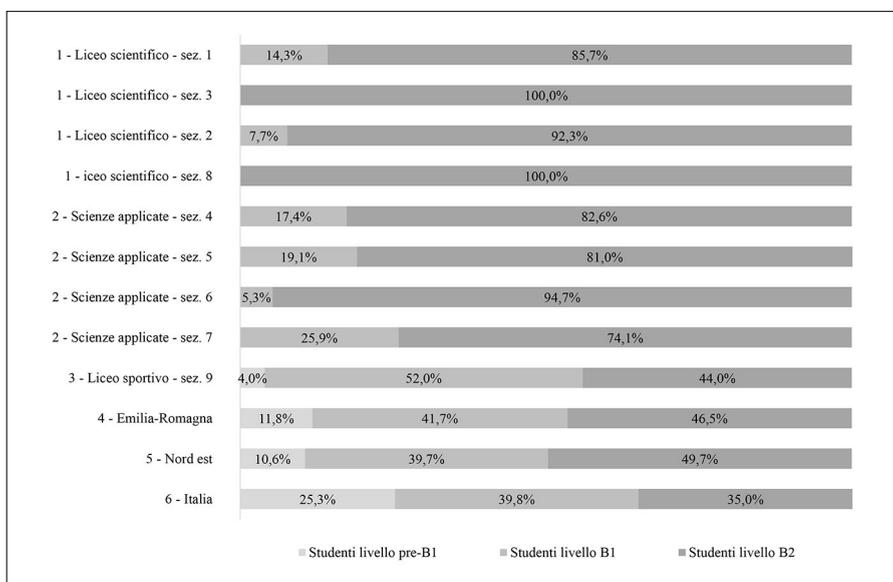


Fig. 9 – Liceo scientifico Respighi – Distribuzione studenti nei livelli di apprendimento Inglese listening 2019

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

Dalla fig. 9 si può notare come anche nella prova di comprensione orale (listening) il 100% degli alunni di due classi di liceo scientifico (sez. n. 3 e n. 8) ha raggiunto il livello B2, mentre nelle restanti classi la percentuale degli alunni che ha raggiunto il livello B1, pur sempre bassa, si attesta su valori maggiori rispetto al reading. Permane l'esito non del tutto positivo della classe di liceo sportivo, con un 5% di alunni con un livello inferiore al B1.

Come si evince dalla fig. 10, gli esiti risultano uguali o superiori alla media regionale e sempre superiori alla media nazionale, ad eccezione della sola classe di liceo sportivo (sez. n. 9). Quattro classi (sez. n. 2, 3, 6, 8) presentano una media superiore a quella delle scuole dell'area geografica di appartenenza (Nord Est). L'istituto nel suo complesso registra esiti superiori alla media regionale e nazionale ed è in linea con i dati del Nord Est.

Classi/ Istituto	Esiti degli studenti nella stessa scala del rapporto nazionale (1d)	Percentuale di partecipazione alla prova di Inglese listening (1b)	Differenza nei risultati rispetto a classi/scuole con background familiare simile (2)	Background familiare mediano degli studenti (3)/(4)	Percentuale copertura background (1c)	Punteggio Emilia-Romagna (233,1) (5)	Punteggio Nord Est (236,6) (5)	Punteggio Italia (219,6) (5)
1	235,2	100,0	13,5	Medio-basso	85,7	↔	↔	↑
2	247,4	100,0	19,8	Medio-alto	96,2	↑	↑	↑
3	261,2	100,0	32,2	Alto	100,0	↑	↑	↑
4	235,4	100,0	25,6	Basso	95,7	↔	↔	↑
5	234,3	100,0	17,9	Basso	95,2	↔	↔	↑
6	255,8	100,0	26,8	Medio-alto	79,0	↑	↑	↑
7	237,5	100,0	11,9	Medio-alto	92,6	↔	↔	↑
8	255,9	100,0	33,3	Medio-alto	100,0	↑	↑	↑
9	211,6	100,0	-13,0	Medio-alto	100,0	↓	↓	↓
Istituto	240,2	100,0	17,2	Medio-alto	93,9	↑	↔	↑

Fig. 10 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2019 – Tabella 7D

Fonte: INVALSI

### 3.3. Prove di Inglese grado 13 reading 2021

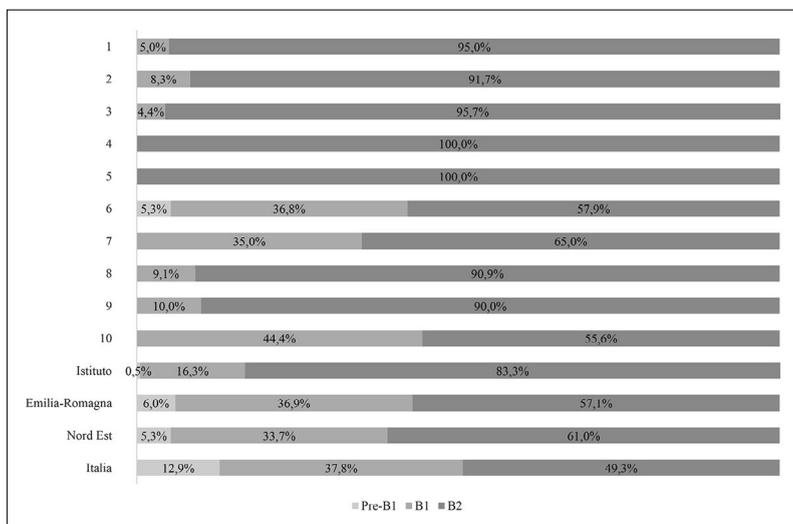


Fig. 11 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2021 – Istituto nel suo complesso

Fonte: INVALSI

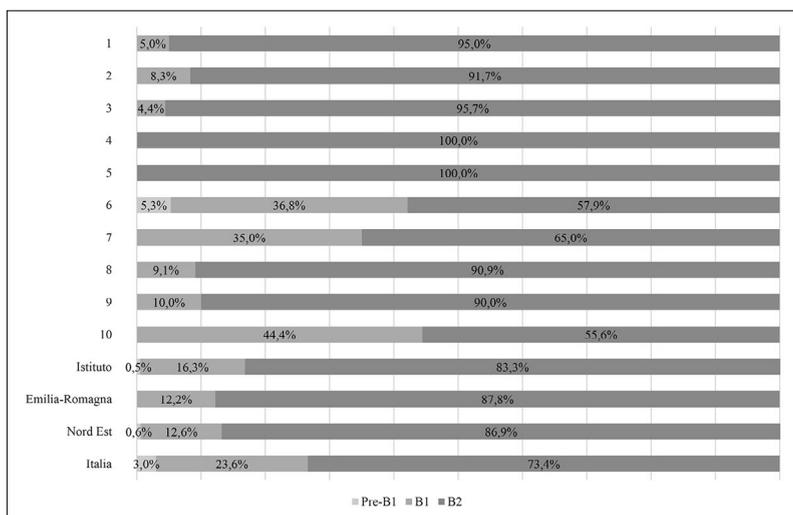
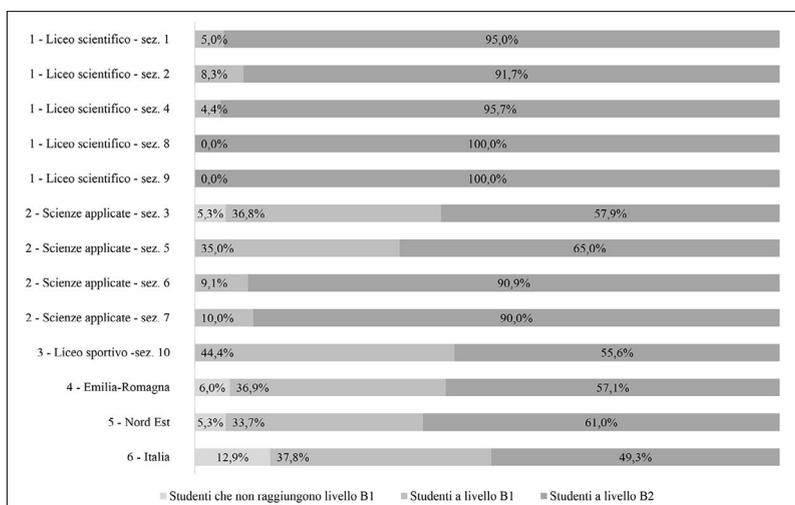


Fig. 12 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2021 – Licei scientifici, classici e linguistici

Fonte: INVALSI



*Fig. 13 – Liceo scientifico Respighi – Distribuzione degli studenti nei livelli di apprendimento – Inglese reading 2021*

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

Come si può osservare nelle figure 11, 12 e 13, gli esiti delle prove di reading nel 2021 rimangono buoni a livello di istituto, sono leggermente inferiori a quelli regionali e di Nord Est nel dato dei licei, e sono comunque superiori a quelli nazionali. Tuttavia, si denotano esiti inferiori nel liceo sportivo, con un 44% di studenti che raggiungono solo il livello B1, e in alcune sezioni del liceo delle scienze applicate. Le sezioni n. 8 e 9 (corrispondenti alle sezioni di liceo scientifico con percorso internazionale Cambridge IGCSE) raggiungono invece il livello B2 al 100%.

### **3.4. Prove di Inglese grado 13 listening 2021**

Come si può osservare nelle figure 14, 15 e 16, nel 2021 gli esiti della prova di listening sono buoni a livello di istituto nel suo complesso, sebbene inferiori a quelli regionali e di Nord Est nel dato dei licei, e comunque superiori a quelli nazionali. Permangono esiti inferiori in alcune sezioni del liceo delle scienze applicate e nel liceo sportivo: in questo indirizzo di studio, il 3,7% degli alunni non raggiunge neppure il livello B1 e il 63% raggiunge solo il livello B1. Due sezioni di liceo scientifico (sez. n. 1 e 9, quest'ultima con percorso internazionale Cambridge IGCSE) raggiungono infine il livello B2 al 100%.

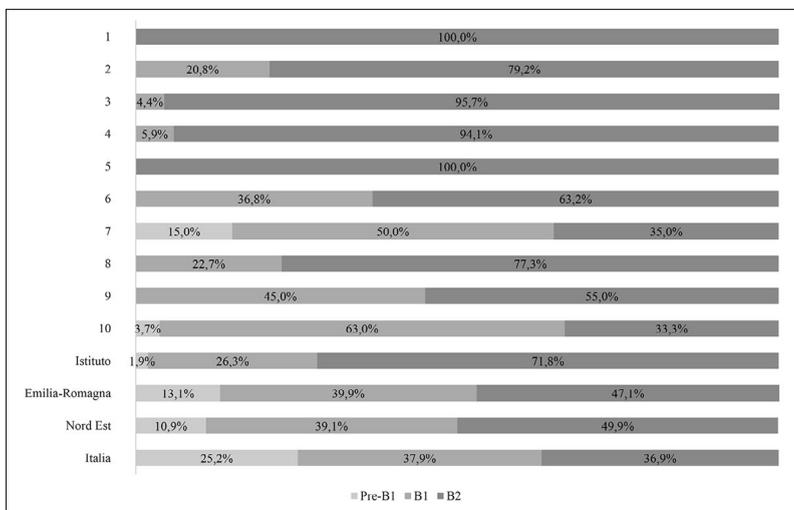


Fig. 14 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2021 – Istituto nel suo complesso

Fonte: INVALSI

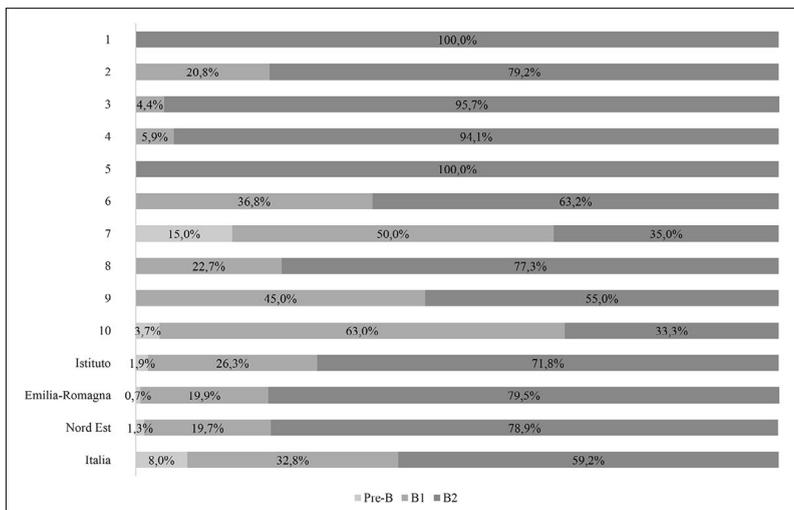


Fig. 15 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2021 – Licei scientifici, classici e linguistici

Fonte: INVALSI

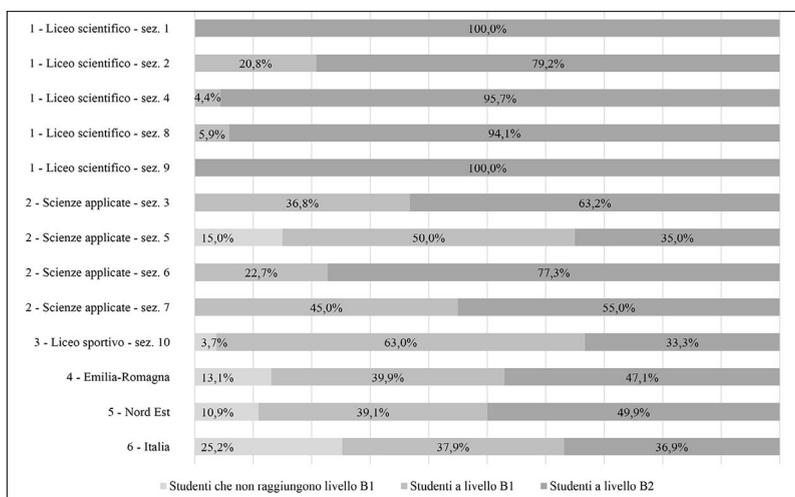


Fig. 16 – Liceo scientifico Respighi – Distribuzione degli studenti nei livelli di apprendimento Inglese listening 2021

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

### 3.5. Prove di Inglese grado 13 2019-2021: dati a confronto

Indirizzo	Media degli esiti degli studenti nella stessa scala del rapporto nazionale	Punteggio Emilia-Romagna		Punteggio Nord Est		Punteggio Italia	
Liceo scientifico 2019	249,5	230,2	↑	234,2	↑	221,4	↑
Liceo scientifico 2021	245,5	233,9	↑	233,3	↑	219,9	↑
Scienze applicate 2019	228,8	230,2	↔	234,2	↓	221,4	↑
Scienze applicate 2021	225,3	233,9	↓	233,3	↓	219,9	↑
Liceo sportivo 2019	210,8	230,2	↓	234,2	↓	221,4	↓
Liceo sportivo 2021	201,4	233,9	↓	233,3	↓	219,9	↓

Fig. 17 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2019-2021 a confronto per indirizzi di studio – Licei scientifici, classici e linguistici

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

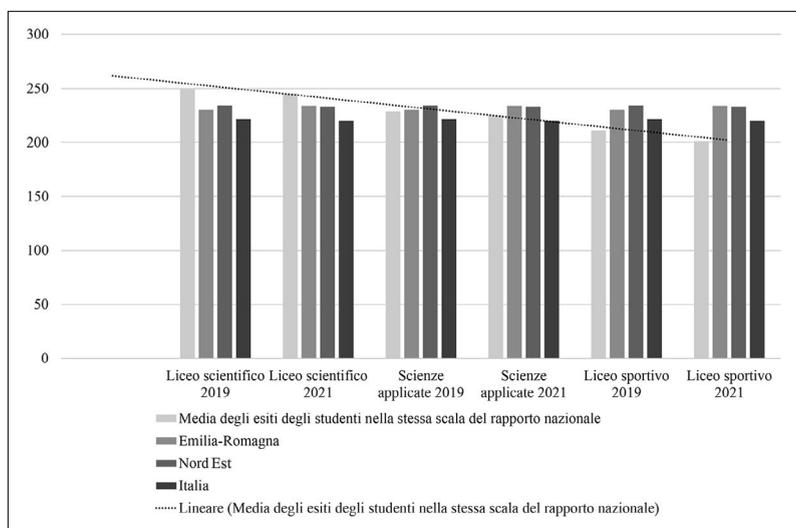


Fig. 18 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese reading 2019-2021 a confronto

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

Indirizzo	Media degli esiti degli studenti nella stessa scala del rapporto nazionale	Punteggio Emilia-Romagna	Punteggio Nord Est	Punteggio Italia
Liceo scientifico 2019	247,9	233,1	↑ 236,6	↑ 219,6
Liceo scientifico 2021	249,9	242,1	↑ 241,0	↑ 223,8
Scienze applicate 2019	240,7	233,1	↑ 236,6	↑ 219,6
Scienze applicate 2021	227,4	242,1	↓ 241,0	↑ 223,8
Liceo sportivo 2019	211,6	233,1	↓ 236,6	↓ 219,6
Liceo sportivo 2021	208,3	242,1	↓ 241,0	↓ 223,8

Fig. 19 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2019-2021 a confronto per indirizzi di studio – licei scientifici, classici e linguistici

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

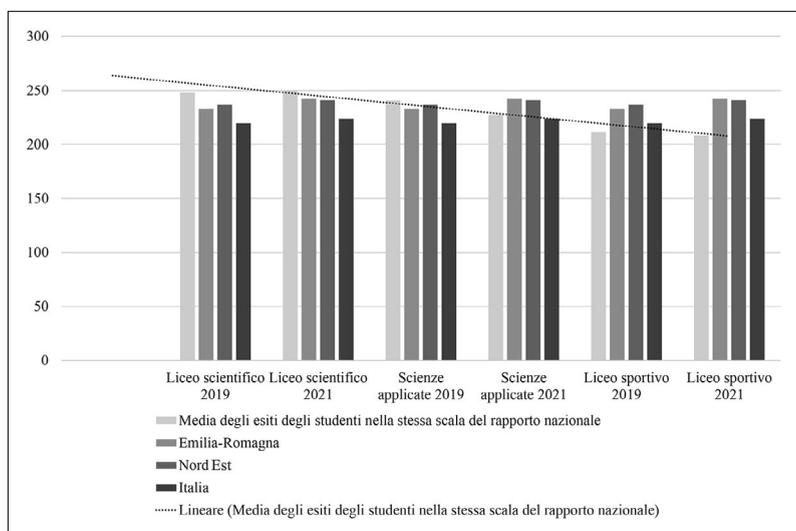


Fig. 20 – Liceo scientifico Respighi – Esiti prova Inglese listening 2019-2021 a confronto

Fonte: rielaborazione dati INVALSI realizzata dall'istituto

*Tavola 8C – Inglese reading – Andamento negli ultimi anni scolastici*

*Licei scientifici, classici e linguistici*

Anno scolastico	Percentuale studenti che non raggiungono livello B1	Percentuale studenti a livello B1	Percentuale studenti a livello B2
2018/2019	0,0	11,8	88,2
2020/2021	0,5	16,3	83,3

*Tavola 8D – Inglese listening – Andamento negli ultimi anni scolastici*

*Licei scientifici, classici e linguistici*

Anno scolastico	Percentuale studenti che non raggiungono livello B1	Percentuale studenti a livello B1	Percentuale studenti a livello B2
2018/2019	0,5	17,4	82,1
2020/2021	1,9	26,3	71,8

Fig. 21 – Liceo scientifico Respighi – Tavole 8C e 8D – Andamento Inglese reading e Inglese listening 2019-2021 – Licei scientifici, classici e linguistici

Fonte: INVALSI

Effettuando un'analisi comparativa dei dati di istituto del 2019 con quelli del 2021, si evince un calo generalizzato, dovuto probabilmente agli effetti

della sospensione dell'attività didattica in presenza per alcuni periodi a causa della pandemia. Nella prova di reading gli studenti con livello atteso dal MIUR (B2) calano del 4,9%, mentre nella prova di listening gli studenti con livello atteso dal MIUR (B2) calano del 10,3%. Ancora rispetto alla prova di reading, nel 2019 non si registravano alunni con livello inferiore al B1, mentre nel 2021 compare uno 0,5%. Infine, nella prova di listening del 2021 gli studenti con livello inferiore al B1 sono quasi il 2%, mentre nel 2019 si attestavano intorno allo 0,5%.

Al di là di queste considerazioni più generali, che rispecchiano anche gli esiti post pandemia a livello Paese, i dati INVALSI disaggregati hanno quindi evidenziato livelli di competenza disomogenei a seconda degli indirizzi di studio, a parità di numero di ore di lezione e di modalità di preparazione da parte dei docenti di Inglese. Livelli molto alti sono stati raggiunti dagli alunni provenienti dalle sezioni dell'indirizzo di liceo scientifico con certificazioni Cambridge IGCSE; livelli buoni o discreti si registrano per gli alunni del liceo delle scienze applicate; livelli non soddisfacenti, in quanto inferiori alla media regionale e nazionale, si evidenziano nelle prove effettuate dagli allievi del liceo sportivo.

In sintesi, due elementi emergono in modo evidente:

- la costante negativa degli esiti degli alunni del liceo sportivo;
- la costante positiva degli esiti degli alunni del liceo scientifico con percorso Cambridge IGCSE.

#### **4. Riflessioni e iniziative intraprese**

A seguito dell'analisi dei dati sopra presentati, il Dipartimento di Lingue straniere dell'istituto ha intrapreso una approfondita riflessione, per comprendere le motivazioni di tali disparità e intervenire.

Si è partiti in primo luogo dal positivo, che può e deve rappresentare una spinta verso il miglioramento diffuso. Di seguito (fig. 22), vengono presentati i dati relativi agli alunni che hanno conseguito certificazioni internazionali Cambridge IGCSE in relazione agli esiti delle prove INVALSI di Inglese.

Dal grafico (fig. 22) emerge che le sezioni del liceo scientifico L (2019) e I-L (2021), che hanno ottenuto il 100% di esiti di livello B2 in tutte le prove INVALSI di Inglese, sono classi i cui alunni, nell'arco del percorso quinquennale, hanno frequentato un percorso con certificazioni Cambridge IGCSE in orario curricolare e hanno sostenuto i relativi esami (indicati nella fig. 21 dalle *entries*).

