

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

TESI DI DOTTORATO

**Competenze e valutazione nel modello DADA
(Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Le
pratiche dei docenti e il punto di vista dei geni-
tori: uno studio di caso**

Dottoranda
Cristiana De Santis

Tutors
Prof. Giorgio Asquini
Prof.ssa Emiliane Rubat du Méric
Prof. Bruno Losito

Ciclo XXXIV

Anno Accademico 2021 – 2022

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca Consortile
in Pedagogia Sperimentale**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Cristiana De Santis

Tutors
Prof. Giorgio Asquini
Prof.ssa Emiliane R. du Mérac
Prof. Bruno Losito

XXXIV Ciclo

Competenze e valutazione nel modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). Le pratiche dei docenti e il punto di vista dei genitori: uno studio di caso

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2021 – 2022

Composizione grafica a cura dell'Autrice

Indice

Premessa	XI
Introduzione	XIII
Parte prima – Le competenze tra mondo del lavoro e dell’educazione.....	2
Capitolo primo – Le competenze dal mondo del lavoro	3
1.1. La strada verso le competenze: la pedagogia degli obiettivi.....	3
1.2. Competenze nel mondo del lavoro	10
1.2.1. Affrontare il mercato del lavoro: <i>Soft skills</i> e <i>Hard skills</i>	14
1.2.2. Lo <i>skill mismatch</i>	21
1.3. Competenze e <i>Life-Long Learning</i>	28
1.3.1. Focus dell’ILO sulle competenze chiave per l’occupabilità permanente	39
1.3.2. Le competenze secondo l’INAPP: uno sguardo italiano.....	45
1.4. Modelli di riferimento: <i>GED Test</i> , <i>Perry Preschool Program</i> e <i>Big Five</i>	48
Capitolo secondo – Le competenze nel mondo dell’educazione	55
2.1. Le competenze tra OMS, UNICEF e UNESCO.....	55
2.2. Il progetto DeSeCo dell’OCSE: un approccio teorico alla definizione di competenze	60
2.2.1. Le competenze in DeSeCo	66
2.2.2. Diversi approcci al costrutto di competenza	71
2.2.3. I problemi degli approcci alle competenze	77
2.2.4. Quali competenze chiave?.....	81
2.3. Le indagini su larga scala (<i>LSA</i>) e le competenze	95
2.4. Le competenze nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum.....	103
Capitolo terzo – La valutazione delle competenze	108
3.1. Il “cominciamento” della valutazione: le riforme nazionali.....	108
3.2. Le forme della valutazione	120
3.2.1. Diversi approcci alla valutazione scolastica: sommativa, diagnostica, formativa.....	124
3.3. La valutazione nelle rilevazioni nazionali	130
3.4. Valutazione e certificazione delle competenze	137

Capitolo quarto – Le scuole DADA(Didattiche per Ambienti Di Apprendimento)	145
4.1. Il modello e la Rete Scuole DADA	145
4.1.1. Il Manifesto delle scuole DADA	152
4.2. Lo studio di monitoraggio nelle scuole DADA e la Ricerca-Formazione	158
4.2.1. Evidenze emerse dal monitoraggio DADA	164
 Parte seconda – Lo studio di caso	 169
Capitolo primo – Il progetto di ricerca	170
1.1. Introduzione allo studio di caso: nota teorico-metodologica.....	170
1.1.1. Punti di forza e malintesi sullo studio di caso	180
1.1.2. Le caratteristiche di uno studio di caso prototipico.....	184
1.2. Il contesto di avvio dello studio di caso: L'IC di Via Baccano (Roma)	190
1.3. La scelta del “caso” della ricerca	192
1.3.1. Il ruolo del digitale a scuola.....	194
1.4. Gli obiettivi e le domande di ricerca.....	201
1.5. Metodologia: partecipanti e dimensione etica	204
1.5.1. <i>Timeline</i> , strumenti e procedure	206
1.5.2. Le osservazioni in classe in presenza	208
1.5.3. Le prove di comprensione della lettura	218
1.5.4. I documenti scolastici (RAV, PdM, PTOF).....	220
1.5.5. Il <i>focus group</i> e le interviste a distanza	225
1.5.6. I questionari per studenti e genitori	230
 Capitolo secondo – I risultati della ricerca.....	 234
2.1. Analisi dei dati.....	234
2.2. Le osservazioni in classe.....	236
2.3. Le prove di comprensione della lettura	253
2.4. La documentazione scolastica: RAV, PdM e PTOF	277
2.5. <i>Focus group</i> , SWOT e interviste con gli insegnanti.....	307
2.6. Il <i>try-out</i> del questionario per i genitori e la struttura del questionario per gli studenti.....	395
 Capitolo terzo – Discussione dei risultati	 410
3.1. Elementi di triangolazione multipla	410
3.2. Convergenza e complementarità dei risultati: competenze nel modello DADA e digitali	413
3.3. Convergenza, complementarità e divergenza dei risultati sull'uso del digitale	421
3.3.1. Sulla dimensione della DaD e l'aver cura: i rapporti con le famiglie	424

3.4. Convergenza, complementarità e divergenza dei risultati: valutazione.....	426
Conclusioni: limiti e prospettive	435
<i>Appendice A: La scheda di osservazione in classe</i>	<i>444</i>
<i>Appendice B: I testi delle prove di comprensione della lettura.....</i>	<i>446</i>
<i>Appendice C: Il questionario Genitori: DADA, Valutazione e DaD</i>	<i>465</i>
<i>Appendice D: Il questionario Studenti: DADA, Valutazione e DaD</i>	<i>481</i>
<i>Bibliografia (stile APA VII edizione).....</i>	<i>499</i>
<i>Ringraziamenti.....</i>	<i>543</i>

Se invece la realtà ultima è la Qualità, ovvero l'eccellenza, allora possono coesistere più verità. Non si cerca più la «Verità» assoluta. Si cerca invece la spiegazione intellettuale che possiede la qualità più elevata, con la consapevolezza, se il passato può insegnare qualcosa, che tale spiegazione va considerata provvisoria e tenuta per buona soltanto finché non se ne trovi una migliore.

(R. M. Pirsig, Lila, 1991/1992, p. 131)

Premessa

Il lavoro di dottorato si configura come un'approfondita riflessione sui temi trattati durante lo studio condotto per la tesi di laurea magistrale in Pedagogia sperimentale, sulla valutazione delle competenze trasversali alla fine dell'obbligo scolastico. Venendo da una formazione prettamente filosofica, cioè dalla precedente laurea magistrale in Filosofia e Studi teorico-critici conclusasi con una tesi sul pensiero linguistico di Antonio Gramsci e la questione della lingua in Italia, il "fascino" esercitato da una diversa impostazione dei problemi di ricerca, da un diverso approccio ai dati e da un diverso stile espositivo della Pedagogia sperimentale, mi ha portata a volgere l'attenzione verso un altro modo di "fare scienza", verso un altro tipo di concettualizzazione di rigore metodologico. Rispetto ai temi della seconda tesi magistrale, ciò che mi sembrava meritasse una più profonda attenzione, probabilmente per l'influenza della prima, erano proprio i due termini centrali: competenze e valutazione. Per questo la tesi di dottorato si immerge nella comprensione di tali temi a partire dalla loro concettualizzazione sia nella letteratura internazionale sia nazionale, portando anche a una riflessione sull'uso dei differenti termini che entrano nel campo semantico sia di competenza sia di valutazione, soprattutto quando, attingendo dalla letteratura anglosassone, la riflessione linguistico-terminologica si amplia accogliendo più sfumature di sensi e significati, i quali hanno necessità di essere contestualizzati per poterli condividere con la comunità scientifica. La scelta del contesto entro cui indagare tali concetti diventa allora determinante. All'avvio del dottorato, ho potuto avvicinarmi alla realtà delle scuole modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), sia per lo studio di monitoraggio curato da Sapienza che era già in corso, sia per il diretto contatto con uno dei fondatori del modello DADA: il dirigente scolastico del Liceo Labriola, Ottavio Fattorini, nonché collega di dottorato. Come si vedrà nel quarto capitolo della prima parte, il modello DADA poggia su cinque postulati e si caratterizza per cinque aspetti legati ai primi che fanno del DADA un "incubatore di innovazioni possibili". Il profondo ripensamento degli spazi educativi, l'agentività di insegnanti, studenti e dell'intera comunità scolastica rende la scuola modello DADA un contesto dinamico e flessibile di apprendimento situato.