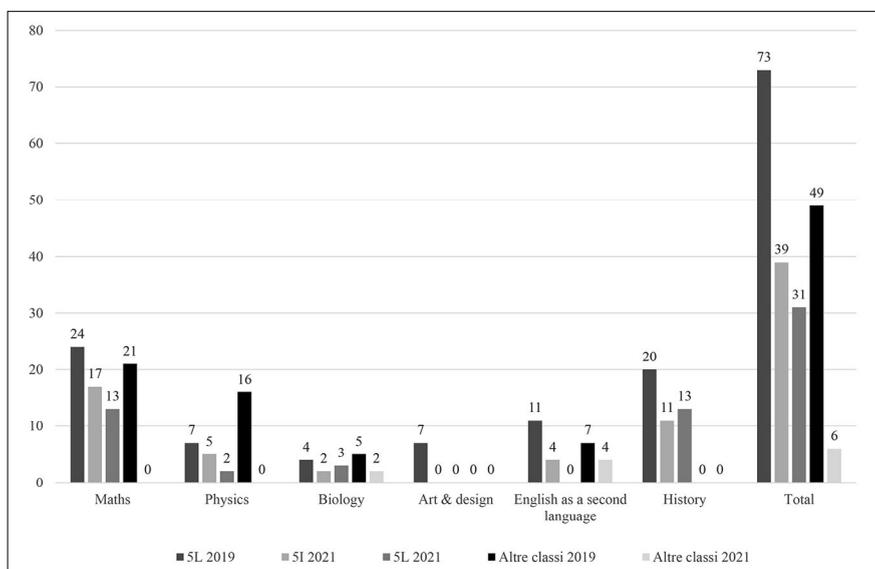


Fig. 22 – Possibile rapporto tra certificazioni IGCSE ed esiti prove INVALSI

Vengono di seguito elencate le discipline che gli alunni di suddette sezioni hanno affrontato in lingua straniera in orario curricolare, per alcuni moduli orari all'anno, a cura dei loro docenti del consiglio di classe: IGCSE Maths a partire dalla classe prima, con esame finale in terza; IGCSE Art & Design a partire dalla classe prima, con esame finale in quarta; IGCSE History (storia del Novecento) a partire dalla classe terza, con esame finale in quinta.

Molti di questi alunni hanno altresì conseguito altre certificazioni IGCSE (English as a second language, physics, biology) o Cambridge English (First, CAE) a seguito di corsi ed esami extracurricolari.

Ciò dimostra come la presenza di un percorso curricolare con al suo interno delle certificazioni internazionali di tipo disciplinare (DNL) in ottica CLIL come il percorso Cambridge IGCSE sia garanzia di un'alta qualità didattica e del raggiungimento dei più alti livelli di competenza nelle prove INVALSI di Inglese. Gli alunni di questo indirizzo, abituati a sostenere prove standardizzate molto più lunghe e complesse di quelle proposte dall'INVALSI, non si sono trovati in difficoltà e hanno accolto le prove con tranquillità. Pertanto, tale pratica è da implementare anche su altri percorsi/indirizzi.

In secondo luogo, ampio spazio è stato dedicato alla riflessione sugli esiti deludenti del liceo sportivo.

«La sezione a indirizzo sportivo si inserisce strutturalmente, a partire dal primo anno di studio, nel percorso del liceo scientifico di cui all'articolo 8

del decreto del Presidente della Repubblica 89 del 15 marzo 2010, articolo 3 comma 2, nell'ambito del quale propone insegnamenti e attività specifiche». Questo percorso di studi è quindi fortemente voluto dal Ministero come liceo scientifico a tutti gli effetti. Tuttavia, i dati INVALSI denotano come i livelli raggiunti al termine del quinquennio non corrispondano a quelli richiesti in un liceo scientifico.

Da un'indagine svolta nelle classi di liceo sportivo dalla prima alla quinta, è emerso come gli alunni di questo percorso faticano a raggiungere gli obiettivi linguistici, in quanto pressoché sempre impegnati in orario extra-curricolare con attività sportive a livello agonistico (allenamenti, competizioni), che limitano giocoforza il tempo dedicato allo studio domestico.

Nel 2019/2020 e nel 2021/22 l'istituto ha attivato forme di sostegno allo studio in presenza (pre-pandemia) e a distanza (durante la pandemia) in lingua Inglese per gli alunni in difficoltà, rappresentate da incontri pomeridiani di supporto (talvolta anche sotto forma di "sportello") di due ore circa (ore da 45'-50') con cadenza settimanale. Tali attività, che sono proseguite in presenza anche nell'anno scolastico 2022/23, sono del tutto gratuite per gli alunni di tutte le classi, che vi accedono liberamente tramite prenotazione online.

Tuttavia, queste forme di supporto sono state poco usufruite dagli alunni delle classi del liceo sportivo, per i motivi suddetti. Allo stesso modo, per loro è quasi impossibile prendere parte a corsi in preparazione alle certificazioni linguistiche internazionali, che in questo indirizzo di studio pochissimi alunni conseguono.

Consci di queste problematiche, nell'a.s. 2020/21 è stato istituito un gruppo di lavoro da parte dei docenti del liceo sportivo, che hanno provato a realizzare un modello di programmazione educativa *ad hoc* per questo indirizzo di studio. Il modello sperimentale, sulla falsariga del modello già utilizzato sul liceo scientifico quadriennale, prevedeva una scansione modulare delle attività annue su tre moduli (e non più su due quadrimestri o periodi), con valutazione formativa e possibilità di recupero al termine di ciascun modulo. All'interno di ciascun modulo erano previste almeno due prove formative e una sommativa, più eventuali prove di potenziamento e recupero; la valutazione era espressa sotto forma di punteggio e non di voto, ad eccezione del voto finale in sede di scrutinio. Questa sperimentazione, messa in atto sulle classi del primo biennio del liceo sportivo, non ha tuttavia avuto un seguito nel corrente a.s., in quanto il gruppo di lavoro dei docenti del liceo sportivo *in primis* e il collegio docenti non l'ha ritenuto funzionale per l'indirizzo di studio.

Nell'autunno del 2021, il gruppo di lavoro dei docenti del liceo sportivo è stato quindi sollecitato dalla referente INVALSI di istituto a partire dagli esiti

delle prove INVALSI per pensare ad altre modalità di personalizzazione del percorso ai fini del recupero delle competenze linguistiche. La proposta finale concordata con il gruppo di lavoro è stata quella di utilizzare la quota di autonomia per inserire un'ora di integrazione di Inglese settimanale nell'orario curricolare di queste classi, nella convinzione che solo un intervento didattico sistematico di tipo curricolare possa essere realmente risolutivo su questo indirizzo di studio.

La riorganizzazione del liceo sportivo e l'attività del sostegno allo studio hanno apportato alcuni miglioramenti, non ancora però visibili nelle prove INVALSI del 2021 in quanto la sperimentazione modulare dell'indirizzo Sportivo è stata attivata solo nelle classi del biennio a partire dal 2020/21 e non sulla classe quinta, e il sostegno allo studio a distanza necessita di essere migliorato e implementato.

## Riferimenti bibliografici

- Allulli G., Farinelli F., Petrolino A. (2013), *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*, Guerini e Associati, Milano.
- Castoldi M. (2014), *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cerini G., Spinosi M. (a cura di) (2017), *Un'ancora per la valutazione. Nuovo quadro normativo e indicazioni operative*, Tecnodid, Napoli.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*; trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>, data di consultazione 1/7/2024.
- Fondazione Giovanni Agnelli (a cura di) (2014), *La valutazione della scuola. A cosa serve è perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Roma-Bari.
- Logozzo M., Previtali D., Stancarone M.T. (2019), *La rendicontazione sociale. Come rendere pubblico il valore della scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Paletta A., Bonaglia C., Boracchi C., Peccolo L. (2011), *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Previtali D. (2010), *Il bilancio sociale nella scuola. La risposta a sette domande chiave*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Previtali D. (2018), *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia. Una rilettura*, UTET, Novara.

### 3. Digit@IDante: la “Divina Commedia” tra il digitale e i goal dell’Agenda 2030

di Caterina D’Alessio, Rosa Gubitosi

Il percorso interdisciplinare “Digit@IDante” è stato ideato e programmato in occasione della ricorrenza del *Dantedì*. In sede progettuale si è “ripensato” al curricolo basato su una didattica interdisciplinare che puntasse alla valorizzazione delle pratiche e delle soluzioni didattiche in chiave digitale in modo da predisporre un modello di scuola “oltre le discipline” che fosse redistribuito tra attività in presenza e didattica a distanza. Si è proceduto partendo dalla stesura di una progettazione condivisa interdisciplinare pianificata per essere flessibile, facilmente replicabile e trasferibile in altri contesti scolastici, puntando sui traguardi di competenze metacognitive alla luce delle competenze chiavi europee. La pianificazione delle fasi ha previsto:

- lancio della proposta e discussione in plenaria circa le fasi e le modalità organizzative;
- selezione ed elaborazione in gruppo delle risorse raccolte dalle docenti e dagli alunni su Dante e la sua opera;
- riflessione e discussione delle tematiche analizzate attraverso il cooperative learning, il learning by doing, il peer to peer, il group work.

L’utilizzo e la scelta di queste metodologie consentono la realizzazione di interventi personalizzati, didattica ludica, storytelling, lezioni interattive, flipped classroom, blended learning. I contenuti digitali presentati e sperimentati dagli alunni sono: Web app free (adobe spark, emaze, genial.ly, story jumper, wakelet, linktree, jamboard) facilmente spendibili nella didattica nella modalità della flipped classroom.

La programmazione condivisa è stata pianificata tenendo presente:

- *cosa si chiede di fare*: realizzazione di un sito web con diversi applicativi digitali per avvicinare in maniera accattivante gli alunni alla figura e all’opera del sommo poeta anche attraverso la scelta condivisa con gli alunni di un amico “speciale”, Harry Potter, come accompagnatore di Dante;

- *in che modo*: cooperative learning, peer to peer, flipped classroom, learning by doing, learning by playing;
- *a cosa serve*: capire la contemporaneità del pensiero dantesco; rimando ai goal dell’Agenda 2030 e agli obiettivi di sviluppo sostenibile. I dannati dell’Inferno sono coloro che trasgrediscono le regole previste dai goal dell’Agenda 2030, per esempio, gli sciuponi (goal 7), i bisunti (goal 12), gli spreconi (goal 6)...

Le UDA previste (ogni UDA è una page del sito web work in progress):

- Dante: la lingua e la simbologia numerica;
- Dante e le emozioni: Nel mezzo del cammin... Inizia il viaggio nelle emozioni;
- Dante e l’arte;
- Dante e Harry Potter;
- Dante e la giustizia;
- Dante e l’ambiente.

Il sito web creato, “E quindi uscimmo a riveder le stelle”, presenta nella homepage un interrogativo motivazionale: “E se Dante potesse compiere oggi questo viaggio, chi potrebbe affiancarlo? Quali creature potrebbe incontrare nei gironi dell’Inferno?”. Il project planning parte quindi da questi interrogativi che sollecitano la curiosità dei ragazzi insieme ai quali abbiamo realizzato dei contenuti digitali (genial.ly trivial, giochi interattivi, adobe spark di presentazione del sommo poeta, padlet come repository di risorse digitali, pinacoteca virtuale con emaze, intervista impossibile con storyjumper, ebook creativo) per conoscere meglio Dante. In particolare, i giochi interattivi facilitano il processo di inclusione poiché motivano l’autostima e la passione che da sempre risultano essere “motori di crescita formativa ed educativa”.

Il sito riassume in chiave digitale il lavoro realizzato tanto in presenza quanto in DAD; in entrambe le modalità di intervento, si è cercato di diversificare le attività, nel rispetto dei ritmi e delle modalità di apprendimento dei singoli. In particolare, in DAD sono utilizzate delle app le cui funzionalità permettono di attuare il cooperative learning e la pianificazione di attività da svolgersi in modalità flipped.

A tal fine sono state utilizzate: jamboard, lavagna digitale condivisibile anche in modalità telematica per il brainstorming e l’apprendimento cooperativo; wakelet, ambiente digitale online gratuito che permette di creare un portfolio aggregando molti tipi di risorse utilizzato per la flipped; linktree per avere sempre “a portata di clic” le app utilizzate. I contenuti digitali creati presenti sul sito rispondono alle competenze digitali previste dal DigComp 2. I suddetti contenuti digitali consentono, non solo di vivere l’esperienza in

chiave ludica, ma di proporre una valutazione mite, intendendo con questo aggettivo un approccio non sanzionatorio né classificatorio, ma una valutazione pensata al servizio della persona, che opera in un contesto creativo e positivo e che vive il momento della valutazione come occasione di crescita e di rimodulazione dell'approccio allo studio. In particolare, i giochi interattivi presenti sul sito rappresentano un valido strumento per il learning by playing in quanto consentono agli alunni di valutare le competenze acquisite in modo ludico accrescendo in tal modo la loro autostima e favorendo, nel contempo, un approccio alla valutazione come momento di crescita formativa. Questo percorso interdisciplinare ha rappresentato una rilevante occasione scientifica giacché ha consentito, nel corso dell'intero anno scolastico, il conseguimento dei seguenti obiettivi conoscitivi confacenti ai traguardi di competenza delle competenze chiave europee.

– **Competenza alfabetica:**

- interagire in modo costruttivo e pertinente in una conversazione, rispettando i turni di parola;
- ascoltare varie tipologie testuali mostrando di saperne cogliere le informazioni esplicite e implicite;
- formulare domande pertinenti di approfondimento durante o dopo l'ascolto di testi e/o argomentazioni;
- leggere e comprendere testi di vario tipo, individuando il senso globale, le informazioni principali e le inferenze.

– **Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza:**

- conoscere alcuni goal presenti nell'Agenda 2030: si tratta di alcuni obiettivi di sviluppo sostenibile che mirano a porre fine alla povertà, a lottare contro l'ineguaglianza, ad affrontare i cambiamenti climatici.

– **Competenza imprenditoriale:**

- identificare un problema e trovare una soluzione per trasformarlo in opportunità che diventi valore condiviso nella propria comunità.

– **Competenza digitale:**

- utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili a un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.

*The interdisciplinary “Digit@lDante” course was conceived and planned on the occasion of the anniversary of Dantedì. In the planning stage, the curriculum based on interdisciplinary didactics was “rethought” which aimed at the enhancement of educational practices and solutions in a digital key in order to prepare a school model “beyond the disciplines” that was redistrib-*

uted between at school and didactic activities at a distance. We proceed by starting from the drafting of a shared interdisciplinary planning planned to be flexible, therefore easily replicable and transferable to other school contexts, focusing on the goal of metacognitive skills in the light of key European skills. The planning of the phases include:

- launch of the proposal and discussion in plenary about the phases and organizational methods;
- group selection and elaboration of the resources collected by teachers and pupils on Dante and his work;
- reflection and discussion of the topics analyzed through cooperative learning, learning by doing, peer to peer, group work.

The use and choice of these methodologies allow the creation of personalized coaching, individual and group work, playful teaching, storytelling, interactive lessons, flipped classrooms, blended learning. The digital contents presented and tested by the students are: Web app free (adobe spark, emaze, genial.ly, biteable, story jumper, wakelet, linktree, jamboard), easily usable in teaching in the flipped classroom mode.

The shared programming was planned keeping in mind:

- What to do: creation of a website with different digital applications to attract students to the figure and work of the great poet in an attractive way, also through the choice shared with the students of a “special” friend, Harry Potter, such as companion of Dante.
- How: Cooperative learning, peer to peer, flipped classroom, learning by doing, learning by playing.
- What it is used for: It serves to understand the contemporaneity of Dante’s thought; reference to the goal of the 2030 agenda and the sustainable development goal. The damned of Hell are those who transgress the rules laid down by the goal of the 2030 Agenda.

The expected UDA (each UDA is a page of the work in progress website):

- Dante: language and numerical symbology
- Dante and the emotions: In the middle of the way... The journey into emotions begins.
- Dante and art
- Dante and Harry Potter
- Dante and justice
- Dante and the environment.

The website created, “E quindi uscimmo a riveder le stelle”, presents a motivational question on the homepage: “And if Dante could make this journey today, who could support him? What creatures could you meet in the circles of Hell?”. The project planning therefore starts from these ques-

tions that aroused the curiosity of the children with whom we created digital content (*genial.ly* trivial, interactive games, *adobe spark* for the presentation of the great poet, *padlet* as a repository of digital resources, virtual art gallery with *emaze*, impossible interview with *storyjumper*, creative ebook) to get to know Dante.

Interactive games greatly facilitate the inclusion process because they motivate self-esteem and passion that have always been “engines of training and educational growth”. The site summarizes in a digital key the work carried out both in a school and in DAD; in both modes of intervention, an attempt made to diversify the activities, respecting the rhythms and learning methods of individuals. In DAD uses apps whose functions allow the implementation of cooperative learning and the planning of activities to be carried out in flipped mode. The following have been used: *jamboard*, digital whiteboard that can also be shared electronically for brainstorming and cooperative learning; *wakelet*, a free online digital environment that allows you to create a portfolio by aggregating many types of resources used for flipped; *linktree* to always have the apps “you use just a click away”. The digital contents created on the site respond to the digital skills provided for by DigComp 2. The aforementioned digital contents allow, not only to live the experience in a playful way, but to propose a mild evaluation, meaning with this adjective a non-sanctioning or classifying approach, but an evaluation designed at the service of the person, who works in a creative and positive context and who experiences the moment of evaluation as an opportunity for growth and remodeling of the approach to study. The interactive games on the site represent a valid tool for learning by playing as they allow students to evaluate the skills acquired in a playful way, thus increasing their self-esteem and at the same time favoring an approach to evaluation as a moment of formative growth. This interdisciplinary path represented a significant scientific opportunity since it allowed, over the course of the entire school year, the achievement of the following cognitive objectives suited to the competence goal of the European key competences.

– **Alphabetical proficiency:**

- Interact in a constructive and relevant way in a conversation, respecting speaking turns.
- Listen to various types of texts showing that you understand explicit and implicit information.
- Ask relevant follow-up questions during or after listening to texts and/or arguments.
- Read and understand texts of various types, identifying the overall meaning, the main information and inferences.

- **Social and civic competence in matters of citizenship:**
  - *Know some goal present in the 2030 Agenda: these are some sustainable development objectives that aim to put an end to poverty, fight against inequality, and tackle climate change.*
- **Entrepreneurial competence:**
  - *Identify a problem and find a solution to transform it into an opportunity that becomes a shared value in your community.*
- **Digital competence:**
  - *Use the most common information and communication technologies with familiarity, identifying potentially useful solutions for a given application context, starting from the study activity.*

La Direzione didattica Don Lorenzo Milani di Giffoni Valle Piana, una ridente cittadina della provincia di Salerno, accoglie un’utenza di circa 630 alunni e comprende 4 plessi di scuola dell’infanzia e 2 di scuola primaria.

Il tessuto sociale in cui opera l’Istituto si presenta molto diversificato e negli ultimi anni si registra anche un aumento dell’immigrazione extracomunitaria che porta con sé un bagaglio ricco di tradizioni, abitudini e cultura. Accanto a famiglie attente e attivamente partecipi alla vita scolastica dei propri figli, si connotano nuclei familiari economicamente e culturalmente deboli che si dimostrano fragili nell’approccio alla funzione educativa alla quale sono delegati. Per rispondere in modo adeguato alle diverse problematiche familiari e alle continue sollecitazioni provenienti dal territorio, la scuola si pone alla ricerca di stimoli sempre più accattivanti per gli alunni in modo da impegnarli oltre l’orario scolastico e propone un’offerta formativa variegata, flessibile e articolata.

Sempre pronto a mettersi in gioco e ad accettare le continue sfide dettate dall’innovazione tecnologica e didattica, l’istituto ha maturato numerose esperienze significative sul piano educativo, didattico e professionale che hanno dato impulso al processo di autovalutazione e di miglioramento e hanno permesso di acquisire il feedback positivo nella procedura CAF e la certificazione di qualità ed eccellenza del “Marchio Saperi”.

Quest’anno la classe terza della scuola primaria “Fausto Andria” ha sperimentato un nuovo percorso educativo-didattico di facile replicabilità, che ha coniugato il digitale con i goal dell’Agenda 2030 e con uno dei grandi classici della letteratura italiana, la *Divina Commedia* di Dante Alighieri.

Per rendere chiaro il percorso attuato, di seguito sono state presentate e illustrate le motivazioni che hanno indotto alla scelta delle tematiche da sviluppare e dell’impostazione digitale da seguire, le finalità e gli obiettivi dell’attività progettuale, le fasi di attuazione, le scelte metodologiche e i risultati conseguiti.

Le attività, organizzate nell'ottica dell'*interdisciplinarietà*, hanno coinvolto in modo dinamico e interattivo le diverse discipline, sono state presentate in forma digitale e attuate secondo una didattica partecipata che ha privilegiato la metodologia inclusiva del cooperative learning. I giochi linguistici selezionati, infatti, sono il risultato di un lavoro a più mani, alcuni sono stati ideati e strutturati dal team dei docenti, altri sono stati creati dagli stessi alunni e sono stati svolti in modalità telematica.

La realizzazione dei diversi contributi digitali degli alunni sono stati oggetto di valutazione e sono rientrati nella tipologia di *valutazione mite* che, come Istituto, ci accingiamo a perseguire come *modus operandi*.

## 1. Introduzione

Il percorso interdisciplinare “Digit@lDante” è stato presentato in occasione della ricorrenza del *Dantedì*.

L'idea è nata durante il terzo periodo di emergenza sanitaria legata al Covid-19 quando si è resa più che mai necessaria la rimodulazione dell'intervento didattico per appassionare gli alunni allo studio. In sede progettuale si è quindi “ripensato” a un curriculum che puntasse alla valorizzazione delle pratiche e delle soluzioni didattiche in chiave digitale, in modo da predisporre un modello di scuola “oltre le discipline” che fosse redistribuito tra attività in presenza e didattica a distanza. Per questo, in ottemperanza a quanto previsto dalle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata si è proceduto alla rimodulazione del piano programmatico proponendo soluzioni digitali inclusive e sostenibili affinché tutti gli alunni, tanto in presenza quanto a distanza, potessero sviluppare autonomia e senso di responsabilità, obiettivi cardine del *modello Senza Zaino* adottato dall'istituto già da diversi anni.

La sperimentazione è stata realizzata partendo proprio dall'idea che sottintende la metodologia ideata da Marco Orsi, Dirigente scolastico fiorentino, presidente dell'associazione che raggruppa le scuole Senza Zaino in Italia, secondo la quale docenti e alunni co-costruiscono il sapere partendo dall'esperienza dell'imparare in un contesto positivo, empatico, inclusivo, un contesto nel quale «i ragazzi possano dispiegare al meglio talenti e potenzialità» (Orsi, 2017). Nel rispetto della metodologia del Senza Zaino, così come evidenziato dal Marco Orsi nel testo *Dire bravo non serve* i docenti, puntando sulla creazione e gestione di un ambiente fisico accogliente organizzato in aree di lavoro, hanno pianificato un percorso condiviso nel quale “l'IO diventa NOI”. In questo ambiente di comunità gli studenti si sono sentiti liberi di collaborare e cooperare, sicuri che le diverse potenzialità poteva-

no diventare opportunità e occasione di crescita. A tal fine, sono stati attivati laboratori integrati pluriarticolati e diversificati attraverso i quali sono state pianificate esperienze formative in chiave digitale e sono state sperimentate metodologie didattiche innovative basate sulla ricerca-azione, finalizzate all'acquisizione di nuove competenze che vedono l'alunno protagonista nella costruzione del proprio sapere.

Il percorso è stato dunque pianificato in condivisione con gli alunni, è flessibile, replicabile e trasferibile in altri contesti scolastici, e punta sulla didattica cooperativa metacognitiva attraverso un'impostazione interdisciplinare in ottica digitale, che promuove lo sviluppo cognitivo, emozionale e relazionale dei singoli alunni.

I traguardi di competenza richiamano le 8 competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, coniugano un *percorso di conoscenza* con il "saper fare" inteso in modo interattivo e integrato, e pongono l'accento sul pensiero critico, sulla creatività, sullo spirito d'iniziativa, sul problem solving. La necessità di pianificare un percorso che preveda traguardi di competenza attinenti alle competenze chiave nasce, così come sottolineato nel testo della Giunti, dall'urgenza di potenziare le competenze linguistiche cercando contestualmente di intrecciare le 8 competenze chiave europee. Si fa riferimento al Rapporto Delors *Nell'educazione un tesoro* pubblicato nel 1996 dalla Commissione dell'UNESCO in base al quale i pilastri dell'educazione sono:

- *know*: imparare a conoscere;
- *do*: imparare a fare;
- *live together*: imparare a vivere insieme;
- *be*: imparare a essere.

Alla luce di quanto evidenziato, il percorso è stato pianificato tenendo conto della necessità di strutturare ogni UDA secondo la metodologia dell'*Inquiry based learning*, della ricerca e della sperimentazione che ha consentito ai ragazzi di sperimentare, creare, conoscere, fare, imparare a vivere bene e a essere sempre se stessi mediante il ricorso all'approccio laboratoriale che sottintende ogni UDA proposta.

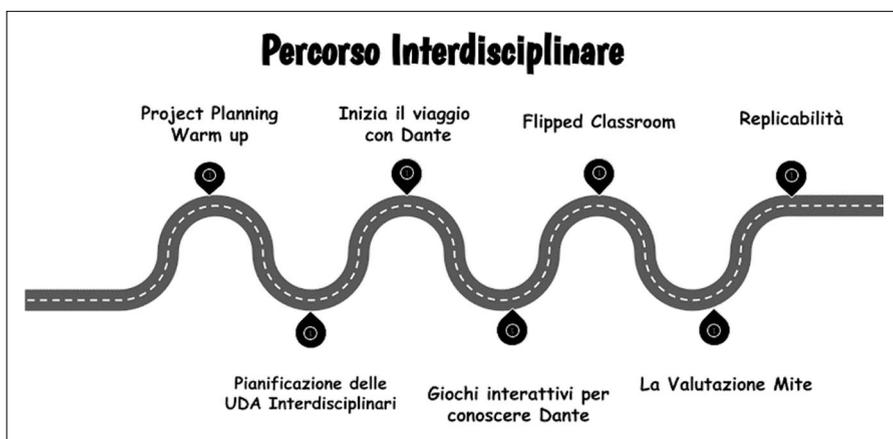


Fig. 1 – Roadmap

### 1.1. Realizzazione del percorso didattico: sperimentazione

Prima di procedere alla stesura del percorso, è stata realizzata una presentazione digitale da sottoporre agli alunni, per delineare in maniera esplicitiva quanto si intendeva realizzare, comprendere quali conoscenze avevano di Dante, verificare i prerequisiti linguistici e digitali di ciascuno, definire le abilità e le conoscenze delle 5 UDA, l'utilizzo di applicativi digitali e le scelte metodologiche.

La pianificazione del percorso ha previsto 3 fasi. La prima ha riguardato il lancio della proposta e la discussione in plenaria su ciò che s'intendeva sviluppare relativamente all'oggetto di approfondimento e sulla scelta delle modalità organizzative da attuare; nella seconda fase sono state selezionate ed elaborate in gruppo le risorse raccolte da alunni e docenti su Dante e la sua opera letteraria; la terza fase è stata dedicata alla riflessione, analisi e discussione delle tematiche scaturite dall'interazione docenti-alunni e all'interno dei diversi gruppi di alunni.

Per la pianificazione della programmazione le docenti si sono ispirate, calandolo opportunamente in ambito scolastico, al concetto del *Golden Circle* di Simon Sinek<sup>1</sup> che pone alla base della sua *teoria della leadership*, tre punti nodali "Why, How, What". Relativamente al primo punto, ci si è interrogati sull'obiettivo da conseguire (*Why*): capire la contemporaneità del pensiero

<sup>1</sup> Autore e consulente di marketing di origini inglesi conosciuto in tutto il mondo per le sue idee innovative su leadership e business.

dantesco con rimando ai goal dell'Agenda 2030 e agli obiettivi di sviluppo sostenibile.

Contestualmente a quanto riportato dalle Indicazioni nazionali e dalle Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari del 2018, il percorso individua una stretta interconnessione tra i *gironi* di dantesca memoria e gli *obiettivi* enunciati nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, un documento programmatico siglato nel settembre 2015 dai governi di 193 Paesi membri dell'ONU. Coloro che trasgrediscono le regole definite dai 17 goal dell'Agenda 2030 sono infatti paragonati ai *dannati dell'Inferno* che scontano la loro pena secondo la *legge del contrappasso*. La pena inflitta ai trasgressori è stata concordata dagli alunni al termine di un primo momento di brainstorming.

Per quanto concerne il “come” (*How*) raggiungere l'obiettivo, sono state individuate e utilizzate le metodologie e didattiche attive quali cooperative learning, peer education, flipped classroom, learning by doing, learning by playing.

Per quel che riguarda il “cosa fare” (*What*), infine, si è proceduto alla realizzazione di un sito web con diversi applicativi digitali per avvicinare, in maniera accattivante, gli alunni alla figura e all'opera del *Sommo Poeta*. Ad accompagnare Dante nel suo lungo viaggio c'è Harry Potter, un amico “speciale” amato da tutti i bambini per cui la scelta del personaggio, è stata immediatamente condivisa da tutti gli alunni.

<b>I goal dell'Agenda 2030 e gli obiettivi di sviluppo sostenibile</b>			
<b>I dannati dell'Inferno sono coloro che trasgrediscono le regole previste dai goal dell'Agenda 2030</b>			
<b>1. BULLI</b>			
<b>2. CYBERBULLI</b>			
<b>3. AVARI</b>	goal 1	<b>POVERTA' ZERO</b>	
<b>4. GOLOSI</b>	goal 2	<b>FAME ZERO</b>	
<b>5. SPRECONI</b>	goal 6	<b>ACQUA PULITA</b>	
<b>6. SCIUPONI</b>	goal 7	<b>ENERGIA SOSTENIBILE</b>	
<b>7. FAZIOSI</b>	goal 10	<b>NO DISUGUAGLIANZE</b>	
<b>8. BISUNTI</b>	goal 12	<b>CONSUMO RESPONSABILE</b>	
<b>9. ZOLFANELLI</b>	goal 15	<b>LA VITA SULLA TERRA</b>	



Fig. 2 – I dannati dell'Inferno e gli obiettivi sostenibili dell'Agenda 2030

La progettazione ha compreso lo sviluppo di 5 *Unità di Apprendimento* che hanno coinvolto le diverse discipline.

Il percorso ha preso il via (start up) con **Dante, la lingua e la simbologia numerica**. Gli alunni, dopo aver raccolto informazioni su Dante e la sua opera, sono stati coinvolti nella pianificazione di un'intervista immaginaria a Dante, da realizzare con una web app free scelta e presentata dall'insegnante, e nella scoperta della simbologia numerica utilizzata dal Sommo Poeta nella *Divina Commedia*. Al termine delle attività gli alunni hanno dovuto realizzare una presentazione interattiva su piattaforma genial.ly come verifica formativa finale.

La prima UDA, **Dante e le emozioni: Nel mezzo del cammin... Inizia il viaggio nelle emozioni**, ha coinvolto come discipline educazione civica, lingua italiana e arte.

Divisi in gruppi di lavoro gli alunni, dopo aver letto insieme alle insegnanti alcuni passi salienti dell'opera dantesca, hanno analizzato le emozioni provate da Dante quando si è smarrito nella selva oscura, si è imbattuto nelle tre fiere che si opponevano al suo cammino, ha udito le grida minacciose di Caronte contro le anime dannate che dovevano varcare il fiume Acheronte, per confrontarle con il loro vissuto.

La seconda UDA, **Dante e l'arte** ha coinvolto lingua italiana, arte e tecnologia. Le insegnanti hanno presentato agli alunni il ritratto di Dante realizzato da Botticelli; gli alunni dopo averne analizzato e cercato di interpretarne le scelte cromatiche, hanno realizzato un ritratto del Sommo Poeta in *modalità coding* seguendo le coordinate fornite dal docente.

Con la terza UDA, **Dante e Harry Potter**, oltre alla lingua italiana sono state coinvolte lingua inglese, geografia e tecnologia. Gli alunni dapprima impegnati in attività di *speaking, reading and writing* finalizzate a consolidare la capacità di effettuare descrizioni, si sono cimentati nella produzione di un testo descrittivo in lingua Inglese su Harry Potter.

Nella quarta UDA, **Dante e la giustizia**, che ha coinvolto lingua italiana, educazione civica e storia, l'opera letteraria si fonde con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Le insegnanti hanno presentato agli alunni i gironi dell'Inferno e, in plenaria, hanno individuato i "peccatori" che hanno trasgredito gli obiettivi dell'Agenda 2030 e le "pene" da attribuire ai diversi "reati" secondo la *legge del contrappasso*.

Con la quinta UDA, **Dante e l'ambiente**, che ha visto coinvolte come discipline la lingua italiana, scienze, geografia, educazione civica e tecnologia, gli alunni, dopo aver analizzato il materiale selezionato dalle insegnanti per evidenziare le connessioni tra i contenuti della Divina Commedia e alcuni goal dell'Agenda 2030, hanno individuato nell'opera di Dante i valori legati al rispetto e alla tutela dell'ambiente.

Ciascuna delle 5 Unità di Apprendimento ha costituito una pagina del sito web work in progress, scelto come prodotto da realizzare al termine del percorso programmato.

Per il sito web è stato scelto il titolo “E quindi uscimmo a riveder le stelle”<sup>2</sup> riprendendo l’ultimo verso dell’Inferno di Dante, in segno dello spiraglio di luce che si intravede dopo le “tenebre” vissute a causa del virus SARS-CoV-2.

L’homepage del sito si apre con due *interrogativi motivazionali*: “E se Dante potesse compiere oggi questo viaggio, chi potrebbe affiancarlo? Quali creature potrebbe incontrare nei gironi dell’Inferno?”. Il project planning è partito quindi da questi interrogativi che, sollecitando la riflessione e la curiosità degli alunni, hanno messo in moto la loro creatività. Con l’aiuto delle insegnanti, infatti, sono stati prodotti diversi contenuti digitali che hanno arricchito le risorse presenti sul sito della scuola: la *pinacoteca virtuale* realizzata con il software di presentazione basato sul cloud Emaze, l’*intervista impossibile* costruita con la web app Storyjumper, un *ebook creativo* da sfogliare, un *genial.ly trivial*, un gioco per misurare l’abilità dei “giocatori” nel rispondere ad alcune domande su Dante, un *padlet* come *repository di risorse digitali*, e diversi giochi interattivi. In particolare, questi ultimi, hanno rappresentato un valido strumento per il learning by playing, facilitato e promosso il processo di inclusione, innalzato il senso di autostima degli alunni e motivato la passione; obiettivi di fondamentale importanza perché rappresentano il motore di crescita formativa ed educativa degli alunni. Per la realizzazione dei prodotti digitali sono state inoltre utilizzate piattaforme e app free quali *genial.ly* per la predisposizione della verifica formativa finale e *adobe spark* per la creazione della presentazione del Sommo Poeta.

Il sito riassume in chiave digitale il lavoro realizzato tanto in presenza quanto in DAD; in entrambe le modalità di intervento si è cercato di diversificare le attività per tenere sempre alta l’attenzione e la concentrazione rispettando i ritmi e le modalità di apprendimento dei singoli alunni. In particolare, in DAD sono state utilizzate app le cui funzionalità hanno permesso di attuare il cooperative learning e la pianificazione di attività da svolgersi in modalità flipped.

I contenuti digitali caricati sul sito rispondono alle competenze digitali dei cittadini previste dal rapporto *DigComp 2* elaborato dalla Joint Research Centre su incarico del Directorate generale Occupazione, affari sociali e inclusione della Commissione europea.

Contenuti che consentono agli alunni non solo di vivere l’esperienza didattica in chiave ludica ma anche di approcciarsi a una *valutazione mite*, dal

<sup>2</sup> Dante Alighieri, Canto XXXIV, 139, *Divina Commedia*.

carattere né sanzionatorio né classificatorio, come occasione di crescita formativa e di rimodulazione dell’approccio allo studio, nell’ottica del *Global Curriculum Approach* condiviso dal modello Senza Zaino. Si tratta quindi di una *valutazione autentica* “pensata al servizio della persona”, che incoraggia i progressi, contribuisce alla realizzazione personale e sociale degli alunni e consente di operare in un contesto creativo e positivo. L’approccio globale al curricolo, così come scrive Marco Orsi nel testo *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa* si basa sul concetto di globalità afferente tanto alla persona, alle varie dimensioni che la caratterizzano quanto alla costituzione di un ambiente di apprendimento formativo e di un contesto educativo che va organizzato come sistema integrato costituito da “hardware” inteso come setting d’aula, arredi e strumenti tecnologici e “software” ossia le competenze, le relazioni che intercorrono tra i vari attori del percorso e i sistemi di valutazione. Mario Castoldi nel suo libro *Verificare e certificare le competenze* ribadisce la necessità di riconsiderare il processo valutativo ribaltandone la prospettiva puntando su aspetti spesso sottovalutati quali: i processi attivati, i feedback ricevuti, le diverse potenzialità e i diversi ritmi di apprendimento peculiari dei singoli studenti. La valutazione, così intesa, diventa risorsa per l’apprendimento, momento cruciale della progettazione per la rivisitazione della stessa.

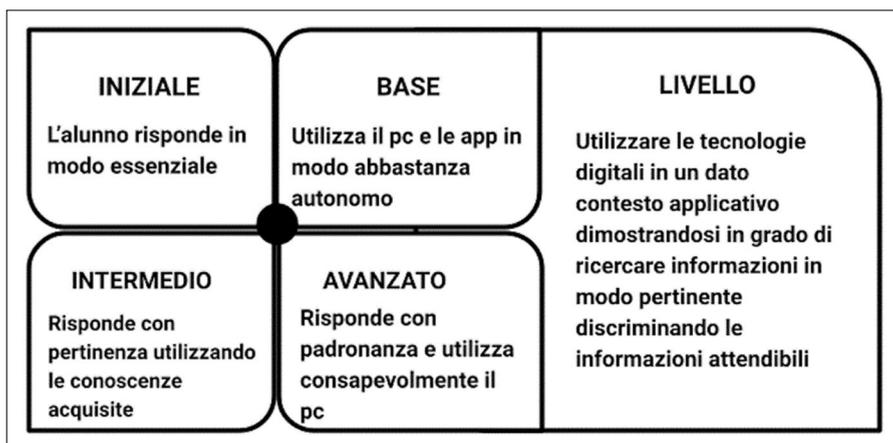


Fig. 3 – Autovalutazione mite

## 1.2. Scelte metodologiche

La scelta metodologica che ha caratterizzato il percorso interdisciplinare “Digit@lDante” segue l’impostazione del “modello dell’artigiano” di Marco Orsi, un modello che inquadra la didattica in una dimensione laboratoriale e valorizza la figura del maestro come un esperto artigiano che, con il suo esempio e guida costante, «promuove nell’alunno un apprendimento efficace e significativo» che si traduce in una nuova competenza (Orsi, 2011).

Sono stati dunque ripercorsi i 6 momenti del processo di apprendimento-insegnamento individuati da Marco Orsi ispirandosi all’approccio dell’*Apprendistato cognitivo*. È stato dapprima organizzato il setting d’aula virtuale (*bottega*) attraverso la presentazione di accattivanti web app free in modo da stimolare la produzione di idee per la realizzazione dei diversi prodotti e la ricerca di soluzioni (*organizing*); una volta organizzata l’area di lavoro, le insegnanti (*esperte artigiane*) si sono messe all’opera rendendo visibili i processi attivati durante il loro lavoro (*modeling*) per consentire agli alunni (*apprendisti*) di apprendere per imitazione.

Dopo aver dimostrato “come fare” e fatto visionare il “modello da replicare”, le insegnanti hanno agevolato il lavoro degli alunni intervenendo con attività differenziate quando necessario, in modo che tutti potessero realizzare, nel rispetto dei tempi e delle modalità individuali, prodotti digitali replicabili (*coaching*). Le insegnanti, inoltre, hanno fornito il loro supporto attraverso indicazioni su strumenti e materiali utili alla realizzazione del prodotto e hanno restituito il feedback di quanto osservato (*scaffolding*). Man mano che gli alunni sono diventati più competenti, consapevoli dell’esperienza maturata, capaci di autocorreggersi, di esporla ai pari o all’esperto, di trovare nuove soluzioni, le insegnanti si sono fatte da parte per lasciare gli alunni liberi di creare (*fading*). I prodotti digitali realizzati (*producing*) sono stati tanti e la soddisfazione provata dagli alunni ha attivato quella *motivazione intrinseca* che ha permesso loro di apprendere e di lavorare con gioia.

Per il conseguimento degli obiettivi programmati sono state inoltre utilizzate e scelte metodologie e didattiche attive quali group work, cooperative learning, learning by doing, peer education e peer correction che, da un lato hanno consentito agli alunni di lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune, di imparare attraverso “il fare”, di sviluppare le *life skills*, cioè quelle abilità di vita quotidiana necessarie “per stare bene”, dall’altro hanno permesso alle docenti di realizzare interventi mirati e personalizzati per coloro che evidenziavano difficoltà. Anche i diversi approcci didattici come lo storytelling, la ludodidattica, le lezioni interattive, la flipped classroom, il blended learning e l’affiancamento di una piattaforma digitale, hanno con-

tribuito all'apprendimento, determinato un uso più consapevole dei diversi programmi presenti sul PC, favorito un crescente interesse per gli argomenti trattati, sollecitato la curiosità e l'attenzione di tutti gli alunni.

È stata infine sperimentata la metodologia didattica del *Project Based Learning* (PBL), un modello di insegnamento-apprendimento che si pone l'obiettivo di lavorare per progetti sviluppando autonomia operativa, responsabilità e flessibilità. Le attività sono state svolte insieme agli altri per raggiungere un obiettivo comune, sono stati pianificati gli step di lavoro, definiti i tempi di realizzazione e le risorse impegnate.

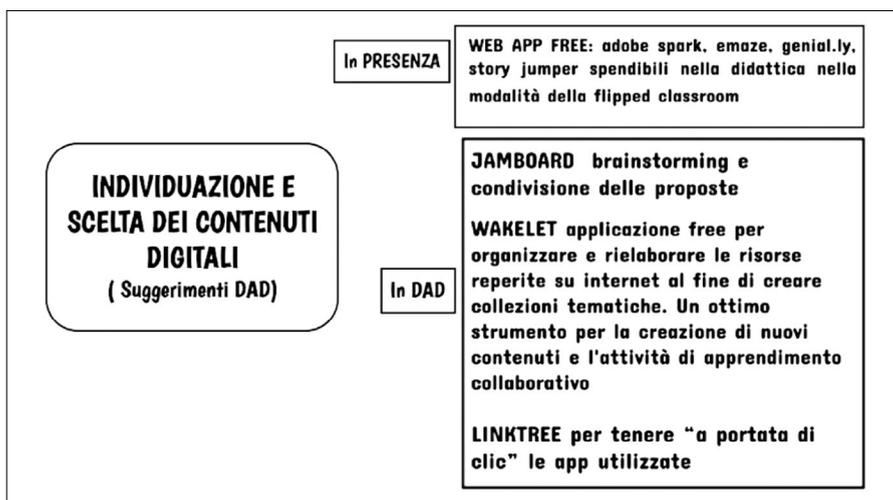


Fig. 4 – Contenuti digitali

## 2. Approccio digitale

Secondo quanto stabilito dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), pilastro della L. n. 107/2015, «le tecnologie rappresentano un potente mezzo per rendere la scuola una comunità di pratica caratterizzata da un'alta valenza riflessiva e allo stesso tempo in grado di offrire alle nuove generazioni un bagaglio di abilità, conoscenze e competenze con cui fronteggiare le sfide odierne».

L'utilizzo del mezzo tecnologico in modo attivo e consapevole ha consentito la sperimentazione di nuove modalità e nuovi contesti per riflettere, cooperare, sviluppare la creatività adattandosi alle esigenze della network society.