La rilevanza di questo lavoro, che si presenta come studio di caso, risiede proprio nello studio in profondità di un contesto come quello della

scuola secondaria di primo grado DADA partecipante alla ricerca che, per le sue caratteristiche, si è mostrato particolarmente adeguato a indagare la manifestazione e la valutazione delle competenze, come descritte nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Un'ulteriore premessa è necessaria.

L'iniziale progetto di ricerca su "Competenze e valutazione nel modello DADA" aveva previsto un differente percorso: il *focus* era spostato sulle competenze relazionali desunte dalla Raccomandazione europea per l'apprendimento permanente del 2018 e dal quadro di riferimento dello studio dell'OCSE-SSES (*Survey on Social and Emotional Skills*). L'idea era di indagare tali competenze nel contesto DADA, sia delle scuole secondarie di primo grado, sia di secondo grado, ipotizzando che il modello DADA potesse configurarsi come un facilitatore nello sviluppo di tali competenze. Dando per scontato un contesto "in presenza", si era costruita, tra gli strumenti di ricerca, una rubrica che consentisse di rilevare i livelli di competenze relazionali in classe, compilabile e condivisibile da insegnanti e studenti. Proprio all'inizio del 2020, si stava ragionando, insieme ad alcuni insegnanti che hanno poi partecipato all'attuale ricerca e in cui era iniziato il ciclo di osservazioni in aula che si descriverà nel presente lavoro, su una prima bozza della rubrica valutativa, sulle dimensioni che vi entravano a far parte, sui descrittori, sui livelli. Al contempo era stato messo a punto un questionario per i genitori per rilevare le stesse dimensioni della rubrica, in riferimento ai figli, per confrontare i diversi punti di vista sulle stesse dimensioni. Una prima bozza degli strumenti era stata condivisa anche con quattro esperti, scelti in ambito accademico per le esperienze di ricerca sui temi, per ricevere suggerimenti sull'impostazione degli strumenti. Si stavano apportando le modifiche suggerite dagli esperti e si stavano preparando le lettere di collaborazione per le scuole DADA individuate come partecipanti alla ricerca, oltre a quella in cui i contatti erano già avviati, quando la notizia del *lockdown* di marzo 2020 a causa del diffondersi del Covid-19 ha segnato una battuta d'arresto per tutte le attività di ricerca e lavorative. Fino all'estate del 2020, la rassegna della letteratura sui temi di ricerca ha portato a un approfondimento teorico, sia sugli studi nazionali sia internazionali. L'ottimismo che portava a guardare a settembre del 2020 come momento di ripresa della ricerca sul campo è stato presto disatteso, ma con gli insegnanti della scuola con cui si erano già avviati i contatti si è cercato di intraprendere un percorso possibile anche in un contesto "a distanza", come mostrerà la presente tesi.

Introduzione

Il progetto di ricerca che si presenta si struttura attorno a due temi principali: competenze e valutazione, nel contesto dello studio di caso che coinvolge una scuola secondaria di primo grado di Roma che ha introdotto nel suo sistema due innovazioni: il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) nell'anno scolastico 2016-2017 e l'iPad come strumento didattico per una sperimentazione digitale avviata nell'anno 2019-2020.

Il tema delle competenze, e conseguentemente della loro valutazione, ha assunto, negli ultimi decenni, un'attenzione sempre maggiore nel contesto della formazione, non soltanto a livello formale, ma anche informale e non formale (Werquin, 2010). Come scrive Viteritti (2018):

Il costrutto di competenza è emerso a partire dagli anni '70 del secolo scorso soprattutto in due sfere della società – il lavoro e la formazione – e in tre campi scientifici: le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del management; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; le scienze linguistiche. Sono un tema declinato da molte discipline e in molti contesti d'azione, dove hanno assunto significati e definizioni diverse e controverse. [...] In tutti i dibattiti, accademici e professionali, e nei diversi contesti d'uso che lo hanno adottato, non è mai un tema pacifico, lineare o univoco. Si tratta piuttosto di un vasto terreno di confronto e di scontro (teorico e pratico), teatro da tre decenni di importanti tentativi di cambiamento nei processi formativi, professionali e culturali (pp. 11-12).

Una delle maggiori controversie sul tema delle competenze è proprio il suo terreno di nascita: se è vero che nasce nelle sfere del lavoro e della formazione, Gruschka e colleghi (2006) ricordano, con il titolo del loro contributo, che *Il sistema formativo non è un'azienda* e che il controllo tecnocratico e l'«asservimento di Educazione, Studio e Ricerca unilateralmente all'economia, non sono i mezzi adeguati per porre rimedio alle carenze nelle scuole e nelle università» (Gruschka et al., 2006, p. 1).

Tuttavia, Viteritti (2018) suggerisce che le competenze possano essere un ponte tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, come risorsa non solo individuale, ma collettiva e relazionale.

Ajello (2002) parla di "competenza", al singolare, che rappresenta un cambiamento culturale, cioè il passaggio dalla dimensione trasmissiva dell'insegnamento e della conoscenza alla dimensione pratica in situa-

zione dei processi di apprendimento. “Competenze”, al plurale invece, fa riferimento a un bagaglio di risorse che i cittadini dovrebbero avere con sé per affrontare le diverse situazioni della vita quotidiana e i loro cambiamenti.

Delle competenze si danno diverse definizioni, come si vedrà nei capitoli della prima parte teorica, e tra queste una che pare particolarmente omnicomprensiva è quella derivante dalle Raccomandazioni europee per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006) che vedono le competenze come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto.

Se è vero che il contesto è la dimensione determinante per lo sviluppo e la manifestazione delle competenze, come emerge dalla letteratura, allora è interessante capire e analizzare quali caratteristiche rendono un contesto particolarmente favorevole per le competenze, contesto che, nel presente lavoro, è stato individuato nel modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento).

Il modello scuole DADA nasce nel 2014 ad opera dei dirigenti scolastici di due Licei scientifici di Roma: Ottavio Fattorini dirigente del Liceo Labriola e Lidia Cangemi del Liceo Kennedy. Tale modello, come si vedrà nel quarto capitolo della prima parte, si presenta come una «radicale innovazione pedagogico-didattica e organizzativa» (Scuole DADA, n.d.), in cui gli istituti funzionano per “aule-ambienti di apprendimento”: gli studenti si spostano tra le diverse aule in base all'orario giornaliero; ogni insegnante allestisce la propria aula disciplinare, anche con la collaborazione degli studenti, favorendo quei processi di insegnamento-apprendimento attivo in cui gli studenti diventano agenti attivi dei processi educativi.

La dimensione contestuale della/e competenza/e porta a considerare il DADA come un modello particolarmente favorevole per lo sviluppo e la manifestazione delle competenze e come un “catalizzatore” delle innovazioni dei processi di apprendimento-insegnamento.

Il costrutto di competenza, oltre ad essere ampiamente e diversamente definito tra differenti campi scientifici (scienze dell'educazione, psicologia, economia, sociologia), pone da subito la questione della sua “definizione” a livello terminologico: la sua polisemia conduce verso l'analisi di un campo semantico vasto e spesso ambiguo (Giancola & Lovecchio, 2018), nel momento in cui si tratta di dare conto di cosa si intenda con *combinazione* di conoscenze, abilità, atteggiamenti, capacità e valori. Questo processo di *com-prensione* diventa ancora più complesso quando

si attinge dalla letteratura anglosassone, in cui le sfumature semantiche intorno al costrutto di competenza sono ancora più sfumate. Di questa complessità si cercherà di dare conto nel corso della trattazione, guardando, in particolare, a un elemento che pare mettere d'accordo la comunità scientifica: il contesto. Nel corso della tesi si analizzeranno i differenti termini utilizzati a seconda del contesto. Alcune volte, soprattutto in riferimento alla letteratura anglosassone, si riporterà tra parentesi il termine originale utilizzato, sia per cogliere le sfumature di senso, sia per disambiguare rispetto alla terminologia italiana. Tuttavia, secondo Guthrie (2009), "competenza" è un termine *fuzzy* (sfocato/sfumato) e la sfocatura riflette la fusione di concetti e usi distinti. La caratteristica "intangibile" della competenza porta a considerare più i significati e i contesti ad essa associati che non l'utilizzo di termini specifici; ad esempio, quando si parla di contesti di formazione e di lavoro, nella letteratura anglosassone, si trova spesso il termine *competency* (plurale *competencies*), anche se alcune volte è usato come sinonimo di *competence* (plurale *competences*), il quale invece è prevalente nella letteratura educativa (Guthrie, 2009). La competenza è considerata sia come concetto, sia come insieme di caratteristiche che descrive una persona competente (Guthrie, 2009); sia in riferimento a *standards*, sia a *performances* (Moghabghab et al., 2018). Ciò che permette di orientarsi nell'ampio campo semantico della competenza è la chiara delineazione del contesto in cui è usato il termine. Per questo, per la presente ricerca – che ha carattere esplorativo-descrittivo – si è scelto un contesto specifico, come quello della scuola oggetto di studio, per capire se e come le innovazioni introdotte possano influire sullo sviluppo, la manifestazione e la valutazione delle competenze in contesto scolastico; individuare, quindi, i cambiamenti introdotti con le innovazioni in termini di pratiche didattiche e conseguentemente sulla valutazione degli studenti da parte degli insegnanti. Prendere in considerazione il modello DADA porta anche ad ampliare il quadro dei partecipanti alla ricerca, perché una delle peculiarità del modello DADA è quella di configurarsi come innovazione "corale" (Fattorini, n.d.) che coinvolge non soltanto insegnanti e studenti, ma anche il personale scolastico e le famiglie. L'aspetto "corale" del DADA, oltre a distinguerlo da altre innovazioni simili come ad esempio quella promossa dal progetto Avanguardie Educative dell'INDIRE, ha portato la presente ricerca a cercare nella voce delle famiglie il loro punto di vista sia sul modello DADA, sia sui processi relazionali tra scuola e famiglie, in particolare sulle relazioni che le vedono direttamente coinvolte: da una parte la va-

lutazione dei propri figli, dall'altra la certificazione delle competenze alla fine del percorso scolastico, di cui pure le famiglie sono destinatarie.

Il sopraggiungere della pandemia e del *lockdown* che ha condotto alla Didattica a Distanza ha generato una modificazione del contesto scolastico, sia a distanza, sia in un ritorno in presenza "condizionato", di cui si è tenuto conto nella definizione degli obiettivi di ricerca per il fatto che lo studio di caso, come approccio di ricerca, ha dei confini spazio-temporali che influenzano il contesto del caso scelto. Perciò la ricerca si è svolta inizialmente in un "ordinario" contesto in presenza ed è poi proseguita "a distanza", portando a delle rivisitazioni del disegno iniziale. La presentazione diacronica del lavoro di ricerca è segnata proprio dal passaggio tra "presenza" e "distanza". Infatti, sia gli obiettivi e le domande di ricerca, sia gli strumenti di raccolta dei dati utilizzati assumono prospettive contestuali diverse proprio per le condizioni "forzate" imposte dall'evento pandemico, che ha portato a ridelineare le tappe del progetto. Il presente studio di caso segue l'approccio di ricerca suggerito da Merriam (1998), che sarà presentato nel paragrafo 1.1 della seconda parte, e integra tale approccio con tecniche miste di raccolta dei dati.

Lo studio di caso ha preso avvio in un contesto in presenza, a ottobre 2019, con le osservazioni in aula e la prima somministrazione di prove di comprensione della lettura. Le osservazioni rappresentano una fotografia iniziale in cui il modello DADA si interseca con l'avvio della sperimentazione digitale nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado. Le prove di lettura, per le stesse classi, hanno affiancato le osservazioni per riflettere insieme ai docenti su una variabile di risultato, in termini di profitto degli studenti, per rilevare differenze interne e, in ottica comparativa, per esaminare le differenze nel tempo, interne e tra le classi. Dall'esame della documentazione scolastica (RAV, PdM e PTOF), il miglioramento delle abilità di comprensione della lettura degli studenti è risultato essere anche uno degli obiettivi che la scuola si è posta nel Piano di Miglioramento. Le possibilità di confronto e di riflessione sui risultati di questa prima parte di ricerca tra insegnanti e ricercatori ha gettato le basi per avviare un percorso di Ricerca-Formazione.

La prosecuzione della ricerca a distanza ha determinato un diverso *setting*, cioè solamente *online*, per le successive attività di ricerca: la conduzione di un *focus group* con insegnanti appositamente scelti, le successive interviste individuali per rilevare specifici e approfonditi punti di vista sui temi d'indagine e, infine, il questionario per i genitori, compilato *online*, sui temi che li vedono coinvolti.

La struttura espositiva della tesi si compone, dunque, di due parti: una prima parte, articolata in quattro capitoli, costituisce il quadro teorico che, partendo dall'emergere del tema delle competenze, analizza gli studi internazionali sul costrutto di competenza, i principali documenti europei e quelli nazionali, scegliendo poi come contesto di indagine il modello DADA, che si presenta come un contesto particolarmente favorevole per la manifestazione e la valutazione delle competenze in ambito educativo.

Il primo capitolo inizia ripercorrendo alcune tappe della pedagogia del Novecento che hanno aperto la strada al tema delle competenze, per analizzare poi «il luogo di origine del dibattito e della ricerca sulle competenze» (Meghnagi & Mora, 2018, p. 63), cioè il mondo del lavoro. Si esamina come, in questo campo, si sia affermato il tema delle competenze e come siano state interpretate, anche in termini di competenze richieste. Si considera poi la questione dello *skill mismatch*, cioè del disallineamento tra competenze richieste e quelle possedute. Si esamina il legame tra competenze chiave e *Life-Long Learning*, sia da un punto di vista internazionale espresso dall'ILO (*International Labour Organization*), sia europeo con le Raccomandazioni sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006), e sia a livello nazionale, attraverso la definizione di competenza data dall'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche, ex-ISFOL), considerando alcuni dati nazionali sull'occupabilità. Vengono analizzati gli studi che hanno fatto della dicotomia tra competenze cognitive e non cognitive un punto di riferimento della letteratura scientifica.

Il secondo capitolo si focalizza sulla definizione del concetto di competenza nel contesto educativo. A partire dal *report* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, pubblicato alla fine degli anni '90 (WHO, 1997) in cui si definiscono la competenza psicosociale e le *life skills*, si passa a considerare la più recente definizione di *life skills* del progetto *Life Skills and Citizenship Education Initiative – Middle East and North Africa* (UNICEF MENA, 2017), per tratteggiare elementi comuni. Si presenta il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) dell'OCSE (Salganik et al., 1999) che può essere considerato un tentativo sistematico, a livello internazionale, di studio sul concetto di competenza, per individuare un nucleo di “competenze chiave” e una definizione condivisibile. L'ultima parte del capitolo si chiude con le definizioni di competenza utilizzate nelle indagini internazionali su larga scala e poi, a livello italiano, nelle *Indicazioni Nazionali* (GU, 2013a, MIUR, 2012, 2018a) che si

rifanno anche alle Raccomandazioni europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006).

Il terzo capitolo è centrato sul tema della valutazione delle competenze, in ambito nazionale, con un affondo sulle principali riforme nazionali che hanno visto la valutazione come protagonista. Si discutono le diverse forme della valutazione per far emergere il quadro entro cui si situa la valutazione delle competenze, in particolare della scuola secondaria di primo grado, oggetto dello studio di caso (seconda parte), e conseguentemente la loro certificazione alla fine del primo ciclo di istruzione.

Il quarto capitolo, infine, descrive e contestualizza il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), evidenziandone le caratteristiche al fine di delineare quegli elementi che fanno del DADA un contesto particolarmente fecondo per lo sviluppo e la manifestazione delle competenze, riportando i risultati principali emersi dallo studio di monitoraggio del modello condotto dalla Sapienza Università di Roma, a partire dal momento in cui è stato avviato il modello dalle scuole fondatrici.