Il primo approccio è stato fortemente orientato al problem solving; successivamente l'approccio metodologico ha mirato alla pianificazione di atti-

vità strutturate e presentate in modalità cooperative learning, improntate alla coniugazione del pensiero computazionale quanto più fruibile e inclusivo in tutti i contesti educativi.

La programmazione informatica è stata promossa in un contesto ludico: giocando e divertendosi gli alunni hanno acquisito nuove competenze legate all'utilizzo di software di presentazione, piattaforme digitali e web app free, familiarizzato con il pensiero dantesco, imparato a gestire le difficoltà, sperimentato diverse strategie di soluzione.

Molteplici sono stati i contenuti digitali realizzati dagli alunni e diversi sono stati i software sperimentati per la loro realizzazione: adobe spark, emaze, genial.ly, story jumper, wakelet, linktree, jamboard, tutti facilmente spendibili soprattutto nell'approccio didattico del tipo "insegnamento capovolto" (flipped classroom). Sono state inoltre utilizzate la jamboard, lavagna interattiva condivisibile anche in modalità telematica per facilitare il brainstorming e l'apprendimento cooperativo; l'applicazione wakelet, toolbox digital free per la gestione di un portfolio in cui sono confluite le risorse reperite, utilizzato per la gestione della flipped classroom; lo strumento linktree per avere sempre "a portata di clic" le app utilizzate.

Con il progetto sono stati realizzati percorsi formativi che, attraverso esperienze significative e stimolanti, hanno favorito la motivazione allo studio e il coinvolgimento personale degli alunni, incentivato l'autovalutazione e sostenuto il life long learning. Il percorso interdisciplinare ha favorito inoltre l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza con particolare riferimento alle competenze digitali «riconosciute a tutti gli effetti come competenze di base, nonché requisito fondamentale per lo sviluppo economico del nostro Paese e per l'esercizio di una piena cittadinanza nell'era dell'informazione e della cosiddetta Internet society. Gli interventi formativi sono stati finalizzati in particolare al sostegno dei percorsi per lo sviluppo del pensiero computazionale e della creatività digitale e per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza digitale».

## **2.1. Feedback**

Momento indispensabile di ogni percorso didattico è quello del *feedback formativo*, un *momento-ponte* che pone in stretta relazione il processo d'insegnamento con il processo di apprendimento.

Attraverso il feedback è stato possibile verificare l'efficacia delle azioni messe in campo e laddove è stato ritenuto necessario, sono stati rimodulati e adeguati gli interventi e le attività proposte in sede progettuale.

L'utilizzo del digitale a supporto del feedback ha assolto a una triplice funzione: ha costituito un archivio con tutti i prodotti realizzati dagli alunni immediatamente consultabile, è stato oggetto di valutazione formativa con riferimento agli obiettivi da conseguire al termine del percorso interdisciplinare "Digit@lDante", consentirà, fino al termine della classe quinta, di monitorare i progressi nel processo di apprendimento di ciascuno, documentandone le fasi del percorso di acquisizione.

Il primo feedback proposto ha riguardato la realizzazione con *Google Moduli* di una presentazione digitale per comprendere quali conoscenze avessero della figura di Dante e della sua opera, e per verificare i prerequisiti linguistici e digitali di ciascuno; i feedback successivi sono stati invece modulati tramite i diversi applicativi digitali gratuiti presenti nella rete.

Gli alunni hanno lavorato con impegno e con creatività, si sono divertiti e hanno realizzato prodotti con esiti molto edificanti anche per noi insegnanti.

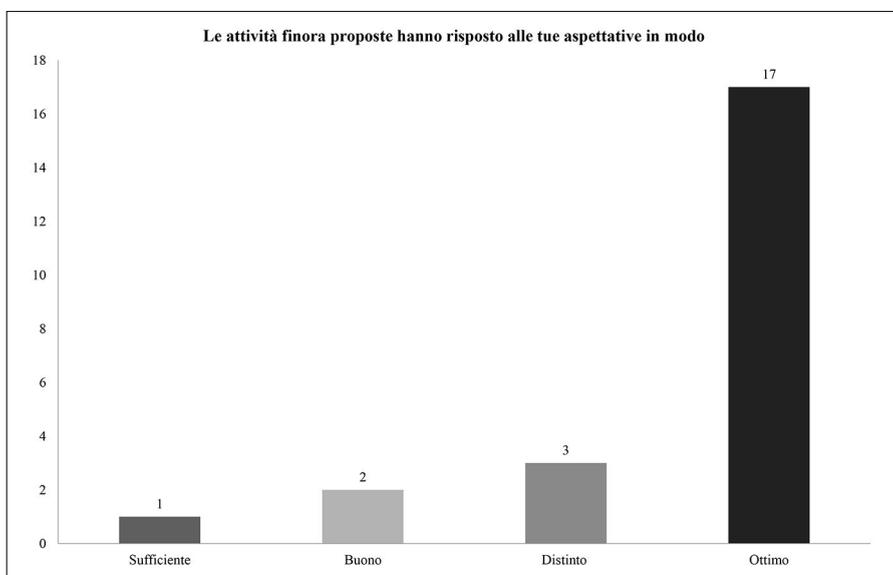
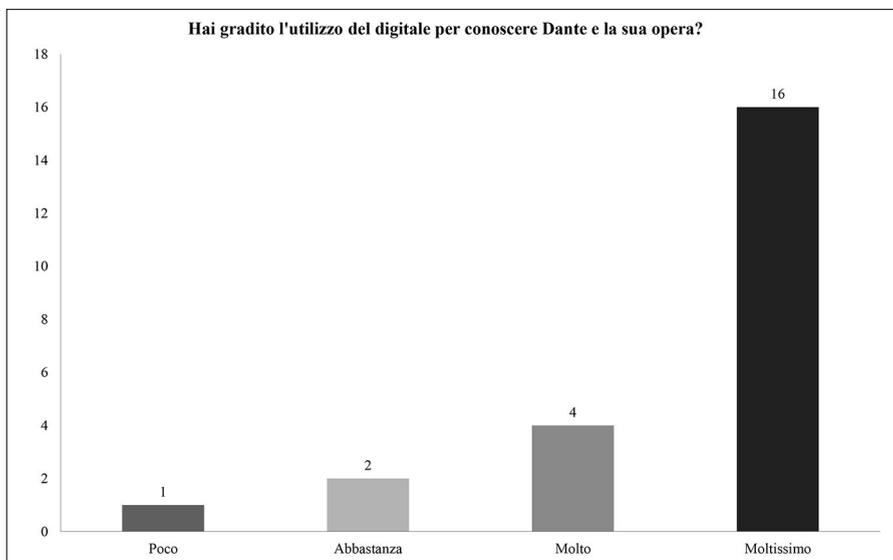
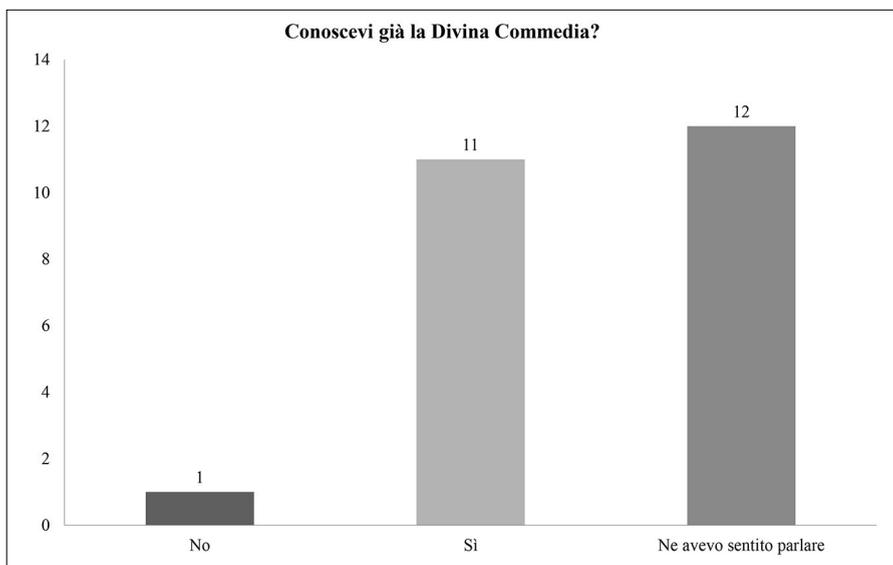


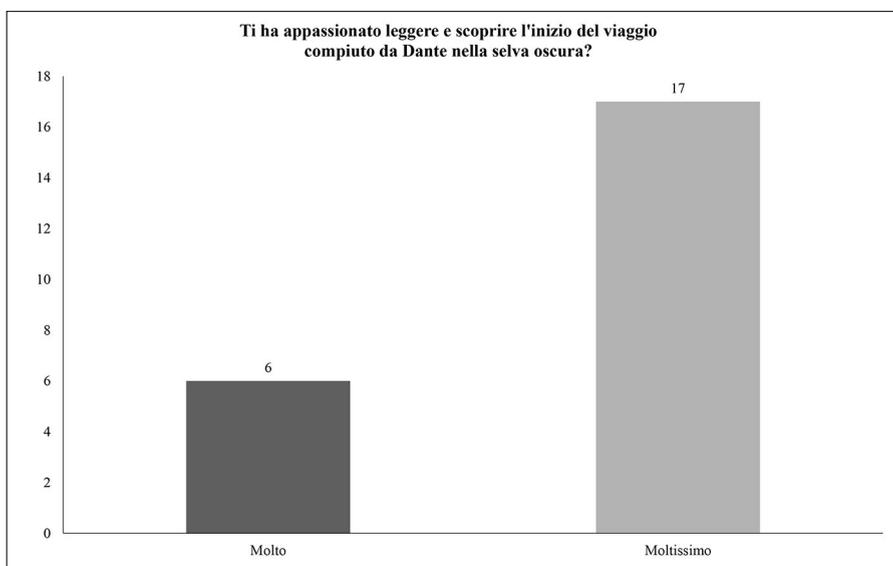
Fig. 5 – Grafico soddisfazione aspettative



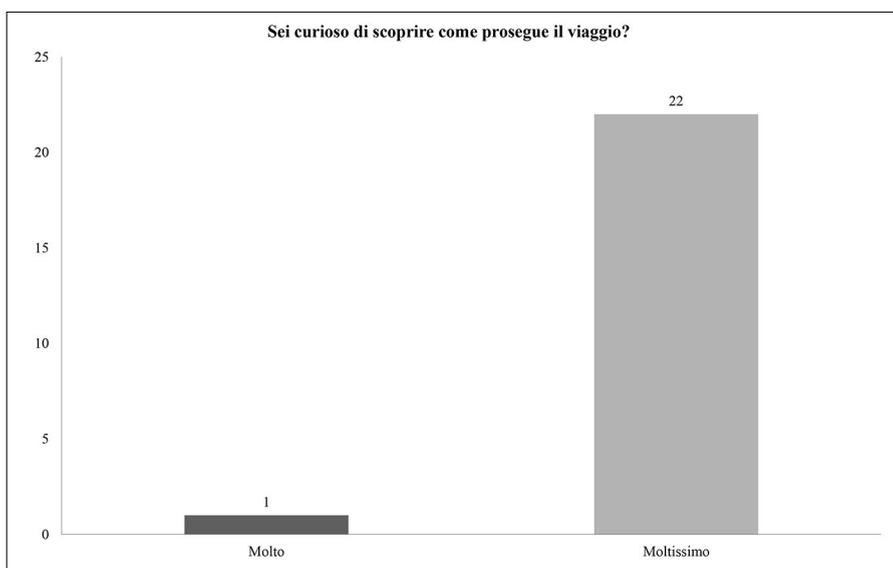
*Fig. 6 – Grafico gradimento utilizzo del digitale*



*Fig. 7 – Grafico accertamento conoscenze pregresse*



*Fig. 8 – Grafico gradimento attività proposta*



*Fig. 9 – Grafico gradimento attività proposta*

## 2.2. *Le tecnologie come mediatori di apprendimento*

Il contributo offerto dalle tecnologie digitali in tutti i settori è oggi notevole. Entrate a far parte della quotidianità, consentono lo scambio di informazioni in tempo reale, semplificano le modalità di lavoro e impattano sia sui processi didattici sia sull'apprendimento.

Il percorso formativo attuato ha infatti consentito agli alunni di operare in modo consapevole e costruttivo promuovendo i *principi di equità e di condivisione* attraverso le tecnologie che hanno assunto il fondamentale ruolo di *mediatori di apprendimento* in esperienze formative, tali da garantire la piena accessibilità, pari opportunità e la promozione di esperienze per l'inclusione e l'integrazione.

Dapprima gli alunni hanno pianificato in gruppi eterogenei “cosa costruire”, successivamente hanno condiviso l'idea progettuale con gli altri gruppi costituiti all'interno della classe, in un incontro coordinato dalle docenti. In modalità cooperative learning, poi, è stato creato lo storyboard previsto dall'app prescelta e infine si è proceduto alla realizzazione del prodotto finale in chiave multimediale.

Tutti gli elaborati realizzati dagli alunni sono stati condivisi con l'esterno attraverso la pubblicazione sul *sito tematico* appositamente creato.

La finalità dell'impostazione digitale data alla sperimentazione è stata quella di *educare alla cittadinanza digitale*, partendo dalle azioni che quotidianamente si compiono nella scuola con l'aiuto della tecnologia, al fine di far nascere e crescere negli alunni la propria *identità digitale*.

## 3. Conclusioni

Durante la realizzazione del percorso interdisciplinare gli alunni hanno risposto in modo positivo e creativo a tutti gli stimoli offerti dalle insegnanti, hanno fatto rilevare una motivazione e un interesse progressivi sia in presenza sia nella modalità DAD quando è stato necessario adattare le diverse attività alla situazione di emergenza Covid-19, hanno fatto registrare risultati eccellenti nella didattica. Hanno inoltre affinato lo *spirito critico*, innalzato l'*autostima* e migliorato il *senso di appartenenza a un gruppo*. Relativamente alla valutazione di processo, gli alunni, nel rispetto dei personali tempi e delle modalità di intervento proposte dalle sperimentazioni, hanno considerevolmente migliorato la capacità di individuare e risolvere problemi adottando comportamenti responsabili e consapevoli. Inoltre, una attenta analisi delle competenze possedute dai singoli alunni in ingresso, in itinere,

e al termine del percorso proposto, ha consentito di attuare un'indagine ricognitiva sulle conoscenze pregresse e sui livelli di comprensione e di maturità cognitiva, comportamentale e relazionale dalla quale è emerso che tutti gli alunni, protagonisti di questa sperimentazione, hanno migliorato la capacità di argomentare un'esperienza; di partecipare attivamente e responsabilmente alla pianificazione di ogni tappa del "viaggio con Dante" acquisendo quella competenza imprenditoriale che ha permesso loro di vivere un problema, laddove si presentasse, come una opportunità e valore condiviso. I risultati conseguiti in termini di crescita personale, formativa e culturale hanno accompagnato ogni unità didattica proposta giacché, per ognuna, i ragazzi sono diventati editor di attività di gamification da loro stessi pubblicati sul sito realizzato<sup>3</sup>.

L'utilizzo, in particolare, della gamification ha favorito l'engagement degli alunni incidendo in maniera significativa sulle performance comportamentali, sulla motivazione intrinseca e sulla autodeterminazione. Infatti, tre sono stati i fattori che hanno creato situazioni tali da favorire negli studenti l'autodeterminazione: il gioco, vissuto come zona di sviluppo prossimale sostenuta da Vygotskij secondo il quale la gamification diventa occasione per sviluppare e favorire l'interiorizzazione delle norme di convivenza sociali e culturali; l'autonomia attraverso la possibilità di scegliere percorsi e strategie nell'utilizzo delle web app free non imposte dal docente e il successo nei rapporti interpersonali creatisi in un ambiente inclusivo. Infatti l'utilizzo della gamification all'interno della varie UDA ha consentito la costruzione di percorsi di apprendimento facilmente personalizzabili nei quali gli alunni hanno potuto scegliere quali attività svolgere pianificando a livello strategico i propri obiettivi.

Risultati confortanti sono stati rilevati anche nella sfera emozionale e creativa in quanto, il percorso proposto ha favorito l'apprendimento socio-emotivo giacché i ragazzi hanno potuto, lavorando in cooperative, gestire le proprie emozioni, affrontare con successo i conflitti, mostrare empatia, mantenere relazioni positive, cooperare per il perseguimento di un obiettivo comune. Si è trattato di promuovere non solo competenze prettamente linguistiche e digitali, ma soprattutto competenze esistenziali, le cosiddette *lifecomp* che, attraverso l'autoregolazione, la flessibilità nell'affrontare le sfide e la fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere promuovono la piena formazione del cittadino di domani.

Come sostiene Richard Sennet, «Chi sa governare se stesso e dosare autonomia e rispetto delle regole, non solo saprà costruire un meraviglioso

<sup>3</sup> <https://dalessiocaterina.wixsite.com/digitaldante>.

violino, un orologio dal meccanismo perfetto o un ponte capace di sfidare i millenni, ma sarà anche un cittadino giusto».

#### 4. Prospettive

L'esperienza si è rilevata particolarmente interessante validando in maniera netta l'incidenza del fattore umano sui risultati INVALSI. I risultati empirici, anche se parziali, sottolineano una connessione tra performance CBT scolastiche e risultati della sperimentazione.

Si tratta sicuramente di un primo e ambizioso tentativo di misurazione di una soft-skill specifica come il fattore umano che dovrà prevedere ulteriori fasi di testing prima di giungere a un riferimento generalizzabile di azione.

Si auspica, in futuro, di verificare come un valido supporto agli studenti in termini di aiuto al superamento dei propri punti di debolezza individuati nelle singole personalità, possa portare a un miglioramento del risultato INVALSI e CBT in generale.

#### Riferimenti bibliografici

- Agenzia per la Coesione territoriale, *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, testo disponibile al sito: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>, data di consultazione 1/10/2020.
- Assemblea generale delle Nazioni Unite (settembre 2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile*, testo disponibile al sito: <https://unric.org/it/agenda-2030/>, data di consultazione 20/10/2020.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (2016), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Altra-linea, Firenze.
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.
- Cerini G., Loiero S., Spinosi M. (2018), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle Indicazioni per il curricolo alla didattica*, Giunti Scuola, Firenze.
- Jacomuzzi S. (a cura di) (2003), *La Divina Commedia. Edizione integrale di Dante Alighieri*, SEI, Torino.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Orsi M. (2011), "Il modello dell'artigiano: promuovere un apprendimento efficace e significativo", *Rivista dell'istruzione*, 5, pp. 45-50.
- Orsi M. (2015), *L'ora di lezione non basta. La visione e le pratiche dell'ideatore delle scuole Senza Zaino*, Maggioli, Rimini.
- Orsi M. (2016), *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*, Erickson, Trento.

- Pellerey M. (2005), *Orientamenti pedagogici*, Erickson, Trento.
- Rowling J.K. (202), *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani, Milano.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano.
- Senza Zaino. Per una scuola Comunità (2013), *Linee guida di Senza Zaino. Un modello di scuola innovativa*, testo disponibile al sito: [https://www.olivetocitraic.edu.it/wp-content/uploads/2014/02/Linee-Guida-SZ\\_Anno-2013.pdf](https://www.olivetocitraic.edu.it/wp-content/uploads/2014/02/Linee-Guida-SZ_Anno-2013.pdf), data di consultazione 10/4/2024.

## *4. L'importanza di come comunicare i dati INVALSI*

di Marina Paola Mariano

L'utilizzo dei dati INVALSI resi dal SNV alla scuola inizia con la restituzione che di essi si fa agli stakeholder presenti nella scuola stessa. Il Dirigente scolastico, i docenti delle classi coinvolte nell'istituto, quelli di tutte le classi dell'istituto, le alunne/i e le loro famiglie, il Presidente del Consiglio di istituto, i genitori dei futuri iscritti, sono tutti interessati a vedere quali risultati sono stati raggiunti. I risultati delle prove sostenute dalle alunne/i sono uno strumento utile per riflettere e intervenire sui punti di debolezza e di forza dell'apprendimento e servirsene per attuare le pratiche didattiche mirate a rinforzare o recuperare gli apprendimenti. Ogni pratica didattica messa in atto beneficia delle prove perché si avvale di un punto di vista esterno, oggettivo e svincolato dal vissuto quotidiano della classe, concorrendo a creare come obiettivo un percorso didattico e pedagogico di qualità. Ogni componente dei gruppi citati è però portatore di un interesse diverso: il Dirigente, gli insegnanti, le alunne/i e le famiglie guardano i dati resi da INVALSI da una angolazione diversa perché diverso è l'utilizzo che ne faranno. Diventa necessario fornire risposte adeguate alle aspettative dei soggetti interessati. La restituzione dei dati alla scuola è il momento fondante di una buona pratica e diventa il punto di partenza per studiare quali strumenti, azioni, e verifiche servano al fine di migliorare l'offerta formativa. La comunicazione è fondamentale e i risultati delle prove svolte nella primavera precedente, una volta giunti alla scuola, devono essere diffusi in modo che ogni parte interessata fruisca al meglio dei contributi: vedere a chi/cosa serve/per farne cosa. Il Dirigente scolastico e il Referente alla valutazione sono le uniche figure ad accesso libero a tutti i dati e risultati che INVALSI invia alla scuola. Quando la FS prepara il report per il Dirigente deve subito dare i risultati che la scuola ha ottenuto, in generale, ma anche per ogni singola classe, mettendo in rilievo il percorso negli anni della classe stessa sì da permettere

la visione completa nel proprio quadro storico. I docenti delle classi coinvolte della scuola primaria e secondaria nutrono interesse nel vedere come le proprie classi hanno affrontato le prove. Tutti gli altri docenti del Collegio vogliono vedere come la propria scuola ha affrontato le prove rispetto e in confronto a scuole simili. Per questo motivo il report al collegio docenti deve essere generale, ma scendere anche nel dettaglio delle classi, per poi, in un secondo momento, approfondire nel dettaglio. Le famiglie dei futuri iscritti quando partecipano alle presentazioni dell'offerta formativa, sono sempre interessati alle prove INVALSI: vogliono vedere come si posiziona rispetto ai benchmark la scuola che frequenteranno i loro figli. La presentazione in questo contesto deve essere concisa, immediata, ma chiara. Utilizzando le tabelle fornite da INVALSI o creando tabelle apposite con i dati ricevuti la FS prepara i diversi report.

Il metodo utilizzato è quello della ricerca dei dati più utili per la figura a cui è destinato il report. I grafici e le percentuali già forniti da INVALSI devono essere riportati sottolineando ciò che più serve. Si devono creare tabelle di confronto con dati già esistenti a scuola o ricevuti negli anni precedenti.

La restituzione mirata mette ogni figura dell'istituzione nelle condizioni di sapere orientare il proprio intervento. Il Dirigente scolastico valuta l'andamento delle classi e della scuola nel suo complesso; sostiene e promuove la ricerca educativa che il Collegio deve intraprendere al fine di recuperare, o rinforzare e diffondere le buone pratiche. I docenti possono organizzare gli interventi da mettere in atto nelle proprie interclassi e dipartimenti. Anche i colleghi non direttamente coinvolti nelle prove seguono le buone pratiche e gli interventi di riflessione sulle criticità. Il Collegio individua quali strumenti, azioni e verifiche devono essere messe in atto per migliorare l'offerta formativa. I genitori dei futuri iscritti seguono la presentazione e riflettono non solo sui risultati e spiegazioni forniti, ma anche sulla comunicazione stessa e sulla sua trasparenza là dove, in presenza di flessioni, la scuola mostra quali interventi vengono o sono stati messi in atto.

*The use of INVALSI data rendered by the SNV to the school begins with the return of them to the stakeholders present in the school itself. The Headmaster, the teachers of the classes involved in the Institute, those of all the classes of the Institute, the pupils and their families, the President of the Institute Council, the parents of the future members, are all interested in seeing what results have been achieved. The results of the tests taken by the students are a useful tool to reflect and intervene on the weaknesses and strengths of learning and use them to implement teaching practices aimed at reinforcing or recovering learning. Every didactic practice implemented benefits from*

*the tests because it makes use of an external point of view, objective and free from the daily life of the class, helping to create as a goal a quality didactic and pedagogical path. Each member of the groups mentioned, however, is the bearer of a different interest: the Manager, the Teachers, the students and the families look at the data rendered by INVALSI from a different angle because the use they will make of it is different. It becomes necessary to provide adequate responses to the expectations of stakeholders. The return of data to the school is the founding moment of a good practice and becomes the starting point to study what tools, actions, and checks are needed in order to improve the training offer. Communication is fundamental and the results of the tests carried out in the previous spring, once they arrive at the school, must be disseminated so that each interested party makes the best use of the contributions: see who/what is needed/to do what. The School Director and the Referent for the evaluation, are the only figures with free access to all the data and results that INVALSI sends to the school. When the FS prepares the report for the Director, it must immediately give the results that the school has obtained, in general, but also for each individual class, highlighting the path in the years of the class itself so as to allow the complete vision in its historical framework. The teachers of the classes involved in Primary and Secondary School are interested in seeing how their classes have dealt with the tests. All the other teachers of the College want to see how their school has faced the tests compared to and in comparison to similar schools. For this reason, the report to the teaching staff must be general, but also go into the details of the classes, and then, at a later time, deepen in detail. The families of future members when they participate in the presentations of the educational offer, are always interested in the INVALSI Tests: they want to see how the school that their children will attend ranks against the benchmarks. The presentation in this context must be concise, immediate, but clear. Using the tables provided by INVALSI or creating special tables with the data received, the FS prepares the various reports.*

*The method used is to search for the most useful data for the figure for which the report is intended. The graphs and percentages already provided by INVALSI must be reported emphasizing what is most needed. Comparison tables must be created with data already existing at school or received in previous years.*

*Targeted restitution puts every figure of the institution in a position to know how to direct their intervention. The Headmaster evaluates the performance of the classes and the school as a whole; supports and promotes the educational research that the College must undertake in order to recover, or reinforce and disseminate good practices. Teachers can organize*

*the interventions to be implemented in their interclasses and departments. Even colleagues not directly involved in the tests follow good practices and interventions to reflect on critical issues. The College identifies which tools, actions and checks must be put in place to improve the training offer. The parents of the future members follow the presentation and reflect not only on the results and explanations provided, but also on the communication itself and its transparency where, in the presence of push-ups, the school shows which interventions are or have been implemented.*

## **1. Introduzione**

Il contributo che si vuole mostrare è legato strettamente alla sfera didattica perché i dati che INVALSI restituisce alla scuola sono una parte, o meglio, sono la parte iniziale di quel processo che la scuola mette in campo con gli alunni e concorrono a orientare l'azione diretta che la scuola compie nello svolgere la sua funzione: le pratiche didattiche, l'innovazione, il miglioramento scolastico per arrivare a una migliore didattica di qualità, la mission educativa appunto.

Quando INVALSI restituisce i dati alla scuola, gli stessi poi vengono portati alla conoscenza degli stakeholder e questo risulta essere il primo passo di un percorso articolato nell'organizzazione degli interventi, che partano dalla riflessione e che soprattutto non si fermino a un mero adempimento ma che provochino autenticità della partecipazione ai processi educativi. La somministrazione censuaria favorisce la funzione informativa della valutazione che diventa utile ai docenti e anche agli alunni e nella restituzione va posta attenzione a non creare un clima di valutazione diretta dei docenti o degli alunni, non è questo infatti lo scopo. L'apporto indotto dei dati deve servire alla scuola per promuovere le azioni di intervento utili, come l'orientamento, la formazione, l'aggiornamento, o per il piano di miglioramento, per il curriculum verticale, guardando all'inclusione e alla differenziazione, agli ambienti di apprendimento.

Ispirandoci all'analisi che Vattimo fa della conoscenza per Kant (1989, pp. 118-119), dove questa è un atto interpretativo tra il soggetto che conosce e l'oggetto conosciuto, ecco che allora la scuola interpreta i dati esterni ricevuti da INVALSI e li coniuga con le osservazioni e le conoscenze proprie che tengono conto del vissuto degli alunni, per un utile avvio delle attività necessarie per raggiungere il focus educativo, vale a dire, una didattica di qualità.

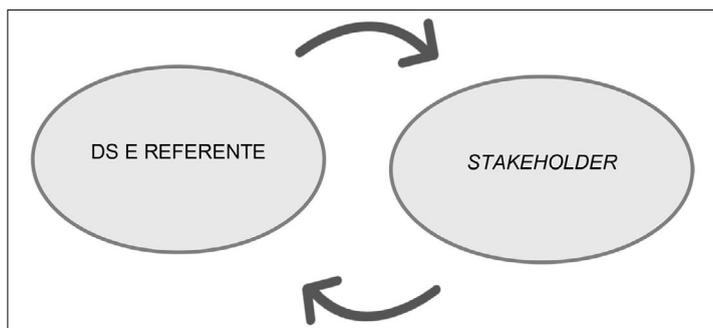
Nella sua accezione *comunicare* vuol dire proprio mettere in comune, condividere, cioè creare un legame e interagire la trasmissione di ciò che

stiamo comunicando. Condividere i dati con gli stakeholder per suscitare un confronto, creando effetti comunicazionali idonei aiuta le parti coinvolte e interessate a riflettere, a restare in relazione, affinché i dati ricevuti non rimangano chiusi in un cassetto come un mero adempimento formalizzato, ma concorrano a creare autenticità della partecipazione di tutte le parti ai processi. Molto del dato comunicato dipende dal soggetto che lo apprende, quindi è necessario comunicare in modo opportuno.

## 2. Gli stakeholder

Il Dirigente scolastico e il Referente della valutazione (che spesso coincide con la FS<sup>1</sup>) sono le uniche figure all'interno della scuola a ricevere tutti i dati che INVALSI invia. Sta a loro poi decidere o meglio, sta al Dirigente decidere come trasmettere agli altri portatori di interesse i risultati delle prove.

In una dinamica comunicazionale, la trasmissione avviene con intenzionalità e volontà al coinvolgimento, non si tratta semplicemente di una trasmissione di risultati, ma deve suscitare interrogativi, desiderio di confronto, promuovere la relazione all'interno del gruppo, per la costruzione condivisa di un significato; passare quindi dalla dinamica comunicazionale a quella relazionale.



*Fig. 1 – L'immagine rappresenta la dinamica relazionale tra il Dirigente e il Referente INVALSI di istituto e gli altri stakeholder della comunità scolastica*

Seguendo il principio dell'equità, occorre rendicontare agli stakeholder in totale trasparenza, fornendo tutti gli strumenti necessari affinché il dato stesso non venga disperso e si raggiunga il focus, che è la didattica di qualità. Per fare questo è necessario capire a chi si sta rendicontando. La restituzione dei

<sup>1</sup> Funzione strumentale.

dati INVALSI all'interno della scuola è indirizzata a figure diverse tra loro: si tratta di capire “a chi” si sta restituendo i dati; “che cosa” occorre sapere; “per farne cosa”, cioè cosa avviene dopo che l'interessato ha ricevuto il dato.

Le figure previste da INVALSI sono il Dirigente scolastico e il Referente della valutazione (che, come detto, hanno accesso a tutti i dati), il Collegio docenti, il Presidente del Consiglio di istituto.

Nell'esperienza di questi anni abbiamo assistito al sorgere di una nuova e diversa figura portatrice di interesse dei risultati delle prove INVALSI: le famiglie dei futuri iscritti, che partecipano alle presentazioni delle Offerte formative e agli open day organizzati dalla scuola.

## ***2.1. Il report al Dirigente scolastico***

La restituzione che il Referente della valutazione (o la FS) fa al Dirigente scolastico riguarda tutte le voci che INVALSI fornisce: le prove, le parti di esse, i livelli di apprendimento, il confronto con il voto di classe, la variabilità, l'origine, il genere, il valore aggiunto. Non occorre riproporre al Dirigente tutti i grafici ricevuti, egli stesso li può vedere; meglio invece proporre una visione dettagliata classe per classe, con il confronto dei risultati delle annate precedenti sempre presente, mettendo in rilievo il percorso negli anni della classe stessa sì da permetterne al Dirigente la visione completa nel proprio quadro storico. Occorre distinguere le fasce interessate: classi seconde e quinte della scuola primaria e classi terze della scuola secondaria<sup>2</sup> e dare per ogni ordine di scuola la maggior parte di confronti con gli anni precedenti, così da fornire un dettagliato percorso della scuola nel tempo, il confronto tra i plessi in riferimento alla presenza di stranieri e in luce all'indice ESCS.

Può essere utile proporre al Dirigente scolastico un grafico in cui vengono mostrati, nel caso delle classi quinte i loro risultati di quando erano in seconda.

Il confronto non è tanto utile per vedere la crescita delle classi avvenuta nei quattro anni di percorso scolastico, ma per verificare in confronto con il benchmark, se la crescita sia stata maggiore, minore o simile a esso e trarre le riflessioni conseguenti.

Alla fine del report, il compito del Referente è poi quello di avanzare delle conclusioni e ipotesi di lavoro, per aiutare il Dirigente a guidare la lettura e individuare il miglior approccio didattico con il Collegio docenti, avendo la

<sup>2</sup> L'istituto comprensivo di riferimento è di Milano, formato da due sezioni di infanzia, due scuole primarie e tre scuole secondarie di primo grado.

situazione ben presente, dettagliata, anche nello storico di ogni singola classe. La preoccupazione del Dirigente scolastico è quella di promuovere gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi, quindi analizzare i risultati di una prova esterna al proprio istituto comprensivo, confrontandoli nel tempo per seguirne l'evoluzione, e affiancandoli alle attività interne proposte come offerta formativa, diventa un importante contributo a rendere efficace l'azione educativa che garantisca l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni e delle alunne.

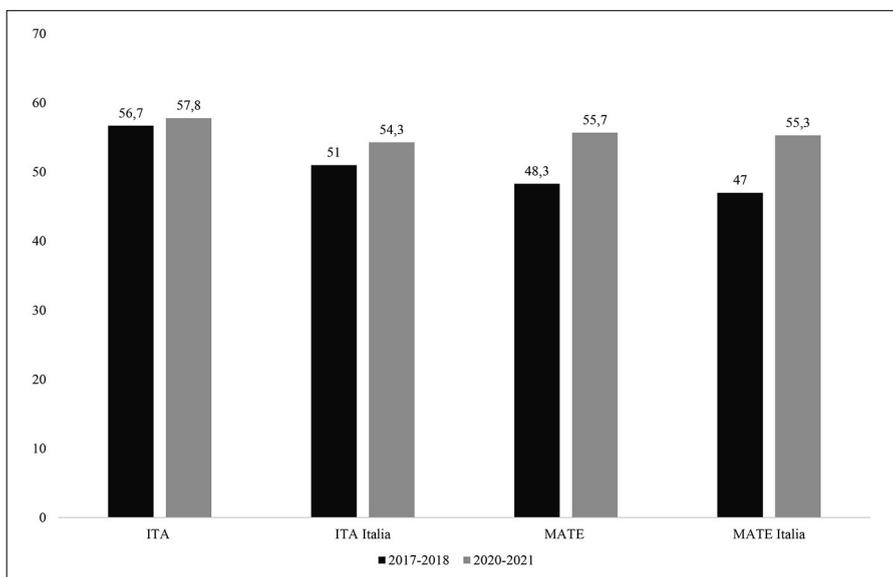


Fig. 2 – Grafico inserito nel report al DS e al Collegio docenti che mostra il confronto dei risultati di Italiano e Matematica ottenuti dalla stessa classe in seconda e in quinta, in riferimento agli stessi risultati dell'Italia

## 2.2. Il report al Collegio docenti

Il report al Collegio docenti segue la restituzione fatta al DS. Durante la riunione collegiale vengono presentate le prove e le parti di esse, ma anche il confronto con le annate precedenti, i livelli di apprendimento, il confronto con il voto di classe, la variabilità, i risultati rispetto l'origine, il genere, in riferimento alla presenza di stranieri e secondo l'indice ESCS, il valore aggiunto, dove presente. A differenza della restituzione fatta al DS, quella fatta al Collegio docenti è più analitica e ricca di grafici e tabelle. Si tratta

di una presentazione più generale, che punta ai risultati di istituto in modo complessivo in confronto con i benchmark. Con il supporto del Dirigente vengono scelte con cura le slide da mostrare: quali sono i grafici che è bene condividere al fine di suscitare nel Collegio il bisogno di approfondire per iniziare la parte di lavoro più impegnativa, vale a dire la ricerca dei punti di debolezza, al fine di capire e intervenire nelle voci che maggiormente sono state trascurate o errate; ma anche quelli di forza, che costituiscono le buone pratiche che vanno sempre condivise. La partecipazione dei grafici deve sempre puntare sul dato generale e nel contempo deve offrire lo spunto per una riflessione generale sulle criticità che si evidenziano, in modo propositivo, di supporto e di accompagnamento per la seconda parte del lavoro; non deve in alcun modo essere proposta in un modo che susciti confronto o competizione tra le classi e, soprattutto, tra i docenti. In quel caso si correrebbe il rischio di veder vanificato il proposito prefissato.

**Classi seconde scuola primaria.** Il report viene fatto usando i dati restituiti in forma generale e per singola classe, per Italiano-Matematica, in confronto ai benchmark e in confronto con le classi seconde degli ultimi anni. Le parti delle prove, il confronto tra dentro le classi e tra le classi, i livelli di apprendimento, la concordanza o meno tra voto di classe e risultato delle prove, infine i riscontri in cittadinanza, genere, anticipatori.

**Classi quinte scuola primaria.** Vengono offerte le stesse riflessioni fatte per le classi seconde, aggiungendo Inglese nelle sue specificità e con un confronto negli anni con le altre classi quinte. Si va a mostrare anche il grafico proposto al Dirigente dei risultati delle prove delle classi quinte quando erano in seconda, proprio per suscitare la riflessione di cui si è accennato più sopra. Importante poi il valore aggiunto, quando esso è fornito nelle varie forme da INVALSI.

**Classi terze secondaria primo grado.** Come per la scuola primaria vengono riportati i risultati di Italiano e Matematica e Inglese in confronto ai benchmark e in confronto alle classi terze degli anni precedenti. Importante la riflessione sulla distribuzione degli studenti nei livelli di apprendimento; così come il valore aggiunto e la variabilità tra le classi.

La restituzione in sede di Collegio docenti orienta gli insegnanti sui contenuti e su cosa è necessario soffermarsi, al fine di stimolare la riflessione e le azioni successive. Questo tipo di presentazione deve tener conto di tutti i presenti, dei vari ordini di scuola, approfondendo per ciascuna componente il proprio focus. Non deve però perdere di vista la prospettiva di insieme dell'istituto, guardando al "piano di miglioramento" e all'"offerta formativa" preparata e pubblicata dalla scuola stessa. Quindi un lavoro a 360 gradi che coinvolga tutto il Collegio e non solo i diretti interessati nelle prove di quell'anno.

Deve promuovere un ampio confronto e suscitare quegli approfondimenti che dovranno essere poi affrontati nelle sedi più ristrette di interclasse/Dipartimento<sup>3</sup>, dove si dovrà approfondire in modo analitico le singole prove attraverso l'analisi dei singoli item. Questo momento diventa un primo passo per sfruttare questi dati restituiti da INVALSI affiancandoli alle osservazioni interne, ricche del vissuto personale di ciascun alunno. Una prova esterna offre la possibilità di integrare i criteri e le modalità di valutazione che si applicano nel quotidiano, dove il contesto è più familiare, correlato da tutte le variabili che i docenti conoscono riguardo la storia dei propri alunni e alunne. La prova esterna è oggettiva, scevra da ogni giustificazione e va ad aggiungersi e a completare l'osservazione dei docenti.

<a href="https://www.invalsiopen.it/categoria/news/">https://www.invalsiopen.it/categoria/news/</a>	Sito ufficiale INVALSI open
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=EDj_pXbnc7E">https://www.youtube.com/watch?v=EDj_pXbnc7E</a>	Presentazione alla Camera
<a href="https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/">https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/</a>	Risultati delle prove 2021
<a href="https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/">https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/</a>	Risorse per gli insegnanti
<a href="https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/risultati-italiano-2021/">https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/risultati-italiano-2021/</a>	
<i>Le prove di Italiano</i>	
<a href="https://www.invalsiopen.it/cosa-e-literacy-matematica/">https://www.invalsiopen.it/cosa-e-literacy-matematica/</a>	La literacy matematica (2019)
<a href="https://www.invalsiopen.it/livelli-inglese-prove-invalsi-2021/">https://www.invalsiopen.it/livelli-inglese-prove-invalsi-2021/</a>	I livelli di Inglese
<a href="https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&amp;pag=materiale_approfondimento">https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&amp;pag=materiale_approfondimento</a>	Materiale/approf.
<a href="https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&amp;pag=qdr">https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&amp;pag=qdr</a>	Quadri di riferimento
<a href="https://www.invalsiopen.it/effetti-pandemia-apprendimenti-grado-8/">https://www.invalsiopen.it/effetti-pandemia-apprendimenti-grado-8/</a>	Gli effetti della pandemia e il grado 8

*Fig. 3 – Link scelti dalla FS da segnalare al Collegio docenti per supportare il lavoro di riflessione*

La restituzione al Collegio docenti prevede anche la consegna delle chiavi di accesso ai risultati di ogni singola classe ai docenti direttamente coinvolti, i fascicoli utilizzati nella primavera precedente e la segnalazione di link utili per fare riflessione e approfondimento nelle sedi ristrette. La segnalazione agevolata di link utili favorisce la loro visione e supporta l'analisi dei propri dati. Necessario a questo proposito il lavoro fatto anticipatamente dal refe-

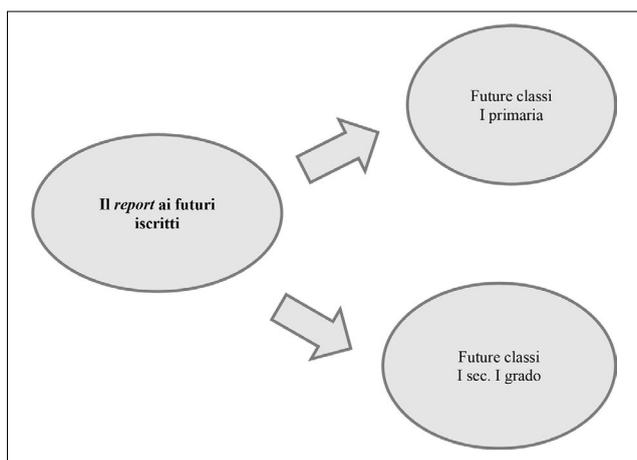
<sup>3</sup> Consiglio di interclasse formato dai docenti di scuola primaria appartenenti allo stesso livello di classe, per es. tutte le classi quinte dell'istituto, anche se dislocate in plessi diversi. Il Dipartimento è l'insieme dei docenti della scuola secondaria appartenenti alla stessa classe di concorso.

rente di vaglio dei contributi offerti dal SNV in modo da fornire materiale idoneo e appropriato per il lavoro che in Collegio intende affrontare.

Il lavoro del Referente alla Valutazione non termina a giugno, con la fine delle lezioni, ma prosegue anche in estate e quando il SNV pubblica l'analisi generale dei dati. Una volta lette le considerazioni e le stime fornite a livello nazionale, egli le interpreta alla luce della propria realtà scolastica e fornisce al Dirigente scolastico una riflessione in considerazione della regione e della macro-area di appartenenza. In un secondo momento, dopo il confronto fatto con il Dirigente, segue la pubblicazione nel sito della scuola, in area riservata, delle riflessioni condivise e del materiale eventualmente individuato per supportare la lettura del Collegio.

La condivisione della restituzione dei dati che INVALSI restituisce alle scuole fatta al Collegio docenti è la parte più delicata del lavoro; è il Collegio dei docenti che opera, decide, mette in atto tutte quelle pratiche didattiche che costituiscono la vision dell'istituto utilizzando i dati ricevuti all'interno di un percorso didattico che tenga conto degli alunni nella loro singolarità e personalità, dell'utenza e del contesto territoriale in cui è inserita la scuola. Il contributo esterno fornito dal SNV è una voce aggiuntiva, che mostra quale sia l'approccio degli alunni e delle alunne davanti a una prova esterna.