La seconda parte del lavoro è dedicata alla parte empirica della ricerca che, attraverso lo studio di caso dell'IC di Via Baccano di Roma, indaga le innovazioni introdotte dalla scuola secondaria di primo grado (DADA e iPad) considerando i cambiamenti che queste hanno portato nella scuola, sia in merito allo sviluppo e alla manifestazione delle competenze e della loro valutazione, sia in relazione alla dimensione "corale" del modello DADA che investe non solo studenti e insegnanti, ma anche le famiglie e il personale scolastico.

Il primo capitolo introduce lo studio di caso con una nota teorica-metodologica su tale approccio di ricerca, delinea la scelta del "caso" e presenta gli obiettivi, le domande e la metodologia della ricerca.

Il secondo capitolo descrive i risultati della ricerca, presentando i dati nella cornice diacronica in cui si è svolta: dalle osservazioni in classe in periodo pre-pandemico, alle prove di comprensione della lettura che hanno costituito una sorta di "ponte" tra periodo pre e post *lockdown*, all'analisi della documentazione scolastica (RAV, PdM, PTOF), al *focus group* e alle interviste individuali condotti *online* con gli insegnanti, scelti in quanto rappresentati delle materie scolastiche insegnate nella scuola secondaria di primo grado e, infine, al questionario rivolto ai genitori dell'IC di Via Baccano.

Il terzo capitolo si concentra sulla discussione dei risultati attraverso la triangolazione multipla (Santos et al., 2020), cercando, tramite la

triangolazione di fonti di dati e metodi, gli elementi di convergenza, complementarità e di divergenza sui temi centrali d'indagine emersi, cioè sugli aspetti legati alla manifestazione e allo sviluppo di competenze favorite dal modello DADA, sulla sperimentazione digitale, sulla valutazione e sui rapporti tra scuole e famiglie.

Infine, le conclusioni riprendono le fila dei principali risultati emersi ed evidenziano limiti e prospettive future di ricerca. Tra i principali risultati figurano quelli che sono stati considerati esempi di "buone pratiche" favorite dal modello DADA e dalla sperimentazione digitale, cioè i momenti didattici che sono stati definiti come "co-insegnamento" e "co-apprendimento" *ludiformi*, attraversati dalla funzione formativa della valutazione, come momento di «partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018a, p.6) tra insegnanti e studenti. La condivisione dei criteri valutativi da parte degli insegnanti, con studenti e famiglie, fa emergere non solo l'aspetto "corale" del modello DADA, ma anche l'immagine di una scuola che cresce a contatto con le famiglie, contatto che è stato particolarmente denso e multiforme durante la didattica a distanza e che ha portato alcuni insegnanti a re-interrogarsi sul proprio ruolo professionale.

Parte prima

LE COMPETENZE TRA MONDO DEL LAVORO E
DELL'EDUCAZIONE

Capitolo primo

Le competenze dal mondo del lavoro

Poggiando sulla mia formazione incerta, a volte evoco per i nuovi studi culturali una lettrice che si avvalga dei dizionari. [...] E dunque la posizione di chi legge è tanto insicura quanto quella di chi scrive. Ma non è forse questa la condizione di tutti i testi, che incontrano resistenza nella scrittura e nella lettura?

(Gayatri Chakravorty Spivak, *Critica della ragione post-coloniale*, 2004, p. 22).

1.1. La strada verso le competenze: la pedagogia degli obiettivi

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, il costrutto di competenza si è affermato nei settori sociali del lavoro e della formazione, divenendo un tema d'interesse per le scienze del lavoro, dell'organizzazione e del *management*; per le scienze dell'educazione e dell'apprendimento; per le scienze linguistiche. Irrompe così sulla scena la questione delle competenze, declinato in modo diverso, da diverse discipline, producendo significati e definizioni differenti e controversi (Viteritti, 2018). «Il mondo del lavoro e delle imprese è stato il luogo di origine del dibattito e della ricerca sulle competenze» (Meghnagi & Mora, 2018, p. 63). Questo, in parte, ha influenzato il modo in cui il concetto di competenza è entrato anche nei sistemi di istruzione e formazione, ma tale concetto si era già fatto strada nel settore educativo portando con sé una diversa idea di scuola e di educazione. Benadusi (2018b) vede in Dewey e nei protagonisti del movimento delle scuole nuove¹ i precursori dell'approccio per competenze per via della funzione formativa che attribuivano all'attività pratico-lavorativa, funzione che oggi si potrebbe rintracciare nella didattica laboratoriale, incoraggiata dai sostenitori dell'approccio per competenze. Rispetto al modello trasmissivo della

¹ Per approfondimenti si veda *Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais*, disponibile al link: <https://www.sird.it/blog/>.

scuola tradizionale, che «richiede la presenza di un insegnante impegnato ad insegnare, ovvero a presidiare il processo di “trasferimento” delle conoscenze selezionate» (Bonaiuti, 2013, p.419), l’orientamento pragmatista di Dewey porta in primo piano l’esperienza della persona che apprende, e soprattutto la qualità dell’esperienza che può influenzare ulteriori esperienze; ogni esperienza autentica presenta un aspetto attivo che modifica le condizioni in cui l’esperienza stessa avviene (Dewey, 1938/2014).

L’orientamento pedagogico che più mette in crisi il sistema della scuola tradizionale e che si può considerare come una sorta di precursore dell’approccio per competenze è quello della pedagogia per obiettivi (Calenda & Milito, 2020) che si afferma, intorno agli anni Sessanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, come risposta al problema di una progettazione didattica e curricolare basata su criteri.

Dalla seconda metà dell’Ottocento, la pedagogia sperimentale si concentra sulla valutazione quantitativa, preoccupandosi del rigore scientifico e dell’efficienza delle valutazioni. Emblematico è il caso dell’Università di Cambridge che, nel 1858, doveva organizzare lo svolgimento degli esami, per l’accesso all’università, di studenti di diverse città inglesi; per evitare lo spostamento di così tanti studenti, vennero inviati dall’Università gli esaminatori, supportati da insegnanti locali che dovevano custodire le prove fino al giorno dell’esame, compiti che sarebbero poi tornati a Cambridge per essere corretti da professori universitari. La valutazione delle prove veniva pagata ai correttori in base all’impegno richiesto per la correzione delle materie considerate “difficili” (principalmente lingue classiche e storia) e in base al peso, in libbre, del fascicolo di compiti da correggere. Questo aveva generato una serie di tentativi di corruzione, da parte degli esaminandi, che inviavano fogli bianchi ai correttori per aumentare il peso dei fascicoli (Agrusti, 2010). Negli anni, fino alla Prima guerra mondiale, il numero degli studenti iscritti agli esami cresceva, ma questi ultimi suscitavano le critiche dell’opinione pubblica, non soltanto per i tentativi di corruzione, ma anche per il tipo di prove proposte e per la preparazione prevista per gli esami; mancava una standardizzazione delle prove. La Prima guerra mondiale e la crisi degli anni Trenta segnarono una battuta d’arresto per molte delle ricerche in campo educativo, ma furono anche gli anni in cui si affermò il movimento dell’Educazione nuova in Europa e dell’educazione progressista negli Stati Uniti.

Sia in Europa sia negli Stati Uniti, la psicologia ha offerto diversi contributi ai problemi della ricerca educativa, attraverso la costruzione di test standardizzati.

Negli anni Trenta, la tecnica di costruzione dei test ha raggiunto un buon livello di qualità, soprattutto nei test di intelligenza che venivano impiegati anche in ambito pedagogico, spesso adoperati nelle scuole per formare classi omogenee di studenti (de Landsheere, 1988).

Lo sviluppo dei test non è stata una prerogativa americana, ma è stato negli Stati Uniti che, in questo periodo, la ricerca sperimentale sui test ha visto un intenso sviluppo e un'effettiva utilizzazione di questi, coinvolgendo migliaia di studenti.

Il problema della qualità degli esami e della riorganizzazione dei sistemi di istruzione a seguito dell'aumento del numero degli studenti, sollevata sia in contesto americano sia europeo, ha portato, negli anni Trenta, a una sorta di «embrionale progetto di ricerca comparativa internazionale sugli esami del ciclo di studi secondario» (Agrusti, 2010, p. 174), finanziata dalla *Carnegie Corporation* di New York. I Paesi partecipanti all'indagine (*International Examination Inquiry*), oltre agli Stati Uniti, sono stati: Svizzera, Francia, Germania, Inghilterra, Scozia e Finlandia (Vertecchi, 2010).

La partecipazione della Francia all'indagine internazionale ha portato Piéron a riflettere sui risultati ottenuti dagli studenti al *baccalauréat*, cioè l'esame alla fine del secondo ciclo di studi, riflessione già avviata negli anni Venti. I risultati degli esami di *baccalauréat* sono diventati emblema della questione sulla valutazione: le valutazioni dello stesso elaborato erano diverse se corrette da correttori diversi e vi era un problema di coerenza nelle valutazioni effettuate dagli stessi correttori, a distanza di tempo (Agrusti, 2010).

È a Piéron che viene attribuita la definizione della docimologia come scienza della valutazione e destinata alla critica e al miglioramento delle votazioni scolastiche (Piéron, 1929).

Con de Landsheere, la docimologia è diventata la scienza che studia in modo sistematico gli esami, i sistemi di votazione e di comportamento di esaminatori ed esaminati (Benvenuto, 2008). De Landsheere ha analizzato i punti di forza e di debolezza degli esami, alla ricerca di una valutazione oggettiva. Ha individuato i punti deboli degli esami nella sollecitazione prettamente mnemonica e nella non-applicazione di competenze o abilità; negli stati di stress causati dagli esami; nelle diverse valu-

tazioni date da diversi valutatori sulla stessa prova; l'effetto Pigmalione² dimostrato dagli studi di Rosenthal e Jacobson; negli effetti alone (cioè elementi di contorno che condizionano la valutazione, come ad esempio una grafia poco chiara); nello scarto tra ciò che viene studiato e ciò che si verifica tramite la prova. Punti di forza degli esami tradizionali sono stati riconosciuti, invece, nelle relazioni umane che si instaurano nei processi di "apprendimento-insegnamento" (Lucisano, Salerno & Sposetti, 2013); le valutazioni degli insegnanti che conoscono i propri studenti e che possono basarsi su osservazioni di lungo periodo; l'impegno degli studenti nella preparazione dell'esame per ottenere un buon risultato, la concentrazione. Tutti questi aspetti, tuttavia, si presentano come una sorta di *Giano Bifronte*: sono al contempo punti di forza e di debolezza (Agrusti, 2010) e ancora attuali.

Il problema sottolineato da de Landsheere (1988) rispetto ai grandi *surveys*³, condotti in questo periodo, è che si valutavano con lo stesso metro programmi basati su obiettivi differenti. Uno studio interessante in tal senso è stata l'indagine normativa condotta tra il 1932 e il 1940 sulla situazione dell'educazione negli Stati Uniti. Il progetto denominato *Eight-Year Study*, di cui l'ideatore fu Tyler in collaborazione con ricercatori e docenti, si basa su due principi fondamentali, cioè la necessità di tenere in considerazione le variabili affettive e la definizione degli obiettivi dei programmi come comportamenti osservabili. Anche se criticato sul piano del rigore scientifico perché non distingueva tra fatti e opinioni, l'*Eight-Year Study* ha rappresentato l'occasione per elaborare strumenti di valutazione dei risultati scolastici, cognitivi e affettivi e di riflettere sulla formazione degli insegnanti (de Landsheere, 1988).

² L'effetto Pigmalione consiste nella tendenza, da parte degli insegnanti condizionati da giudizi e aspettative sugli studenti, ad assegnare valutazioni migliori agli studenti che generalmente ottengono risultati migliori anche quando il loro lavoro non è il migliore. Lo stesso accade nei confronti degli studenti che tendenzialmente ottengono risultati più scarsi. Dunque, una prima valutazione sembra predire aprioristicamente i risultati degli studenti (Agrusti, 2010).

³ Le ricerche basate su *surveys* sono spesso utilizzate per descrivere ed esplorare il comportamento umano e sono frequentemente utilizzate nella ricerca sociale e psicologica. La ricerca basata su *surveys* può prevedere diversi metodi di raccolta dei dati, più comunemente l'uso di questionari. Due componenti importanti delle *surveys* sono: la selezione del campione e la validazione delle domande (validità e affidabilità). Tra i vantaggi dei *surveys* vi è la possibilità di generalizzazione dal campione rappresentativo all'intera popolazione di riferimento (Ball, 2019).

La definizione degli obiettivi modifica anche la concezione del *curriculum* che inizialmente indicava il programma delle lezioni in una lista di nozioni da acquisire; poi, la prospettiva si sposta verso i processi di apprendimento e di insegnamento, mettendo in primo piano chi apprende, accogliendo la definizione degli obiettivi di insegnamento, i contenuti, i metodi, la valutazione e i materiali.

Tra gli autori che hanno contribuito alla pedagogia per obiettivi, dopo Tyler, si ricordano Bloom e Mager che hanno messo a punto tassonomie e percorsi di insegnamento sulla base di criteri specifici.

Bloom e collaboratori (1956) hanno elaborato una tassonomia di comportamenti affettivi e cognitivi, traendo spunto dalla pratica degli insegnanti che cercavano di mettere insieme dei criteri per valutare i loro studenti e i processi di apprendimento. La tassonomia proposta da Bloom segue una struttura di complessità crescente, è organizzata in modo gerarchico, includendo comportamenti dal più semplice al più complesso per l'aspetto cognitivo e dal meno interiorizzato al più interiorizzato per quello affettivo.

Mager (1962/1987) ha definito gli obiettivi di apprendimento in termini di risultati attesi come comportamenti osservabili, riconoscibili e dunque valutabili, con basse possibilità di fraintendimenti o sottoposti alla soggettività di chi valuta e ha individuato tre componenti che definiscono un obiettivo: la *performance* (ciò che lo studente sa fare, dev'essere quindi osservabile e misurabile), la condizione (le circostanze in cui la *performance* viene eseguita), il criterio (indica con quanta abilità lo studente deve eseguire la *performance* per considerarla idonea).

Il Novecento è segnato da profondi cambiamenti di cui, certamente, hanno risentito i sistemi di istruzione: la scuola di massa e l'aumento della richiesta formativa necessitavano di diverse forme di valutazione. Gli aspetti soggettivo e oggettivo della valutazione sono al centro, nell'Italia degli anni Cinquanta, del dibattito docimologico aperto da Visalberghi e Calonghi (Benvenuto, 2008), restando argomento di dibattito ancora oggi (Castoldi, 2012). Le prove "oggettive" - che mirano alla valutazione delle prestazioni o dei comportamenti degli studenti, se ben costruite e funzionali alla valutazione - sono strumenti che possono arginare la componente soggettiva durante la correzione delle prove, migliorando la valutazione dei risultati (Melchiori, 2002).

Visalberghi (1955) invita a riflettere sulla misurazione e sulla valutazione: due momenti del processo valutativo che sono strettamente legati. La misura è sì un'operazione di conteggio, ma anche di equilibrio; la valutazione inizia con la strutturazione della prova (scelta dei quesiti) e la

accompagna in tutto il suo svolgersi; il fine è arrivare a un giudizio che sia motivato e quanto più giusto e obiettivo possibile.

Il problema della valutazione dei test a scuola chiama in causa «due condizioni fondamentali perché ci si possa “fidare” della valutazione: che le prove (e i dati e le informazioni raccolti tramite esse) siano valide e attendibili» (Losito, 2010, p. 132). Con validità di una prova si intende la sua capacità di misurare effettivamente ciò che intende misurare, definendo l'oggetto della misurazione e le caratteristiche dello strumento, tali da poter cogliere adeguatamente e chiaramente le differenze nella rilevazione dell'oggetto. L'attendibilità o affidabilità di una prova si riferisce alla sua capacità di dare gli stessi risultati, su uno stesso soggetto, anche quando la prova è effettuata da persone diverse in contesti diversi (Losito, 2010; Vertecchi, 1991).

Il problema della valutazione non è esclusivo dei test, è ben più ampio ed è ancorato alle diverse forme (modelli/paradigmi) di riferimento (Giacomantonio, 2008; Vannini, 2009).