### ***2.3. Il report ai futuri iscritti***



*Fig. 4 – Composizione dei futuri iscritti dell'istituto*



LE RICERCHE INTERNAZIONALI DI CUI L'ITALIA FA PARTE

•OCSE: organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. 34 paesi membri.

•PISA: Programme for international Student assessment. 75 paesi membri.

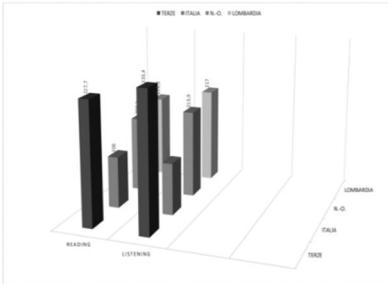
•TIMSS: Trend International Mathematics Science Study. 67 paesi membri. (la nostra scuola è stata scelta nel 2014-2015).

•IEA-PIRLS: International Educational Achievement for Progress International Reading Literacy Study. 59 paesi partecipanti.

•INVALSI: prove standardizzate di Italiano e Matematica per rilevare le competenze in ingresso e in uscita dai percorsi di istruzione italiana.

FS Valutazione di Istituto MarinaPaola Marino

PUNTEGGIO GENERALE INGLESE READING E LISTENING



FS Valutazione di Istituto MarinaPaola Marino

## INDICE QCER

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Il QCER descrive le competenze linguistiche acquisite da chi studia le lingue straniere in Europa attraverso una scala di riferimento che individua tre fasce di competenza linguistica, suddivise a loro volta in due livelli.

Nella Scuola Sec. I grado è A2.

Figg. 5, 6, 7 – Alcuni esempi di slide proposte alla presentazione dell’offerta formativa

INVALSI restituisce i dati di una scuola anche al relativo Presidente del Consiglio di Istituto: dati generali e in confronto ai benchmark. Nell’esperienza di questi anni si è manifestato però un maggior interesse presso una nuova figura di stakeholder, quella dei genitori dei futuri iscritti alle classi prime che partecipano alle presentazioni dell’Offerta formativa e agli open day organizzati dalla scuola.

Se fino a ora la restituzione delle prove INVALSI è stata fatta a persone inerenti alla sfera della didattica, nel caso dei futuri iscritti alle classi prime la presentazione dei dati INVALSI deve tener conto che molti dei presenti si affaccia per la prima volta al mondo della scuola e non conosce, se non per sentito dire, le prove standardizzate. Oltre che utilizzare un linguaggio semplice e accessibile, è necessario presentare il SNV, spiegare, in una funzione informativa della scuola, quali sono i progetti internazionali cui l’Italia partecipa attraverso queste prove, quali sono le classi coinvolte, quali i tempi e le modalità di svolgimento, occorre spiegare in modo sintetico che tipo di prove siano, a cosa servono, che tipo di risultato producono (non vanno a valutare alunni/docenti ma il sistema scolastico in generale e di tutta Italia), lasciando ampio spazio alle domande che di solito vertono su che cosa mette

in atto la scuola dopo che ha ricevuto i dati da INVALSI. Si tratta di poche slide per contestualizzare i dati, mostrando i risultati delle classi in modo generale e in confronto con i benchmark.

Le famiglie dei futuri iscritti, quando partecipano alle presentazioni dell'offerta formativa, sono sempre interessati alle prove INVALSI: vogliono vedere come si posiziona rispetto ai benchmark la scuola che i loro figli frequenteranno.

Viene spiegato all'utenza che le prove INVALSI, fatte su base censuaria e non campionaria, diventano per la scuola un valido sussidio per i docenti, ma anche per gli alunni stessi che possono usufruire anche di una valutazione esterna, svincolata dal vissuto scolastico quotidiano; occasione quindi preziosa per monitorare le risposte personali agli item.

Perché è importante chiarire alle famiglie cosa fa il SNV? I genitori degli alunni e delle alunne partecipano di diritto alla vita scolastica con il DPR 417/1974, da allora la scuola viene aperta alla partecipazione delle famiglie e il Dirigente scolastico si trova a dover gestire un sistema complesso che vede nell'utenza un attivo interlocutore. Avviene da allora un'apertura verso la comunità del territorio di appartenenza della scuola e ai docenti viene richiesta una maggiore adesione alla gestione sociale della stessa. Mostrare i risultati delle prove standardizzate all'utenza dei futuri iscritti risponde ai criteri di trasparenza cui siamo chiamati promuovendo una partecipazione più attiva degli interessati alla scuola; i docenti condividono con le famiglie i risultati e i percorsi differenziati messi in atto per rendere più efficace l'azione educativa.

### **3. Conclusione**

Il lavoro fondamentale che il Referente prepara con i report dei dati ricevuti dal SNV è fondamentale per avviare tutto il processo di intervento didattico successivo, stimolando e coadiuvando le figure coinvolte, dentro e fuori dalla scuola.

I dati ricevuti da INVALSI sono una componente del processo, sono esterni, oggettivi e svincolati dal vissuto quotidiano. Essi concorrono, non sono risolutivi nel creare gli interventi che la scuola mette in atto. Occorre quindi analizzare perfettamente tutto il contributo ricevuto da INVALSI per individuare il materiale più idoneo per lavorare nel passaggio successivo alla restituzione.

La ricerca dei dati più utili per la figura a cui è destinato il report è un lavoro di ricerca delicato. I grafici e le percentuali già forniti da INVAL-

SI devono essere riportati sottolineando ciò che più serve. Si devono creare tabelle di confronto con dati già esistenti a scuola o ricevuti negli anni precedenti. La restituzione mirata mette ogni figura dell'istituzione nelle condizioni di sapere orientare il proprio intervento. Il Dirigente valuta l'andamento delle classi e della scuola nel suo complesso; sostiene e promuove la ricerca educativa che il Collegio deve intraprendere al fine di recuperare, o rinforzare e diffondere le buone pratiche. La figura cardine è quella del DS. Il Dirigente che conosce perfettamente la storia di ogni singola classe e degli alunni, attraverso il report ricevuto è in grado di valutare l'andamento complessivo di istituto, quello delle singole classi attraverso il dato esterno che affianca la valutazione interna; può confrontare il dato esterno con il percorso storico di ogni classe e considerare gli eventuali punti di debolezza nella formazione iniziale. Il confronto con i benchmark gli permette di monitorare il proprio istituto nel territorio e il confronto tra le classi gli permette di considerare la differenza dentro e tra le classi, sempre alla luce della formazione iniziale.

Compito del Dirigente poi sarà quello di coadiuvare gli organi interni del Collegio docenti al fine di indirizzare il Piano di formazione e aggiornamento più idoneo ai docenti, orientare il nucleo interno di valutazione del RAV per un piano di miglioramento efficace e realizzabile. Guidare la costruzione o la revisione del curriculum verticale perché diventi perseguibile da docenti e alunni, calato nella realtà dell'istituto e del territorio. Curare gli ambienti di apprendimento necessari alla realizzazione del curriculum al fine di attuare una migliore inclusione all'interno della scuola.

Tutto il lavoro iniziale avviato dal Dirigente scolastico viene poi realizzato dal collegio dei docenti. I docenti, ricevute le chiavi di accesso ai dati delle proprie singole classi, analizzano le risposte degli alunni e ripercorrono con essi le prove per scoprire quali sono stati i punti più difficili, o valutare quali argomenti sono stati affrontati più facilmente. In un secondo momento possono organizzare gli interventi da mettere in atto, ragionando però in un confronto aperto nelle proprie interclassi e dipartimenti. Qualsiasi intervento si voglia organizzare, esso deve essere oggetto di elaborazione collegiale, non come singola iniziativa. Non deve essere persa di vista la mission di istituto, l'unicità del messaggio educativo che la scuola offre all'utenza. Anche i colleghi non direttamente coinvolti nelle prove seguono le buone pratiche e gli interventi di riflessione sulle criticità. Il Collegio individua quali strumenti, azioni e verifiche devono essere messe in atto per migliorare l'offerta formativa. Monitora costantemente e riflette a livello collegiale i risultati, prepara percorsi idonei a recuperare le criticità o a diffondere le buone pratiche. La revisione annuale del PTOF è occasione per la scuola di fissare il

proprio piano di miglioramento e monitorare nel tempo, anche attraverso i risultati delle prove standardizzate, se ciò che si era posto all'attenzione per essere migliorato, si sia realizzato. Le priorità e i traguardi preventivati vengono monitorati costantemente anche attraverso i risultati che il SNV offre alla scuola, perché sono un valido riferimento, in confronto con i benchmark nazionali che restano punto fermo dell'osservazione. Così la scuola può valutare l'eventuale correzione degli obiettivi prefissati.

I genitori dei futuri iscritti rappresentano la collettività del territorio inerente all'istituto. Questi seguono la presentazione e riflettono sui risultati presentati e sulle spiegazioni fornite, al fine di avere un elemento in più circa la valutazione della scelta della scuola futura dei figli. Una valutazione che tenga conto oltre che della presentazione dell'ambiente e dell'orientamento didattico, anche della comunicazione stessa e sulla sua trasparenza là dove, per esempio in presenza di flessioni, la scuola mostri quali interventi vengono o sono stati messi in atto per il recupero delle criticità eventuali. Una presentazione dell'offerta formativa che si mette completamente a nudo e non nasconde le difficoltà, ma anzi esplicita come intende affrontare, con quali mezzi e strategie si accinge a mettere mano alle situazioni che si sono mostrate in flessione.

Nell'ambito dell'autonomia scolastica, un passo importante è proprio quello di orientare il proprio lavoro di istituto considerando la realtà in cui si trova la scuola. Le prove INVALSI, censuarie, annuali, esterne alla realtà quotidiana, offrono un ottimo sussidio affinché la visione sia il più possibile completa e si possa così orientare al meglio gli interventi educativi per creare una didattica di qualità. Nel rapporto scuola-famiglia insegnanti e genitori, collaborando in un clima di trasparenza della comunicazione, contribuiscono a creare una sana alleanza che permette agli alunni e alle alunne di poter apprendere in armonia con il progetto formativo offerto dalla scuola e le famiglie si sentono parte attiva dei processi decisionali della scuola, in nome della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

Restituire i dati ricevuti da INVALSI in modo coerente alle figure interessate nella scuola e fuori da essa, agevola il lavoro successivo di intervento per ciascuna delle categorie interessate, aiuta nel non perdersi nella quantità di dati ricevuti, sostiene la ricerca del focus su cui concentrarsi e nello stesso momento permette di mantenere quella visione di insieme che è il tratto fondamentale e che sta alla base di ogni pratica progettuale, di ogni ricerca educativa che voglia portare a una didattica di qualità come obiettivo.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2011), *La scuola rende conto. Idee e strumenti per la costruzione del bilancio sociale*, Mondadori, Milano.
- AA.VV. (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, *Annali della PI – Rivista bimestrale del MIUR*, numero speciale, Le Monnier, Firenze.
- Barbier J.M. (1989), *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino.
- Bartolomeo A. (2014), *Le relazioni genitori-insegnanti*, La Scuola SEI, Brescia.
- Barzano G. (2000), *L'autovalutazione nella scuola*, Mondadori, Milano.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Junior, Bergamo.
- Bottani N., Checchi D. (2012), *La sfida della valutazione*, il Mulino, Bologna.
- Capperucci D. (2011), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardinali P. Migliorini L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M., Pavone M. (2011), *A scuola di dirigenza*, La Scuola, Brescia.
- Castoldi M. (2014), *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2005), *La qualità a scuola*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione*, Carocci, Roma.
- Domenici G. (2003), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.
- Falzetti P. (a cura di) (2020), *Il dato e il miglioramento scolastico. Il seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca"*, FrancoAngeli, Milano.
- Falzetti P. (a cura di) (2021), *I dati INVALSI come strumento per l'innovazione e il miglioramento scolastico. VI seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica"*, FrancoAngeli, Milano.
- Gigli A. (2007), *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, ETS, Pisa.
- Grandi G. (1977), *Misurazione e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Grasselli B. (2011), *Vita di relazione con allievi insegnanti genitori*, Armando, Roma.
- Hadji C. (1995), *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia.
- Manzi G. (2019), *La valutazione scolastica. L'influenza del giudizio sulla motivazione dei nostri figli*, Il Leone verde, Torino.
- Mariani A.M. (2006), *La scuola può fare molto, ma non può fare tutto*, SEI, Torino.
- Mason L. (1996), *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*, CLEUP, Padova.
- Pati L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia.
- Perillo P. (2019), *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano.

- Popham W.J. (1995), *Educational evaluation*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Ricci R. (9/2019), *Come rendicontare i risultati raggiunti*, Seminario “Le scuole rendicontano: valore educativo e comunità educante”, video disponibile al minuto 1:02:55 al sito: <https://www.youtube.com/watch?v=g2Fs8c5U85E>, data di consultazione 5/12/2022.
- Rovetta A. (2002), *Famiglia chiama scuola: la comunicazione tra istituzioni, figli & studenti, genitori & docenti*, EdUcatt Università Cattolica, Milano.
- Stancanelli A., Fatai A., Urzi M. (2014), *La valutazione esterna a scuola. Da vincolo a risorsa didattica*, Loescher, Torino.
- Vairo A. (2009), *Le funzioni strumentali al POF nel nuovo contratto*, Vozza, Casolla.
- Vannini I. (2009), *La qualità nella didattica*, Erikson, Trento.
- Vattimo G. (1989), *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'ermeneutica per la filosofia*, Laterza, Bari.

## *5. Lo sviluppo delle competenze sociali nella scuola dell'infanzia: le rubriche del RAV per la progettazione e la valutazione della didattica*

di Alessia Rosa, Sara Mori, Jessica Niewint-Gori

Il contributo esplora la centralità delle competenze sociali nella scuola dell'infanzia, le proposte didattiche, gli approcci più diffusi per supportarne lo sviluppo e le potenzialità delle tecnologie in tali processi educativi. Il RAV ha colto la centralità delle competenze relazionali per il benessere scolastico e si propone come strumento funzionale e prezioso nel supportare la riflessione dei docenti su tali tematiche. Si configura così come un nuovo e importante alleato dell'educazione socio-relazionale a scuola a partire dall'infanzia.

*This contribution explores the centrality of social skills in kindergarten, the didactic proposals and the most widespread approaches to support the development and potential of technologies in educational processes. The RAV has grasped the centrality of relational skills for well-being at school and is proposed as a functional and valuable tool in supporting teachers' reflection on these issues as a new and important ally of socio-relational education in formal education starting from childhood.*

### **1. Lo sviluppo delle competenze socio relazionali nei bambini della scuola dell'infanzia**

Le competenze di socializzazione sono da tempo oggetto di interesse da parte degli esperti del settore educativo in quanto in età prescolare le abilità sociali sono un fattore predittivo del successo scolastico (Darling-Churchill e Lippman, 2006; Blair e Diamond, 2008; Halle *et al.*, 2012) e contrastano tendenze depressive e aggressive (Caprara *et al.*, 2000). Recentemente l'attenzione verso le dinamiche e i contesti di socializzazione sono cresciute anche

in relazione al periodo pandemico, in cui le opportunità di interazione sono state minate da interruzioni e limitazioni. Il concetto di competenza sociale è un costrutto ampio e complesso, che può essere definito come quell'insieme di abilità funzionali a operare socialmente con coetanei e adulti, come interagire bene con gli altri e avere amici, che possono contribuire allo sviluppo emotivo, all'autostima e al rendimento scolastico (Tomlinson e Hyson, 2009).

Tale costrutto richiama l'acquisizione delle abilità, dei comportamenti, delle motivazioni e dei valori necessari affinché un soggetto raggiunga un adeguato funzionamento nella cultura in cui cresce (MacCoby, 2007) riuscendo a raggiungere i propri obiettivi nelle interazioni sociali, mantenendo buone relazioni con gli altri e gestendo i conflitti.

Il riferimento alla cultura in cui si cresce è importante in quanto gli studi sulle competenze sociali in prospettiva comparativa hanno evidenziato differenze rilevanti tra culture diverse, nell'attribuzione di significato alle dinamiche di interazione (Rothbaum e Trommsdorff, 2007). Le differenze cross-culturali nei processi di socializzazione si manifestano anche nell'individuazione di quelle abilità considerate necessarie allo sviluppo di relazioni armoniche. Solo per fare alcuni esempi in alcune società i bambini vengono stimolati a parlare con gli adulti, mentre in altre ai bambini viene vietato di parlare in presenza degli adulti, parallelamente l'espressione di stati d'animo negativi viene fortemente disapprovata all'interno di alcune culture, mentre sostenuta empaticamente in altre.

Al di là delle differenze culturali i requisiti indispensabili, affinché un bambino sia in grado di interagire e relazionarsi con gli altri sia all'interno di diadi sociali che di gruppi più ampi, richiamano le abilità sociali, la comprensione sociale e la maturità emotiva.

Rubin, Bukowsky e Parker (1998) hanno individuato alcune abilità trasversali che concorrono alla realizzazione di un comportamento socialmente competente. Tali abilità sono:

- la comprensione degli stati mentali altrui, per ciò che concerne pensieri, emozioni e interazioni;
- la capacità di astrarre informazioni inerenti al partner sociale o al contesto d'interazione;
- l'individuazione di strategie di azioni funzionali nelle relazioni;
- la comprensione delle conseguenze delle proprie azioni per sé e per le altre persone coinvolte nell'interazione;
- la capacità di esprimere con modalità appropriate le proprie emozioni (regolazione delle emozioni);
- l'utilizzo di forme di comunicazione verbale e non verbale;
- l'attenzione alle richieste comunicative dell'altro;

– lo sviluppo di comportamenti positivi e altruistici.

L'elenco proposto richiama molteplici contesti all'interno dei quali tali competenze possono trovare valore e significato a partire dai primi anni di vita.

Le competenze di socializzazione dell'essere umano sono infatti precoci e già a 2 mesi di vita i bambini sono in grado di sintonizzare il proprio sguardo con quello di un altro soggetto (Dunn, 1988) mentre dai 18 mesi possono comprendere le emozioni degli altri reagendovi in molteplici modi (Klennert *et al.*, 1983), cooperare e trasferire competenze acquisite in ambiti differenti (Avgitidou, 2001). Vi sono diversi fattori che contribuiscono a costruire il repertorio di abilità e strategie a disposizione di ogni soggetto nei contesti sociali, tra questi ricordiamo: i fattori individuali quali il temperamento, il condizionamento dei contesti di socializzazione primaria quali la configurazione familiare e la presenza di fratelli e i contesti di socializzazione secondaria (Elia e Cassibba, 2009).

Le competenze sociali si configurano quindi come il risultato di un incontro diversificato di predisposizioni personali, situazioni routinarie ed esperienze di incontro. A tale riguardo è importante sottolineare che le competenze sociali possono essere implementate durante il corso di tutta la vita, sperimentandosi e confrontandosi all'interno di contesti differenti.

Le figure educative possono supportare la socializzazione attraverso tre principali modalità:

- l'insegnamento esplicito di specifici comportamenti attraverso la condivisione di regole e strategie di comportamento adeguate (salutare quando si incontra una persona);
- facendo da modello o esempio attraverso il comportamento quotidiano e quindi in modo indiretto e non intenzionale;
- organizzando e selezionando proposte esperienziali e contesti.

Le realtà familiari rappresentano il primo e più importante ambiente di socializzazione caratterizzato da forti connotazioni affettive che differenzia la relazione genitoriale dagli altri rapporti che il bambino costruirà nel corso della vita (Grusec e Davidov, 2007). La capacità dei genitori di interagire con i propri figli e di mediare le prime relazioni esterne configurano un imprinting che condiziona le modalità di inserimento dei bambini all'interno delle realtà educative e più in generali dei contesti sociali allargati. A tal riguardo le abilità apprese all'interno della relazione genitore-bambino possano promuovere un adattamento positivo in classe all'inizio della scuola dell'infanzia.

Le strutture educative svolgono un ruolo centrale nei processi di socializzazione dei bambini principalmente per due macro-ragioni: perché occasione di confronto con i pari e con i soggetti adulti estranei al contesto familiare e perché sono ambienti organizzati, in cui le occasioni di sviluppo delle

attività di socializzazione vengono progettate e sono oggetto di attenzione e documentazione.

In relazione alla prima ragione individuata possiamo affermare che all'interno dei contesti scolastici i bambini possono entrare a far parte di un gruppo sociale più ampio, rispetto alle realtà familiari e informali, in cui modellano il proprio comportamento in relazione a quello dei compagni, influenzandosi reciprocamente (Harris, 1995). I pari sono potenti agenti di socializzazione «che contribuiscono al benessere sociale emotivo e cognitivo dei bambini» (Rubin, Bukowskye e Parker, 1998, p. 620).

Per quanto concerne la progettazione educativa gli insegnanti possono supportare lo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini attraverso la definizione di specifiche attività educative e la progettazione di ambienti di apprendimento caratterizzati da alti livelli di empatia, in grado di favorire atteggiamenti e competenze prosociali come la cooperazione, la partecipazione alle attività di gruppo e la risoluzione dei conflitti (Myck-Wayne, 2010). Attraverso tali attività i docenti stabiliscono il tono dell'ambiente sociale in cui i bambini sviluppano la loro competenza sociale e forniscono gli strumenti, in termini di risorse e strategie, che permettono agli allievi di orientarsi nelle relazioni sociali (Hollingsworth e Winter, 2013) sviluppando atteggiamenti pro-sociali cioè finalizzati a sortire effetti positivi per l'altro (Eisenberg, Fabes e Spinrad, 2006) ad accoglierlo e sostenerlo.

Il RAV infanzia ha colto il valore dei processi di socializzazione per quanto concerne il benessere dei bambini dando conferma di uno strumento capace di leggere una realtà complessa e ricca quale quella della scuola dell'infanzia.

## **2. Il RAV Infanzia come strumento per supportare la riflessione dei docenti sulle competenze socio relazionali**

L'Agenda 2030 (2015) identifica 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile: il quarto di questi riguarda l'istruzione e incentiva gli Stati a «fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva e un'opportunità d'apprendimento per tutti» (ONU, 2015, p. 17).

Anche il PNRR nella sua missione di potenziare l'offerta dei servizi di istruzione, dagli asili nido alle università intende migliorare sia in termini qualitativi, sia quantitativi i servizi di educazione e cura della prima infanzia.