Stame (2001) descrive tre modelli principali:

1) Positivista/sperimentale. Questo modello è nato negli Stati Uniti e tra gli autori che hanno contribuito al suo sviluppo si ricordano Hyman, Suchman, Campbell, Rossi e Freeman. Il modello nasce per far fronte a problemi sociali quali la disoccupazione, la criminalità e il degrado urbano, seguendo una logica razionale che prevede la definizione di obiettivi per il programma d'azione, l'individuazione delle variabili e degli indicatori rispetto a cui condurre le misurazioni. Il programma (ipotesi) rappresenta il cambiamento che si intende raggiungere e la valutazione verifica se tale cambiamento è avvenuto, dimostrando l'efficacia del programma e la possibilità di generalizzazione dell'intervento. Il metodo che si ritiene più adeguato è quello sperimentale, cioè quello che prevede due gruppi: uno si sottopone all'intervento (gruppo sperimentale), l'altro gruppo equivalente, invece, non riceve il programma (gruppo di controllo), evidenziando così l'effetto del programma. Le tecniche di ricerca sono prettamente quantitative (questionari). Il limite di questo modello consisterebbe nel dimostrare che avviene un cambiamento, a seguito dell'introduzione di un intervento, ma senza spiegare il perché ciò accade. In realtà, non tutti gli sperimentalisti sono d'accordo su questo aspetto. Altro limite viene individuato nel fatto che si può osservare solo ciò che si è stabilito, mentre “effetti inattesi” non rientrano nel disegno di valutazione. Tuttavia, questo modello resta il “preferito” dai decisori politici per la sua possibilità di fornire risposte chiare.

2) Pragmatista - della qualità. Tale modello nasce in opposizione al positivismo che, al contrario del pragmatismo, non riconosce ai valori un ruolo preminente nella ricerca; i valori, in ottica pragmatista, sono centrali per la formulazione di giudizi valutativi. Oggetto della valutazione è la qualità del programma; qualità che è concetto di difficile delimitazione, si tenta di scomporre in dei sotto-aspetti riconoscibili, sui quali costruire gli standard da raggiungere. La definizione degli standard può essere una spinta verso il miglioramento, ma anche un adagiarsi su strategie difensive. Se la definizione degli standard è legata al programma, la valutazione misura le *performances* rispetto agli standard, formulando giudizi rispetto allo scostamento da questi ultimi. In questo caso, ci si serve dei giudizi di esperti (*Delphi groups*). Nell'ambito del *management* pubblico, questo modello si è, nel tempo, identificato con la pratica della certificazione, in cui il ruolo del valutatore si è trasformato in colui che certifica il raggiungimento degli standard.

3) Costruttivista - del processo sociale. In questo modello, l'attenzione è rivolta al contributo dei vari attori coinvolti e al ruolo che il programma svolge nella ricerca. Classici del modello sono considerati i testi di Cronbach e Stake. La valutazione è basata sul contesto e muta al variare dei contesti; perciò, i risultati ottenuti per un programma in un determinato contesto saranno difficilmente generalizzabili (nel senso inteso dal positivismo). Ogni programma deve essere analizzato nel contesto in cui si applica, per questo si utilizzano analisi di casi, interviste in profondità, ma anche strumenti quantitativi, se ritenuti adeguati allo scopo dell'indagine. Ciò che rimane centrale è che la valutazione deve essere "partecipata" tra valutatori e *stakeholders*. Il valutatore può confrontare il suo "caso" con altri simili, formulando giudizi che potranno essere reinterpretati in contesti diversi. L'interpretazione è un processo centrale nelle prassi valutative di questo modello (Stake, 2001).

Le tassonomie nate intorno alla pedagogia degli obiettivi e le loro definizioni in termini di *performances* osservabili e misurabili alimentano la valutazione quantitativa, di stampo positivista, trovando appoggio nelle tecniche psicometriche derivate dalla psicologia.

L'attenzione si posa dunque sui risultati di apprendimento, modificando i modelli curriculari di scuola, università e formazione professionale.

La pedagogia degli obiettivi non può essere ancora considerata un approccio per competenze, ma modifica sostanzialmente l'impostazione della scuola tradizionale, intesa come trasmissione di contenuti.

Nel tempo, gli obiettivi dei curricoli vengono riformulati fino ad approdare alla formulazione di competenze, anche se spesso, nella rilevazione di prove standardizzate nazionali e internazionali, la misurazione delle *performances* si è tradotta nell'accertare il possesso di alcuni contenuti disciplinari, assegnando al termine competenza un significato che risente dell'influenza dei contenuti (Benadusi, 2018b).

La critica al concetto di conoscenza come trasmissione e fine a sé stessa era già stata mossa da Dewey (1916/2000). La competenza, invece, chiama in causa una conoscenza attiva, in grado, cioè, di mobilitarsi, insieme ad altre risorse della persona per affrontare diverse situazioni-problema (Benadusi, 2018b). Lo stretto legame che si viene a creare tra competenza e *performances* efficaci porta a considerare una dimensione pratica che nella mondo scolastico era difficile da attuare, mentre nel mondo del lavoro era proprio in questa dimensione che nasceva e aveva senso la ricerca sul tema delle competenze.

1.2. Competenze nel mondo del lavoro

La competenza si caratterizza sul lavoro come capacità di operare con rapidità, fluidità, flessibilità. È, nei fatti, una conoscenza «situata», una forma di *expertise* in cui le conoscenze dichiarative, fatte di idee, opinioni, modi di vedere, concetti, si saldano con le conoscenze procedurali, sono cioè altamente proceduralizzate e operano in forma immediata per la soluzione di problemi specifici. L'acquisizione della competenza, inoltre, si configura [...] come partecipazione a «una comunità di pratiche» che è alla base della costruzione di identità professionali e personali (Meghnagi & Mora, 2018, p. 64).

Il tema delle competenze inizia a emergere, intorno agli anni Settanta del secolo scorso, principalmente nel mondo del lavoro e della formazione (Viteritti, 2018). L'esigenza del «flessibile» (Pirro, 2014) mondo del lavoro è quella di avvalersi di figure professionali “trasversali”, “flessibili” con spiccate capacità relazionali e comunicative, capaci di affrontare ogni sorta di emergenza (Viteritti, 2018).

È dal mondo del lavoro che nasce l'esigenza di puntare sulle competenze, per via delle profonde modificazioni che sono avvenute nell'odierna società.

Il mercato del lavoro sta subendo dei rapidi mutamenti, sta diventando sempre più flessibile, ma come interpretare questa “flessibilità”?

Accornero (1997) distingue tra «Lavoro maiuscolo» in cui si evidenziano i cambiamenti già avvenuti nel lavoro, nelle grandi fabbriche, nei

metodi di produzione, nel ruolo degli operai e dei sindacati; e «lavoro minuscolo» che mostra la previsione di un modo di produrre e di consumare post-fordista, basato su una struttura industriale più articolata, su rapporti più diretti col mercato e su un'organizzazione del lavoro che lo rende meno massificato, meno manuale, più individualizzato. Questa previsione si traduce, però, nei troppi contratti di lavoro "atipici" adoperati, in realtà, più per articolare disuguaglianze anziché per attuare la flessibilità (Pirro, 2014). Incertezze e discontinuità di impiego condizionano il lavoro e le carriere di molte figure professionali (De Santis & Gabrielli, 2021; Eurofound & International Labour Organization, 2019).

Negli anni '70, con la crisi petrolifera, entra in crisi anche il modello Taylor-fordista (Accornero, 2013); il processo di produzione viene ribaltato, perciò prima si guarda alle esigenze di mercato e poi si produce. La questione della flessibilità emerge proprio quando il mercato non può più assorbire la produzione e ciò comporta anche una nuova forma di organizzazione del lavoro. La flessibilità avrebbe dovuto presentarsi come la soluzione alla "rigidità" che fino a quel momento aveva caratterizzato il mondo industriale (Pirro, 2014). Inizialmente pensata come processo di miglioramento delle condizioni generali di lavoro, come possibilità di aumentarne l'efficienza, riducendo la fatica e aumentando la soddisfazione di chi lavora, la flessibilità si è poi concretizzata nella precarietà del lavoro. La flessibilità, in Italia, ha portato verso un equilibrio contrattuale a favore delle imprese, un eccesso di lavoro in nero e molto lavoro sommerso, soprattutto per le donne (Pirro, 2014). Si è frantumata la continuità del rapporto di lavoro, così come la stabilità dell'erogazione: più assunzioni brevi, meno assunzioni stabili. Spacchettandosi in varie forme, la flessibilità ha portato all'"incertezza" della condizione lavorativa; «la flessibilità è subentrata alla solidità come stato ideale delle cose e delle relazioni» (Battistelli, 2017, p. 151).