Tra i processi a sostegno dell'autonomia scolastica e del suo miglioramento, il DPR n. 80/2013 introduce in Italia il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) «ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti» (art. 2). All'interno del quadro normativo nazionale,

dunque le scuole sono state chiamate a mettere in atto processi di autoriflessione per il loro miglioramento.

Sono due i documenti principali che si configurano come strumenti importanti per raggiungere questo obiettivo.

Da un lato il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), che definisce l'identità della scuola, con una visione di lungo periodo. Il PTOF, introdotto dalla legge n. 107/2015 si configura come un vero e proprio documento programmatico, una sorta di patto tra scuola, famiglia e territorio. Questo esplicita gli indirizzi progettuali e organizzativi dell'istituzione scolastica, definisce le linee guida e le pratiche educativo-didattiche condivise, valorizzando la professionalità docente, attraverso l'articolazione degli obiettivi educativo-didattici in relazione alla formazione cognitiva, affettiva, relazionale ed etica degli allievi.

Dall'altro lato il Rapporto di Autovalutazione (RAV), curato da INVALSI, che guida la riflessione attraverso indicatori e rubriche di valutazione per comprendere le criticità e i punti di forza dell'organizzazione e la lettura dei fenomeni. Nell'ultima sezione, vengono identificate le priorità del possibile percorso di miglioramento, sulla base di quanto emerso nel corso dell'analisi. Le priorità, che si riferiscono agli obiettivi generali che la scuola si prefigge di realizzare nel lungo periodo, vengono declinate in traguardi concreti, cioè in risultati attesi. A partire dallo stesso RAV, le scuole possono progettare il proprio percorso di miglioramento, utilizzando gli strumenti ritenuti più opportuni.

La valenza triennale del Piano dell'Offerta Formativa apre una prospettiva di pianificazione strategica che può essere fortemente correlata ai risultati del RAV, capace di prevedere la definizione di obiettivi pluriennali e annuali, connessi a relativi indicatori di prestazione qualitativi e quantitativi: questo aspetto permette di legare i due documenti in modo stringente e funzionale.

In quest'ottica, le scelte educative (curricolari ed extracurricolari) e organizzative delle scuole dovrebbero originarsi da una sintesi tra gli interventi adeguati al contesto di riferimento, alle istanze delle famiglie e alle esigenze degli alunni, coniugati ai traguardi formativi fissati a livello nazionale.

Il rapporto di Autovalutazione della scuola dell'infanzia è stato messo a punto nel 2015 dall'INVALSI con l'obiettivo di promuovere il processo di autovalutazione in questo ordine di scuola, che presenta specifiche peculiarità. Questo strumento permette a livello di sistema di monitorare la qualità dei servizi dell'infanzia, ma dà anche la possibilità alla singola scuola di avere un quadro di riferimento interessante dal punto di vista di indicatori che descrivono ciò che si intende per qualità di un servizio educativo.

La domanda cruciale a cui si cerca di rispondere nella compilazione del RAV è quanto la scuola dell'infanzia sia efficace nel promuovere esiti positivi

per i bambini. Per esiti degli studenti in questo contesto si intende il benessere, il coinvolgimento, lo sviluppo e l'apprendimento (EU Commission, 2014; Leavers *et al.*, 2005; New Zealand ERO, 2013, p. 19; Freddano e Stringher, 2021).

La sperimentazione del RAV infanzia si è svolta tra maggio 2018 e marzo 2020, coinvolgendo 464 istituti estratti casualmente dalle liste ministeriali delle scuole statali, paritarie private e comunali, oltre che 1364 iscritti in modo volontario alla sperimentazione (Freddano e Stringher, 2021).

Come per il precedente RAV, quello dell'infanzia prevede indicatori e descrittori che possono anche fornire un efficace contributo alla progettazione e alla programmazione delle azioni didattiche. Complessivamente sono previste 10 rubriche di valutazione con una struttura descrittiva, dalla situazione più critica (1) a quella di eccellenza (7). Prevede anche questo 5 sezioni.

La *prima sezione* è quella di "Contesto e risorse", finalizzato a evidenziare le criticità e le potenzialità presenti nel territorio per contribuire al benessere e all'apprendimento dei bambini. Vengono descritte quindi popolazione scolastica, le risorse economiche e materiali, le risorse professionali.

La *seconda sezione* è quella relativi agli esiti. Per esito nella scuola dell'infanzia si considera il benessere dei bambini inteso come «Stare bene a scuola, sentirsi sicuri e accolti è una delle finalità principali della scuola dell'infanzia secondo le vigenti Indicazioni nazionali» (INVALSI, 2016, p. 12). Gli indicatori considerati sono il livello di benessere che risulta dalla compilazione del questionario scuola e il numero di bambini che si trasferiscono in altre scuole.

Un altro aspetto relativo agli esiti è quello dei risultati di sviluppo e di apprendimento: questi vengono descritti come la capacità della scuola di promuovere «lo sviluppo globale e il percorso educativo di tutti i bambini, garantendo a ognuno il raggiungimento dei traguardi previsti dalle vigenti Indicazioni nazionali [...]. Si parla di competenze chiave per indicare un insieme di competenze, anche di natura trasversale, ritenute fondamentali per orientare i bambini della scuola dell'infanzia al senso della cittadinanza. Tra queste rientrano per esempio le competenze sociali, civiche e morali [...] e le competenze personali legate alla capacità di orientarsi e di agire efficacemente nelle diverse situazioni. Appare inoltre importante considerare la capacità dei bambini di autoregolarsi nell'apprendimento e di organizzarsi in modo autonomo nelle attività individuali e di gruppo» (INVALSI, 2016, p. 14).

Il terzo aspetto è relativo ai risultati a distanza, ossia l'andamento del corso della scuola primaria.

La *terza sezione del RAV* è relativa ai processi messi in atto dalla scuola per raggiungere gli esiti. Questi sono analizzati considerando prima le "Pratiche educative e didattiche" in termini di curriculum e progettazione, di

ambienti di apprendimento, del livello di inclusività e delle azioni per la continuità; vengono poi analizzati i processi in termini di “Pratiche gestionali e organizzative” dove con questo si intende l’orientamento strategico e l’organizzazione della scuola, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane, l’integrazione con il territorio e la famiglia.

Per quanto riguarda il curricolo qui viene definito come “l’autonoma elaborazione da parte della scuola, sulla base delle esigenze e delle caratteristiche dei bambini e delle famiglie, di un’offerta formativa idonea a promuovere nei bambini condizioni di benessere e opportunità di apprendimento [...]”. L’area è articolata al suo interno in tre sotto-aree:

- il curricolo e l’offerta formativa (ossia la definizione e articolazione del curricolo di istituto e delle attività di ampliamento dell’offerta formativa);
- la progettazione educativo-didattica (con una particolare attenzione alle modalità di progettazione);
- il monitoraggio e la valutazione (INVALSI, 2016, p. 20).

Per quanto riguarda l’ambiente di apprendimento, questo viene analizzato secondo tre dimensioni:

- la dimensione pedagogico-organizzativa, ossia la gestione degli spazi, delle attrezzature, dei materiali, dei tempi in funzione educativa;
- la dimensione metodologica, cioè le modalità di svolgimento delle esperienze e delle attività finalizzate allo sviluppo di competenze intellettuali, sociali, ludiche dei bambini;
- la dimensione relazionale, intesa come lo sviluppo di un clima relazionale positivo tra bambini e tra adulti e bambini, caratterizzato in senso ludico e affettivo e imperniato sulla costruzione partecipata di regole condivise di convivenza (INVALSI, 2016, p. 25).

La *quarta sezione* del RAV è una riflessione sul processo di autovalutazione.

L’*ultima* è la sezione in cui si individuano le priorità su cui si intende agire ai fini di migliorare gli esiti.

La specificità delle pratiche didattiche e educative attivate dai docenti e la natura degli ambienti d’apprendimento diventa dunque fondamentale per la promozione di un’organizzazione che impara ad apprendere (Kool e Stoll, 2016).

Le aree identificate nel RAV infanzia, la descrizione degli esiti e dei processi ritenuti efficaci e dei criteri di qualità delle rubriche di valutazione possono essere un ottimo contributo per migliorare la qualità della progettazione e del curricolo alla scuola dell’infanzia.

La conoscenza di ciò che si intende come una “buona scuola” e di quali aspetti vengono considerati per poter attivare una riflessione in tal senso permette al RAV infanzia di essere uno strumento utile al miglioramento dell’attività in classe.

Nello specifico si riprendono alcuni criteri di qualità (Freddano e Stringher, 2021) che hanno ispirato l'attività proposta ai docenti descritta in questo contributo:

- la scuola promuove il benessere, il coinvolgimento e l'inclusione di ciascun bambino, con particolare riguardo per quelli svantaggiati;
- la scuola garantisce il conseguimento delle sue finalità: lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, delle competenze e l'avvio alla cittadinanza precoce delle disuguaglianze;
- la scuola propone un curriculum aderente alle esigenze del contesto, progetta attività didattiche coerenti con il curriculum, rileva interessi, esigenze, acquisizioni dei bambini utilizzando criteri e strumenti condivisi;
- la scuola offre un ambiente educativo che valorizza le competenze cognitive e socio-relazionali dei bambini anche in vista della promozione di attitudini di cooperazione e solidarietà, curando gli aspetti organizzativi, metodologici e relazionali della vita scolastica.

In questo contributo sono stati considerati gli indicatori e i criteri di qualità che fanno riferimento all'organizzazione del curriculum, alla progettazione didattica e all'ambiente di apprendimento, al fine di promuovere attività didattiche utili allo sviluppo delle competenze socio relazionali, ritenute centrali per migliorare gli esiti intesi come benessere dei bambini e sviluppo delle competenze per questa fascia di età<sup>1</sup>.

### **3. Attività didattiche a supporto dello sviluppo delle competenze socio relazionali**

Diverse ricerche evidenziano come «l'acquisizione di competenze socio emotive costituisca il presupposto indispensabile per promuovere il benessere personale e sociale, per stabilire relazioni efficaci e per prevenire comportamenti a rischio nel campo della salute psicologica» (Marmocchi, Dall'Aglio e Zannini, 2004, pp. 10-11).

Come sopra esposto la scuola può assumere un ruolo importante quanto complesso data la necessità di fornire percorsi capaci di rispondere efficacemente a competenze socio relazionali di partenza diversificati, rivolgendosi a bambini di età differenti e con provenienze familiari che attribuiscono alle competenze sociali molteplici sfumature di significato. Ciò è vero per molti aspetti che condizionano l'agire educativo quotidiano, ma nel caso delle competenze sociali condiziona il benessere delle sezioni nella sua totalità.

<sup>1</sup> <https://www.italiadomani.gov.it/it/home.html>.

Le difficoltà di relazionarsi con i compagni sono sempre più spesso descritte dalle insegnanti della scuola dell'infanzia come una vera e propria urgenza educative le cui radici sono rintracciabili in trasformazioni sociali, precedenti all'epidemia di Covid-19, e ascrivibili alla riduzioni delle opportunità di relazionarsi liberamente tra coetanei, all'interno cioè di iniziative non strutturate, alla riduzione numerica dei membri dei nuclei familiari e a una più generale diminuzione delle occasioni di incontro.

Per tali ragioni è importante che nell'ambito della programmazione scolastica annuale e nella sua declinazione periodica, accanto agli obiettivi connessi al rendimento, siano individuati obiettivi specifici collegati all'andamento socio-relazione degli allievi e al benessere del gruppo (Caprera e Bonino, 2006).

Anche le metodologie di documentazione di tali ambiti devono essere condivise dell'equipe docente, in quanto questo tipo di acquisizione meritano strumenti di osservazione attenti e calibrati, che non possono essere sostituite da modalità libere, che spesso soffrono delle considerazioni pregresse che le insegnanti hanno dei bambini. Le competenze sociali si caratterizzano per sfumature che possono essere colte solo se ci si sofferma su ambiti ristretti e indicatori condivisi.

L'acquisizione di competenze sociali da parte dei bambini implica una metodologia esperienziale che consenta loro di mettersi in gioco, di confrontarsi con i compagni e di riflettere sulle scelte fatte nelle differenti esperienze.

Numerosi autori indicano il modello strutturato come il modello psicoeducativo che meglio risponde agli intenti di supportare lo sviluppo di abilità sociali (McGinnies *et al.*, 1992).

Parallelamente l'utilizzo di uno sfondo integratore ossia di una narrazione all'interno della quale le esperienze proposte trovano senso e significato può rappresentare un valido espediente. Lo sfondo integratore inoltre consente di richiamare le varie attività in un continuum rafforzando i concetti appresi.

Le procedure caratterizzanti l'insegnamento strutturato sono: il modeling, il role play, il feedback e la generalizzazione.

Il modeling si riferisce alla possibilità dei bambini di osservare un modello di comportamento, dell'insegnante o di un personaggio narrato. Richiamare i personaggi dei racconti e dei prodotti di animazione può agevolare i processi di immedesimazione e di lettura del contesto. Inoltre, tali prodotti possono essere ascoltati e visionati più volte, concentrandosi su aspetti differenti.

Il role playing è la simulazione di un ruolo da parte dei bambini, il "mettersi nei panni di qualcun altro" o immaginare se stessi in specifiche situazioni, ed è una modalità ampiamente diffusa nella scuola dell'infanzia e che ben si integra alla naturale passione dei più piccoli per il gioco simbolico.

Il feedback è il riscontro che viene dai pari o dall'insegnante sul comportamento attuato, può essere verbale attraverso un encomio, oppure essere dedotto dai comportamenti dei compagni a seguito delle proprie azioni.

La generalizzazione, infine, è l'applicazione dei principi cardine del comportamento esperito all'interno di contesti diversificati scolastici e non. Affinché la generalizzazione assuma un valore ampio e sia concessa la ripetizione dei comportamenti acquisiti è importante condividere gli intenti e attività correlate allo sviluppo socio relazionale con le famiglie. In questo modo i bambini otterranno feedback coerenti tra scuola e famiglia.

Tra le abilità sociali che possono essere insegnate a partire dalla scuola dell'infanzia vi sono le procedure di risoluzione dei problemi. I metodi di problem solving mirano sostanzialmente a insegnare come procedere, attraverso un ragionamento logico, per risolvere problemi personali che i bambini possono incontrare nel quotidiano (Di Pietro e Bassi, 2013).

Nella fase di ideazione delle situazioni problematiche è fondamentale ridurre il carico cognitivo delle stesse escludendo le informazioni non strettamente pertinenti.

Nel proporre le soluzioni problematiche ai bambini è importante che le insegnanti non si sostituiscano agli allievi nella soluzione degli stessi, lasciando l'opportunità di sbagliare e di riflettere. È utile concedere ai bambini di elaborare anche soluzioni apparentemente fantasiose o assurde non castrando forme di pensiero divergente.

Con l'aumentare dell'età è possibile proporre attività di risoluzione di problemi in gruppo, in questo modo i bambini dovranno presentare ai compagni le soluzioni individuate singolarmente e individuare quella che a giudizio del gruppo è la migliore.

In questo caso si richiedono più complesse competenze di confronto e assertività intesa come la capacità di esprimere le proprie opinioni, idee, desideri e stati d'animo in modo sincero, diretto e non aggressivo.

I tre elementi essenziali della comunicazione assertiva sono la descrizione della situazione che ci troviamo a vivere, il nostro sentire e infine ciò che desideriamo. La comprensione di questi elementi può realizzarsi a partire dall'analisi di brevi aneddoti o storie magari anche attraverso l'utilizzo di *emoticons*. Per esempio, si possono distribuire delle palette con faccine tristi e felici che i bambini alzeranno per individuare il sentimento predominante, poi descriveranno la situazione e potranno ipotizzare cosa il personaggio desidera. Oppure si può realizzare una ruota delle emozioni in cui vengono incollate immagini connesse alla comunicazione, aggressiva passiva o assertiva. I bambini gireranno la ruota e a seconda di dove si ferma interpreteranno un determinato comportamento.

Successivamente sarà possibile apprendere a mantenere il contatto oculare con l'interlocutore e un tono di voce adeguato.

Nell'ambito delle attività di problem solving è interessante stimolare i bambini nell'individuare i talenti che possono essere funzionali alla risoluzione dei problemi, che loro possiedono, o che riconoscono a qualche compagno.

Parallelamente è possibile invitarli a individuare i loro limiti e gli aspetti migliorabili. Ciò supporta i processi di consapevolezza delle proprie potenzialità nei contesti sociali.

Anche la gentilezza può essere insegnata ne è un esempio il “gioco delle buone maniere” elaborato dalla The Random Acts of Kindness Foundation nel 2012.

In cui dei cartoncini con immagini associate a parole come grazie, scusa e benvenuto vengono fatte alzare in corrispondenza di frasi che ne contestualizzano il significato. A conclusione si invita i bimbi a riflettere su come si sentono quando ricevano parole gentili e quando le dicono.

Nell'albero della gentilezza i bambini potranno poi raccogliere, attraverso il supporto degli insegnanti, esperienze di gentilezza.

Un'altra abilità sociale utile è insegnare a fare complimenti, cogliendo il meglio degli altri. Ciò permette di instaurare e mantenere amicizie e consente di imparare a riconoscere gli altrui successi. Si può prima giocare al “detective delle qualità” cercando negli altri qualità positive e successivamente imparare a comunicarle nel modo corretto.

Infine, è indispensabile imparare a offrire e chiedere aiuto sia agli adulti sia ai pari, anche in questo caso possono essere molteplici situazioni di riconoscimento, immedesimazione e riflessione.

Gli aspetti esposti rappresentano il cuore delle abilità sociali che possono essere apprese, insieme a molte altre. In tal senso anche le tecnologie possono essere di supporto.

#### **4. Il valore aggiunto delle tecnologie**

Il ruolo delle nuove tecnologie nei contesti educativi non può essere limitato al solo essere uno “strumento” o una “risorsa” (Keirl, 2015) ma è necessario una riflessione sui contesti di utilizzo e l'implementazione delle nuove tecnologie nell'attività didattica. Questa riflessione include soprattutto domande del tipo: “L'uso della tecnologia può dare un aiuto concreto per raggiungere l'obiettivo dell'apprendimento?” o “L'uso della tecnologia digitale si integra nell'approccio metodologico scelto?”. Le tecnologie digitali vanno considerate come una componente essenziale dei processi educativi di

oggi. Diversi studi descrivono come la tecnologia digitale venga utilizzata per potenziare l'apprendimento come per esempio nell'alfabetizzazione dei bambini in contesti formali e informale e soprattutto come ponte tra queste due realtà (Neumann, 2016; Radesky *et al.*, 2015; Wong, 2015; Blagojevic *et al.*, 2012). Sono state esaminate attività come l'uso di ebook, egame, penne da disegno digitali (Lee *et al.*, 2017), giocattoli di realtà aumentata (Yilmaz, 2016) e le applicazioni (app) per imparare a leggere (Fleer, 2014; Herro, 2015). Altri (per es. Rowsell e Harwood, 2015; Falloon e Khoo, 2014) illustrano il dinamismo con cui le nuove tecnologie vengono utilizzate in situazioni di apprendimento precoce per ridefinire l'acquisizione, l'espressione, lo sviluppo e il consolidamento dell'alfabetizzazione. L'utilizzo di un tablet permette ai bambini in età prescolastica, oltre alle attività più tradizionali come disegnare e scrivere, scattare fotografie, registrare video, audio o utilizzare applicazioni clip art. Queste attività possono essere svolte isolatamente ma grazie alla flessibilità delle tecnologie digitali anche in combinazione delle diverse risorse e condivise con altri compagni di gioco (Rowsell, 2017).

Come ci ricorda Gee (2005), la nuova tecnologia consente di pensare e dare significato in modo diverso, «l'apprendimento in un nuovo dominio [...] richiede che lo studente assuma una nuova identità» (p. 4). Attraverso il gioco con applicazioni specifiche, anche i bambini piccoli sono in grado di confrontarsi con la molteplicità di testi di alfabetizzazione che incontrano, sperimentare i pensieri, i sentimenti e i comportamenti che fondano identità diverse (MacKey, 2011; Burnett *et al.*, 2014). Le possibilità possono essere particolarmente efficaci nel supportare l'apprendimento dell'alfabetizzazione dei bambini con bisogni educativi speciali (BES) o che apprendono in una lingua diversa della loro lingua madre. Flores e colleghi (2012) hanno scoperto che l'utilizzo delle applicazioni con i tablet con bambini con disturbo dello spettro autistico (DSA) e interazione verbale limitata aumentava la quantità della loro comunicazione e rendeva la comunicazione più veloce e più facile. Inoltre, sia gli studenti che i loro insegnanti hanno riferito di apprezzare i tablet più dei tradizionali metodi di comunicazione per bambini con DSA come, per esempio, il Picture Exchange Communication System (PECS) (Tincani *et al.*, 2006). L'utilizzo delle tecnologie come il tablet con i bambini con DSA ha aumentato sia il loro coinvolgimento, sia il livello di alfabetizzazione quando utilizzano tecnologie digitali per creare testi multimediali (Oakley *et al.*, 2013). Ai bambini non italofoeni viene data la possibilità di superare il limite della scarsa conoscenza della lingua d'istruzione e ottenere buoni risultati accademici. Nicoladis e i suoi colleghi (2016) hanno riportato che i bambini ai quali è stata data l'opportunità di usare la loro lingua madre oltre all'apprendimento della lingua maggioritaria, mostrano

vantaggi in termini di comprensione e comunicazione interculturale, risoluzione dei problemi, comprensione e flessibilità verbale. Si può dire che l'uso delle tecnologie digitali può dare ai bambini un'opportunità per consolidare e migliorare la loro lingua madre, pur continuando a sviluppare la loro competenza nella lingua di istruzione.