Il progressivo indebolimento delle reti sociali ha condotto verso quel processo di individualizzazione tipico della "postmodernità" (Bauman, 2002), in cui ognuno ha completa libertà di scelta sulla propria vita e la totale responsabilità di quella scelta. L'individualismo è diventato il "valore supremo" con cui ogni sistema di valori deve confrontarsi (Battistelli, 2017). Questo porta anche alla difficoltà indiscutibile in cui versa il sistema di rappresentanza sindacale, in Italia, ma non solo (Carrieri & Feltrin, 2016). Era certamente più semplice, ieri, rappresentare molti lavoratori simili tra loro, che oggi rappresentare meno lavoratori molto diversi tra loro. Il sistema di rappresentanza sindacale si trova a fare i conti con una molteplicità di lavori e di forme contrattuali che riuscire a rappre-

sentarle tutte sembra impossibile. I “contrati atipici” (Pirro, 2014), con i quali si è tradotta la flessibilità e che oggi contraddistinguono il sistema di contrattazione lavorativa, generano e marcano disuguaglianze, incertezza e discontinuità di impiego. Si tratta di una instabilità che investe tutto il mondo del lavoro.

La crisi economica ha gettato un’ombra sulla situazione occupazionale in Europa. Le persone che perdono il lavoro cercano di acquisire nuove competenze per rientrare nel mercato del lavoro e provare a mantenersi il più a lungo possibile. I giovani incontrano crescenti difficoltà nell’entrare nel mercato del lavoro (Commissione europea, 2012).

Dai dati analizzati durante una ricerca sui percorsi lavorativi dei laureati Sapienza nel periodo 2008-2013 emerge che l’80% dei contratti è a termine: «più della metà sono contratti di lavoro subordinato a tempo determinato, i rimanenti sono contratti di lavoro parasubordinato e tirocini» (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2017).

Entrato in crisi il lavoro industriale stabile che è stato il paradigma per adattare l’offerta di lavoro alle esigenze della domanda, lo Stato post-Welfare incentiva la formazione e promuove la sperimentazione lavorativa, configurando l’ipotesi che questi suoi interventi costituiscano delle opportunità offerte agli individui per attivare la loro capacità riflessiva e, così, rendersi occupabili per il lavoro post-industriale flessibile (Giannini, 2001).

La flessibilità del lavoro porta anche a un ripensamento dell’offerta formativa. Il sistema di formazione è chiamato a “produrre” quelle competenze richieste dal mercato del lavoro. Ma quali sono le competenze richieste al lavoratore? Come individuarne un nucleo stabile e “trasversale” a diverse professioni, nel “pacchetto instabilità” profilato sopra?

L’istruzione e l’economia sono state spesso viste come sfere separate. Questo approccio ha iniziato a cambiare sostanzialmente negli anni ‘70 con l’accelerazione della crescita economica, del cambiamento tecnologico, della competitività internazionale e dell’interdipendenza globale. Il settore economico ha sempre più voce in capitolo quando si discute su quali competenze siano più importanti come risultati educativi. Quindi non sorprende che in tutti i Rapporti nazionali del CCP (*Country Contribution Process*) del progetto DeSeCo dell’OCSE⁴ (Trier, 2003), le richieste di competenze da parte del settore economico occupino un posto di ri-

⁴ Il Progetto DeSeCo verrà trattato nel dettaglio nel secondo capitolo.

lievo. Le richieste sono documentate da associazioni dei datori di lavoro, sindacati, partenariati istruzione-impresa, agenzie del mercato del lavoro e organi di responsabilità.

Un esempio è dato dalla documentazione prodotta dall'Unione dei metalmeccanici svedesi per il CCP di DeSeCo che, oltre a fornire una definizione di cos'è una competenza, annovera tra quelle più richieste dai datori di lavoro la flessibilità:

Una competenza è una combinazione di ciò che si sa, ciò che si può fare, di ciò che si vuole e di ciò che si osa fare. "Conoscere" è inteso come conoscenza teorica, "potere" implica conoscenza pratica e conoscenza informale, "volere" riguarda ambizione, atteggiamenti, obiettivi e prospettive e "osare" riflette fiducia in sé stessi e autostima. (National Agency for Education, 2001, p. 13) (Trier, 2003, p.34)⁵.

Il Rapporto nazionale svedese, elaborato in occasione del secondo Simposio DeSeCo, afferma che i datori di lavoro sottolineano le seguenti caratteristiche personali: puntualità, accuratezza e capacità di adattamento, capacità di prendere l'iniziativa, fiducia in sé stessi, creatività, capacità di risolvere i problemi, capacità di comunicare, capacità di collaborare, flessibilità e capacità di adattamento ai cambiamenti, capacità di prendersi cura della propria salute.

Altro esempio emblematico è dato dagli Stati Uniti che hanno fornito una *input* influente nel processo di definizione delle competenze che si devono possedere sul posto di lavoro, attraverso il Rapporto SCANS del 1992 redatto da una commissione nominata dal Dipartimento del Lavoro. L'analisi si basava su 50 tipi di lavoro e 900 compiti specifici ed è stato uno dei primi grandi sforzi per definire le competenze richieste basate sull'analisi del lavoro (Basili, 2001).

Il rapporto ha determinato cinque aree di competenza e tre serie di abilità (*skills*) e qualità personali:

1) risorse: gestire tempo, denaro, materiali, spazio e personale; 2) abilità (*skills*) interpersonali: lavorare in *team*, esercitare la *leadership*, negoziare e lavorare con persone di diversa estrazione culturale; 3) in-

⁵ For the Swedish Metal Workers' Union, a competence is a combination of what one knows, what one can do, what one wants, and what one dares to do. "Know" means theoretical knowledge, "can" implies practical knowledge and informal knowledge, "want" deals with ambition, attitude, goals and outlook, and "dare" reflects self-confidence and self-esteem. (National Agency for Education, 2001, p. 13) [Testo originale, n.d.A.]

formazioni: acquisire e valutare dati, interpretare, comunicare e utilizzare i computer per elaborare le informazioni; 4) sistemi: comprensione dei sistemi sociali, organizzativi e tecnologici; monitorare e correggere le prestazioni; progettare e migliorare i sistemi; 5) tecnologia: selezionare attrezzature e strumenti, applicare la tecnologia a compiti specifici e mantenere e risolvere i problemi relativi alle attrezzature; I) abilità di base: lettura, scrittura, aritmetica e matematica, conversazione e ascolto; II) abilità di pensiero: capacità di apprendere, ragionare, pensare in modo creativo, prendere decisioni e risolvere problemi; III) qualità personali: responsabilità individuale, autostima, autogestione, socievolezza e integrità (Trier, 2003).

Ci sono alcuni problemi evidenti nel settore economico quando si identificano le competenze, soprattutto quelle considerate “chiave”, come il problema dell’aggregazione di competenze: ancor più che nel settore dell’istruzione, i livelli di astrazione estremamente eterogenei e i criteri di categorizzazione che vengono applicati nel tentativo di afferrare ed elencare le competenze pongono seri problemi quando si cerca di confrontarle e sintetizzarle.

Ci sono settori economici che hanno un approccio molto più tradizionale nelle loro preferenze di competenze rispetto ad altri, che invece prediligono il lavoro di squadra, lo spirito di imprenditorialità o la comprensione dei processi economici. Questo è un problema importante perché segnala che gli elenchi circolanti di competenze possono essere ispirati da sottosettori innovativi dell’economia per alcuni lavoratori, ma possono trascurare altre competenze necessarie per una parte considerevole della forza lavoro (Trier, 2003).

Pur essendoci sovrapposizioni anche tra le competenze richieste e nate in un contesto prettamente economico-lavorativo con quelle sviluppate in ambito educativo, nel settore economico c’è meno attenzione alle differenze semantiche e concettuali che distinguono termini come conoscenze e abilità di base, qualifiche di base, standard, competenze essenziali o competenze (*competencies*) chiave. Questo complica il riconoscimento di competenze e genera una certa confusione su una determinata competenza che potrebbe essere diversamente interpretata a seconda del settore in cui si dispiega.