Se utilizzate intenzionalmente, le nuove tecnologie digitali possono supportare gli studenti nel mettersi in discussione, costruire teorie e sviluppare le competenze necessarie per una cittadinanza globale attiva (Wimmer *et al.*, 2012). Tante ricerche sottolineano l'importanza di un uso attivo della tecnologia, per esempio in percorsi didattici basati sulla scoperta e indagine, per sfruttare il potenziale di essi (National Association for the Education of Young Children, 2011; Radesky *et al.*, 2015; Council on Communication and Media, 2016) e numerosi risultati di ricerche recenti hanno evidenziato lo straordinario potenziale delle tecnologie digitali per migliorare l'apprendimento e altri processi di sviluppo dei bambini. Secondo Kalas (2012, 2013), gli studi hanno dimostrato che le tecnologie digitali possono fornire ai bambini nuove opportunità per impegnarsi in attività ludiche, di apprendimento, di comunicazione e di esplorazione. Le tecnologie come giocattoli digitali adeguatamente integrati nell'apprendimento possono potenziare i bambini garantendo loro una voce che non hanno mai avuto prima. In questo contesto, le tecnologie digitali aprono anche nuovi percorsi per interazioni sociali alternative e modificano le relazioni di apprendimento tra bambini e insegnanti (UNESCO, 2011).

Le attività tradizionali come lo storytelling riescono, integrando le tecnologie digitali, a combinare risorse come immagini con testo, narrazione, voce e musica (Robin, 2008). Diversi studi con bambini più grandi hanno dimostrato che lo storytelling digitale può generare l'interesse e la motivazione all'apprendimento dei bambini e facilitare la loro comprensione di argomenti complessi (Robin, 2008; Sadik, 2008). L'uso delle tecnologie anche più recenti come la stampante 3D nella didattica può essere un valido strumento a supporto del potenziamento delle competenze trasversali se è utilizzata attraverso una metodologia efficace. Recenti studi hanno dimostrato che l'uso della stampante 3D in un percorso di problem solving (Mori e Niewint, 2019) o in un approccio ludico socio-costruttivista (Rosa e Repetto, 2019; Rosa e Niewint, 2019) è un approccio valido a supporto per lo sviluppo di competenze come la verbalizzazione, la collaborazione, la comunicazione, l'autoregolamentazione sociale, l'assertività e la responsabilità.

Non la tecnologia digitale stessa è importante, ma in che contesto e con quale approccio metodologico la tecnologia viene utilizzata per potenziare le competenze e dare supporto per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

## 5. Conclusioni

Freddano e Stringher (2021) riprendono i tre fattori che possono esprimere la qualità nella scuola dell'infanzia (Anders, 2015):

- la qualità strutturale, che fa riferimento alle strutture interne ed esterne dell'edificio scolastico. Per quanto riguarda l'interno gli spazi dedicati alla esplorazione e al gioco, o per l'esterno il giardino o l'orto, complessivamente gli spazi dedicati alle routine quotidiane;
- la qualità processuale, cioè quella delle interazioni, tra gli adulti, tra i bambini e tra i bambini e gli adulti. Non viene trascurato neanche il rapporto tra i bambini e i materiali di sviluppo e di apprendimento;
- la qualità degli orientamenti degli adulti che lavorano a contatto con i bambini, ossia i valori e le credenze che sono alla base dei comportamenti degli adulti verso i bambini.

La possibilità di proporre attività finalizzate allo sviluppo delle competenze socio-relazionali dei bambini intercetta possibilità di miglioramento del curricolo, della dimensione metodologica e relazionale dell'ambiente di apprendimento e degli esiti degli studenti. L'utilizzo delle nuove tecnologie e della scelta dei materiali sono temi che ulteriormente approfondiscono l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento.

Esiti intesi come apprendimenti, che per questa fascia di età rappresentano proprio il cuore delle soft skill e delle competenze trasversali utili allo sviluppo dell'autonomia e della cittadinanza. Esiti intesi come benessere, in quanto si incrocia con dimensioni sociali e relazionali utili a migliorare l'inclusione e il clima del gruppo classe.

Se pensiamo alle attività dei docenti all'interno della scuola il RAV può essere utile per le attività di programmazione e progettazione.

Il termine "Programmare" deriva da "programma" e si riferisce all'azione di formulare, stabilire l'intenzione di fare qualcosa o un lavoro. Il DPR n. 416/1974, art. 4, descrive le competenze del Collegio dei docenti, che «cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi d'insegnamento alle specifiche esigenze ambientali per favorire il coordinamento interdisciplinare». La programmazione, dunque, in capo ai docenti, identifica un processo molto vicino all'ambito didattico quotidiano, dove il processo di miglioramento dell'organizzazione si compenetra con il livello dei contenuti.

Il termine "progettare" è invece maggiormente legato a un processo di design di ciò che si è programmato, finalizzato a «ideare e studiare le possibilità e i modi di eseguirlo». La progettazione didattica, conosciuta come

*instructional design*, si riferisce alla necessità di allineare obiettivi, istruzione e valutazione, classificare gli obiettivi didattici (Bloom, 1956; Anderson e Krathwohl, 2001), descrivere gli obiettivi in termini di comportamenti e scomporre gli obiettivi in gerarchie (Gagné e Briggs, 1974). In questo caso, dunque, la scuola mette in campo la propria capacità progettuale sia per quel che concerne gli obiettivi d'apprendimento, sia per quanto riguarda la capacità di pensare progetti a livello di istituto che consentano la risposta ai bisogni dei propri utenti.

Le attività proposte all'interno del contributo permettono una riflessione sia per quel che riguarda la programmazione a livello di istituto, sia la progettazione più vicina al contesto di classe.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson L.W., Krathwohl D.R. (eds.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison Wesley Longman, New York.
- Avgitidou S. (2001), "Peer Culture and Friendship Relationships as Contexts for the Development of Young Children's Pro-social Behaviour International", *Journal of Early Years Education*, 9 (2), pp. 145-152.
- Blagojevic B., Brumer H., Chevalier S., O'Clair A., Thomes K. (2012), "Touch and grow: Learning and exploring using tablets", *Teaching Young Children*, 6 (1), pp. 18-21.
- Blair C., Diamond A. (2008), "Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-regulation as a Means of Preventing School Failure", *Development and Psychopathology*, 20 (3), pp. 899-911.
- Bloom B.S. (1956), *Taxonomy of educational objectives, handbook the cognitive domain*, David McKay, New York.
- Burnett C., Merchant G., Pahl K., Rowsell J. (2014), "The (im)materiality of literacy: The significance of subjectivity to new literacies research", *Discourse: Studies in the Cultural Policies of Education*, 35 (1), pp. 90-103.
- Caprara G.V., Barbaranelli C., Pastorelli C., Bandura A., Zimbardo P.G. (2000), "Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement", *Psychological Science*, 11 (4), pp. 302-306.
- Caprera G.V., Bonino S. (2006), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali familiari e sociali*, Erickson, Trento.
- Council on Communications & Media (2016), "Media and young minds", *Pediatrics*, 138 (5), pp. 1-6.
- Darling-Churchill K.E., Lippman L. (2016), "Early Childhood Social and Emotional Development: Advancing the Field of Measurement", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, pp. 1-7.

- Di Pietro M., Bassi E. (2013), *L'intervento cognitivo comportamentale per l'età evolutiva*, Erickson, Trento.
- Dunn J. (1988), *The Beginnings of Social Understanding*, Harvard University Press, Cambridge; trad. it. *Lo sviluppo della competenza sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 1990.
- Eisenberg N., Fabes R.A., Spinrad T.L. (2006), "Prosocial Development", in N. Eisenberg, W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, John Wiley & Sons, New York, pp. 646-718.
- Elia L., Cassibba R. (2009), *Valutare le competenze sociali. Strumenti e tecniche per l'età prescolare*, Carrocci, Roma.
- Gagné R.M., Briggs L.J. (1974), *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Falloon G., Khoo E. (2014), "Exploring young students' talk in iPad-supported collaborative learning environments", *Computers & Education*, 77, pp. 13-28, testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.008>, data di consultazione 17/6/2023.
- Fleer M. (2014), "The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings", *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, pp. 202-209.
- Freddano M., Stringher C. (a cura di) (2021), *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*, FrancoAngeli, Milano.
- Gee J.P. (2005), "Good video games and good learning", *Phi Kappa Phi Forum*, 85 (2), pp. 34-37.
- Grusec J.E., Davidov M. (2015), "Analyzing socialization from a domain-specific perspective", in J.E. Grusec, P.D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, The Guilford Press, New York, pp. 158-181.
- Halle T.G., Hair E.C., Burchinal M., Anderson R., Zaslow M. (2012), *In the Running for Successful Outcomes: Exploring the Evidence for Thresholds of School Readiness*, testo disponibile al sito: <https://aspe.hhs.gov/reports/running-successful-outcomes-exploring-evidence-thresholds-school-readiness-technical-report-0>, data di consultazione 5/12/2022.
- Harris J.R. (1995), "Where is the child's environment? A group socialization theory of development", *Psychological Review*, 102 (3), pp. 458-489, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458>, data di consultazione 5/12/2022.
- Herro D. (2015), "Sustainable innovations: Bringing digital media and emerging technologies to the classroom", *Theory into Practice*, 54 (2), pp. 117-127.
- Hollingsworth H.L., Winter M.K. (2013), "Teacher Beliefs and Practices Relating to Development in Preschool: Importance Placed on Social-Emotional Behaviours and Skills", *Early Child Development and Care*, 183 (12), pp. 1758-1781.
- INVALSI (2016), *Rapporto di Autovalutazione scuola dell'infanzia*, testo disponibile al sito: <https://www.invalsi.it/infanzia/index.php?action=rav>, data di consultazione 5/12/2022.

- Kalas I. (2012), *ICTs in early childhood care and education. Russian Federation: UNESCO*, testo disponibile al sito: <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214720.pdf>, data di consultazione 5/12/2022.
- Kalas I. (July, 2013), *Integration of ICT in early childhood education, Paper presented at "The X World Conference on Computers in Education"*, Toruń, Poland.
- Keirl S. (2015), "Seeing' and 'interpreting' the human-technology phenomenon", in P.J. Williams, A. Jones, C. Buntting (eds.), *The Future of Technology Education*, Springer, Singapore, pp. 13-34.
- Klinnert M.D., Campos J.J., Sorce J.F., Emde R.N., Svejda M. (1983), "Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy", in R. Plutchik, H. Kellerman (eds.), *Emotions in early development*, Academic Press, Cambridge, pp. 57-86.
- Kools M., Stoll L. (2016), *What makes a school a learning organisation?*, OECD Education Working Paper No 137, testo disponibile al sito: [www.oecd.org/oficialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=>@I/OQU\(2016\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/oficialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=>@I/OQU(2016)11&docLanguage=En), data di consultazione 5/12/2022.
- Gagné R.M., Briggs L.J. (1974), *Principles of instructional design*, Holt, Rineheart and Winston, New York.
- Lee T.H., Wu F. G., Chen H.T. (2017), "Innovation & evaluation of tangible direct manipulation digital drawing pens for children", *Applied Ergonomics*, 60, pp. 207-219.
- Maccoby E.E. (2007), "Historical Overview of Socialization Research and Theory" in J.E. Grusec, P.D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, The Guilford Press, New York, pp. 13-41.
- MacKey M. (2011), "The embedded and embodied literacies of a young reader", *Children's Literature in Education*, 42, pp. 289-307.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004), *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*, Erickson, Trento.
- Mori S., Niewint J. (2019), "Processi cognitivi e stampante 3D alla scuola dell'infanzia: stimolare lo sviluppo cognitivo per potenziare l'apprendimento", *QWERTY Digital Fabrication: 3D Printing in Pre-School Education*, 14, 1, pp. 16-33, testo disponibile al sito: <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/293>, data di consultazione 5/12/2022.
- Myck-Wayne J. (2010), "In Defense of Play: Beginning the Dialog about the Power of Play", *Young Exceptional Children*, 13 (4), pp. 14-23.
- National Association for the Education of Young Children (2011), *Guiding Principles for Use of Technology with Early Learners*, testo disponibile al sito: <https://tinyurl.com/58vb9m5a>, data di consultazione 5/12/2022.
- Neumann M.M. (2016), "Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy", *Computers & Education*, 97, pp. 61-68, testo disponibile al sito: doi:10.1016/j.compedu.2016.02.013, data di consultazione 5/12/2022.
- Nicoladis E., Charbonnier M., Popescu A. (2016), "Second language/bilingualism at an early age with emphasis on its impact on early socio-cognitive and socio-emo-

- tional development”, in R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, testo disponibile al sito: <http://www.child-encyclopedia.com/second-language/according-experts/second-languagebilingualismearly-age-emphasis-its-impact-early>, data di consultazione 5/12/2022.
- Oakley G., Howitt C., Garwood R., Durack A. (2013), “Becoming multimodal authors: Preservice teachers’ interventions to support young children with autism”, *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (3), pp. 86-96.
- ONU (2015), *Trasformare il mondo: l’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, testo disponibile al sito: [www.unric.org/it/images/Agenda\\_2030\\_Z/#.pdf](http://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_Z/#.pdf), data di consultazione 5/12/2022.
- Radesky J.S., Schumacher J., Zuckerman B. (2015), “Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown”, *Pediatrics*, 135 (1), pp. 1-3, testo disponibile al sito: [doi:10.1542/peds.2014-2251](https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251), data di consultazione 5/12/2022.
- Robin B.R. (2008), “Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom”, *Theory into Practice*, 47 (3), pp. 220-228, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>, data di consultazione 5/12/2022.
- Rosa A., Niewint J. (2019), “Competenze in 3D. Costruire un percorso per competenza attraverso la stampante 3D nella scuola dell’infanzia”, *QWERTY Digital Fabrication: 3D Printing in Pre-School Education*, 14, 1, pp. 54-70, testo disponibile al sito: <http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/article/view/294>, data di consultazione 5/12/2022.
- Rosa A., Repetto M. (2019), “Improving Social Skills of Pupils through 3d Printer”, *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 4, pp. 321-338.
- Rothbaum F., Trommsdorff G. (2007), “Do Roots and Wings Complement or Oppose One Another? The Socialization of Relatedness and Autonomy in Cultural Context”, in J.E. Grusec, P.D. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, The Guilford Press, New York, pp. 461-489.
- Rowell J., Harwood D. (2015), “Let It Go”: Exploring the image of the child as a producer, consumer, and inventor”, *Theory into Practice*, 54, pp. 136-146, testo disponibile al sito: [doi:10.1080/00405841.2015.1010847](https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010847), data di consultazione 5/12/2022.
- Rowell J. (2017), “Be the ‘I’ in iPad: iPads and the children who love them”, in D. Harwood (ed.), *Crayons and iPads: Learning and teaching of young children in the digital world*, Sage, Thousand Oaks, pp. 6-15.
- Rubin K.H., Bukowskye W., Parker J.G. (1998), “Interactions, Relationships and Group”, in W. Damon, N. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: *Social, Emotional and Personality Development*, John Wiley and Sons, New York, 5<sup>th</sup> ed., pp.619-700.
- Sadik A. (2008), “Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning”, *Educational Technology Research and Development*, 56 (4), pp. 487-506, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>, data di consultazione 5/12/2022.

- Sprafkin R.P., McGinnis E., Goldstein A.P., Gershaw N.J. (1992), *Manuale di insegnamento delle abilità sociali*, Erickson, Trento.
- The Random Acts of Kindness Foundation (2012), *Responding with kindness, 6 Grande Lesson*, testo disponibile al sito: <https://www.randomactsofkindness.org/>, data di consultazione 5/12/2022.
- Tincani M., Crozier S., Alazetta L. (2006), “The Picture Exchange Communication System: Effects on Manding and Speech Development for School-Aged Children with Autism”, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (2), pp. 177-184, testo disponibile al sito: <http://www.jstor.org/stable/23880179>, data di consultazione 5/12/2022.
- Tomlinson H.B., Hyson M. (2009), “Developmentally Appropriate Practice in the Preschool Years – Ages 3-5”, in C. Copple, S. Bredekamp (eds.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC, 3<sup>rd</sup> ed., pp. 111-148.
- UNESCO (2011), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue based bilingual or multilingual education in the early years*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, testo disponibile al sito: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf>, data di consultazione.
- US Department of Health and Human Services – Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, *Technical Report*, Washington DC.
- Wimmer J.J., Skramstad E., Khan I. (2012), “Incorporating, utilizing, and manipulating new literacies in the classroom”, *The Educational Forum*, 76, pp. 438-441.
- Wong S.S. (2015), “Mobile digital devices and preschoolers’ home multiliteracy practices”, *Language and Literacy*, 17 (2), pp. 75-90.
- Yilmaz R.M. (2016), “Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education”, *Computers in Human Behaviour*, 54, pp. 240-248, testo disponibile al sito: [doi:10.1016/j.chb.2015.07.040](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.040), data di consultazione 5/12/2022.



## *Le autrici*

**Chiara Cappa** è docente di Inglese nella scuola secondaria di secondo grado, tutor SNV per l'Emilia-Romagna, osservatore esterno INVALSI, animatore digitale. È stata per dieci anni Exams Officer per Cambridge Assessment International Education e ha rivestito il ruolo di referente INVALSI. Ha partecipato al Programma pestolazzi del Consiglio D'Europa e a visite di studio e scambi in numerosi Paesi europei.

**Caterina D'Alessio** è docente di scuola primaria, in servizio presso la D.D. Don Milani di Giffoni Valle Piana da oltre 10 anni. Animatore digitale, formatrice di corsi sull'utilizzo di applicativi digitali nella didattica e esperta PON digitali.

**Federica Ferrini** è docente di materie umanistiche nella scuola secondaria di primo e secondo grado dal 2011. Laureata in filologia e letteratura all'Università di Torino con tesi di ricerca *Il liber Psalmorum tra i Rerum Vulgarium Fragmenta: l'amore umano verso l'eterno*. Gli studi più recenti, che prendono le mosse dai risultati delle prove INVALSI si concentrano sulla didattica dell'Italiano per competenze, con attenzione particolare all'insegnamento della grammatica con l'ausilio del metodo valenziale.

**Rosa Gubitosi** è docente di scuola primaria in servizio presso la Direzione didattica "Don Milani" di Giffoni Valle Piana da due anni con un background lavorativo svolto in scuole primarie in altre regioni (Lombardia e Lazio). Referente di Avanguardie educative e componente del team digitale. Attualmente iscritta al TFA Sostegno primaria.

**Marina Paola Mariano**, docente di scuola primaria e FS Valutazione di istituto; referente progetto QUADIS di istituto, referente TIMSS e ICILS di

istituto. Osservatore esterno INVALSI. Docente formatore INDIRE Nuova Valutazione scuola primaria. Iscritta Albo pedagogisti ANPE. Laureata in Pedagogia presso Università Cattolica del Sacro Cuore e specializzata post-laurea nei disturbi dell'apprendimento e cognitivo-comportamentali presso lo stesso ateneo.

**Anna Maria Moiso**, insegnante di ruolo di Materie letterarie nella scuola superiore. Supervisore SIS Piemonte, indirizzo linguistico. Formatore. Autore di libri di testo. Membro di gruppi di ricerca didattica. Autrice prove INVALSI.

**Sara Mori**, PhD in Valutazione dei sistemi e dei processi educativi; è psicologa e psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, è stata cultrice della materia in Teoria e tecniche dei test. Lavora all'INDIRE dal 2011 ed è docente a contratto in IUL in Psicologia dello sviluppo e dell'educazione. I suoi principali interessi di ricerca sono il miglioramento delle competenze trasversali e lo sviluppo della motivazione e del benessere degli studenti, con una particolare attenzione alle metodologie per la personalizzazione della didattica.

**Jessica Niewint-Gori**, referente della struttura di ricerca per metodi innovativi di insegnamento di laboratorio e nuove tecnologie. È coinvolta in progetti di ricerca internazionali e nazionali basati sull'istruzione STEAM e sulla didattica laboratoriale.

**Alessia Rosa** è prima ricercatrice presso INDIRE e Presidente del Corso di studi in Scienze e tecniche psicologiche delle risorse umane presso l'Università Telematica IUL. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente le applicazioni tecnologiche in ambito didattico e la neurodidattica.

**Roberta Strocchio**, docente di italiano, latino e storia dal 1992. Dottorato di ricerca in filologia greco-latina. Membro del gruppo di lavoro del prof. Italo Lana (Dipartimento Letteratura latina dell'Università di Torino): Bibliografia senecana del XX secolo; Seneca e i giovani. Pubblicazioni: *I significati del silenzio nell'opera di Tacito*; *Simulatio e dissimulatio nelle opere di Tacito*.

**VAI SU: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)  
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI  
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:  
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing  
Psicologia e psicoterapia  
Didattica, scienze della formazione  
Architettura, design, territorio  
Economia  
Filosofia, letteratura, linguistica, storia  
Sociologia  
Comunicazione e media  
Politica, diritto  
Antropologia  
Politiche e servizi sociali  
Medicina  
Psicologia, benessere, auto aiuto  
Efficacia personale, nuovi lavori



**FrancoAngeli**

**FrancoAngeli**

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**



**torrossa**  
Online Digital Library

La ricerca scientifica trova il suo senso quando risponde a un bisogno di realtà. Questa affermazione trova piena corrispondenza nelle pagine del volume qui descritto in cui sono stati raccolti cinque lavori presentati durante le giornate del VI Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" (Roma, 25-28 novembre 2021). Con diverse prospettive, gli autori mostrano come i dati INVALSI siano uno strumento di indagine all'interno delle aule scolastiche.

Come Servizio Statistico ci auguriamo che la lettura del volume sia conferma di uno dei nostri capisaldi: i dati di per sé non sono la soluzione dei problemi che rappresentano, ma possono essere gli strumenti fondamentali per capire dove e come intervenire, e possono essere utilizzati come fondamenti per modificare le dinamiche che hanno generato le difficoltà. La fotografia che INVALSI rilascia annualmente sugli apprendimenti scolastici è, quindi, un punto di partenza su cui è possibile e doveroso lavorare. Le ricerche, le proposte, le considerazioni presenti in questo volume si uniscono alla variegata letteratura che negli anni stiamo raccogliendo nella nostra collana e sono prova del lavoro di molti in questa direzione.

**Patrizia Falzetti**, Dirigente tecnologa, è Responsabile del Settore della ricerca valutativa dell'INVALSI; è inoltre responsabile dell'Ufficio Statistico per il SISTAN e del Servizio Statistico INVALSI che cura l'acquisizione, l'analisi e la restituzione dei dati riguardanti le rilevazioni nazionali e internazionali (OCSE e IEA) sugli apprendimenti. Coordina e gestisce il processo di restituzione dei dati e delle analisi statistiche alle singole istituzioni scolastiche e al Ministero dell'Istruzione e del Merito.