1.2.1. Affrontare il mercato del lavoro: Soft skills e Hard skills

Il documento europeo *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi del*

2008 offre suggerimenti per affrontare la crisi economico-finanziaria che stava e sta coinvolgendo l'Europa (Commissione delle Comunità Europee, 2008).

Un miglioramento delle competenze riveste un'importanza cruciale per la ripresa a breve termine e per la crescita e la produttività dell'Europa sul più lungo periodo, per i suoi posti di lavoro e per la sua capacità di adeguarsi al cambiamento, per la giustizia sociale, la parità di genere e la coesione sociale (Commissione delle Comunità Europee, 2008, p. 3).

L'investimento non concerne solo una questione in termini di risorse economiche, ma riguarda, in parallelo, un miglioramento delle competenze dei lavoratori. Il potenziamento delle capacità professionali riguarda ogni settore lavorativo, a tutti i livelli, per garantire la permanenza nel mondo del lavoro.

L'imprevista crisi finanziaria della seconda metà del 2008 evidenzia i limiti di qualsiasi esercizio di previsione. Molte competenze e molti lavori che appariranno comuni ai cittadini europei nel 2020 – come conseguenza, ad esempio, dei cambiamenti legati all'uso delle tecnologie pulite – oggi non si possono neppure immaginare. Ma se una previsione non può fornire un'immagine esatta del futuro, può dare un'indicazione delle tendenze generali ed evidenziare la necessità di risposte politiche.

Dalla valutazione della Commissione si ricavano tre conclusioni essenziali: in primo luogo nel medio e lungo termine esiste in Europa un notevole potenziale per la creazione di posti di lavoro tanto aggiuntivi quanto alternativi. In secondo luogo il fabbisogno di capacità professionali, competenze e qualifiche aumenterà in modo significativo per ogni tipo e ad ogni livello di occupazione. In terzo luogo è necessario garantire una migliore corrispondenza nel lungo termine fra l'offerta di competenze e la domanda del mercato del lavoro (Commissione delle Comunità Europee, 2008, p. 6).

Già nel 2008 la crisi finanziaria si dichiarava "imprevista", probabilmente anche quella aperta dalla pandemia dovuta al *Covid-19* porterà a delle conseguenze ancora imprevedute, ma che destano già una serie di preoccupazioni, non soltanto per "molti lavori che oggi non si possono neppure immaginare", ma anche per la possibilità stessa del lavoro, per la creazione di posti di lavoro aggiuntivi e alternativi. Ciò che potrebbe mantenersi "stabile", dal 2008 ad oggi, potrebbe essere la necessità di

garantire una “migliore corrispondenza fra l’offerta di competenze e la domanda del mercato del lavoro”.

Va tuttavia constatato che non esistono strumenti che consentano di prevedere a colpo sicuro le esigenze future e che, nel quadro della globalizzazione, anche la divisione mondiale del lavoro non è stabile nel medio termine, mentre la durata delle formazioni corrisponde, con tutta probabilità, proprio a questo «medio termine» (Gazzetta Ufficiale dell’Unione europea, 2010, p. 74).

Nonostante le difficoltà di previsione, la Commissione europea (2011), nel report *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, suggerisce un nucleo di competenze professionali che una persona dovrebbe possedere per “garantirsi” un posto di lavoro e per poter “transitare” da un tipo di impiego all’altro. Nello studio, le competenze (*competencies*) sono definite come un insieme di caratteristiche personali, atteggiamenti, conoscenze e abilità innate o acquisite che portano a prestazioni di alta qualità. La definizione corrisponde a quella utilizzata nel Quadro europeo per le competenze chiave per l’apprendimento permanente⁶ (Commissione Europea, 2007), è integrata da caratteristiche personali innate o acquisite (talento, caratteristiche mentali e fisiche, ecc.) che costituiscono le principali differenze nei livelli di competenza (*competency*) tra gli individui. Queste differenze possono essere rafforzate o indebolite da un ulteriore accumulo (o cambiamento) di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Il documento affronta la questione delle *transferable skills*, cioè di quelle abilità che si considerano “trasferibili” sul mercato del lavoro. La questione delle abilità trasferibili non è di per sé una novità. L’analisi, infatti, si basa su studi preesistenti negli Stati membri, ma anche in altri paesi dell’OCSE, in particolare Stati Uniti e Canada, e su studi condotti da altre organizzazioni internazionali (Commissione europea, 2011).

Nell’interesse di un mercato del lavoro sempre più flessibile, per incoraggiare la formazione continua e facilitare la mobilità, tutti, indipendentemente dall’età, dal genere e dalle circostanze socio-economiche, devono aggiornare e sviluppare le *generic transferable skills* come ad esempio: saper lavorare in gruppo, risolvere problemi, prede-

⁶ Il Quadro identifica e definisce, per la prima volta a livello europeo, le competenze chiave (*key competencies*) che i cittadini devono possedere per la loro realizzazione personale, l’inclusione sociale, la cittadinanza attiva e per l’occupabilità nella società.

re decisioni, “imparare a imparare”, comunicare in forma orale e scritta, saper utilizzare le tecnologie dell’informazione e della comunicazione ecc., per tutto l’arco della vita. Tali competenze sono menzionate anche dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (Parlamento europeo & Consiglio, 2006). Tali abilità/competenze generiche devono tuttavia essere completate da abilità/competenze più specifiche che devono essere trasferibili tra settori strettamente correlati.

Il documento europeo premette che non esiste una tassonomia condivisa sull’identificazione e definizione delle *skills*. Le *transferable skills* sono competenze applicabili a diversi compiti e lavori per i quali il livello di applicabilità varia a seconda del contesto economico, legislativo, geografico e di contesto. Più l’abilità è generale, più è trasferibile e viceversa. Poiché non esistono abilità puramente trasferibili o non trasferibili, ha senso discutere il livello di trasferibilità di queste anziché distinguere le trasferibili dalle non trasferibili in quanto tali (Commissione europea, 2011). Si distingue tra: *soft skills*, *generic hard skills* e *specific hard skills*. Le *specific hard skills* sono caratterizzate da un livello inferiore di trasferibilità, mentre le *soft skills* e le *generic hard skills* sono abilità con elevata trasferibilità tra settori e occupazioni e possono essere identificate come abilità trasversali (*transversal skills*). L’occupabilità delle persone si basa su abilità specifiche (*specific skills*), ma le capacità trasversali (*transversal skills*) la supportano altrettanto. Le persone in possesso di un più elevato patrimonio di competenze hanno affrontato un minor rischio di disoccupazione durante la crisi economica (Commissione europea, 2011). La globalizzazione complica le dinamiche del mercato del lavoro e i dipendenti dovrebbero investire nello sviluppo delle proprie competenze per aumentare le possibilità di mantenere il proprio lavoro o trovarne facilmente uno nuovo.

La responsabilità e lo sviluppo personali sono importanti. È un vantaggio essere *multi-skilled* in quanto ciò facilita lo spostamento di un lavoratore all’interno della sua attuale organizzazione o, se necessario, può essere inserito in altre occupazioni e/o settori. Ciò che i datori di lavoro cercano è un dipendente in grado di fare bene il proprio lavoro. A questo proposito, le abilità trasversali (*transversal skills*), che vanno dalla risoluzione dei problemi alle abilità interpersonali, sono considerate decisive. Avere queste abilità, che possono essere trasferite da un contesto all’altro, è una buona base per accumulare competenze specifiche (*specific skills*) richieste da un determinato tipo di impiego.

Nel documento europeo (Commissione europea, 2011) sono state considerate 22 abilità trasversali suddivise in 5 *cluster*:

1) Abilità di efficacia personale: Autocontrollo e resistenza allo stress; Fiducia in sé stessi; Flessibilità; Creatività; Apprendimento permanente⁷. Queste abilità riflettono alcuni aspetti della maturità di una persona in relazione a sé stessa, agli altri e al lavoro. Sono collegate alle prestazioni di un individuo quando si affrontano le pressioni e le difficoltà.

2) Abilità relazionali e di servizio: Comprensione interpersonale; Orientamento alla clientela; Cooperazione con gli altri; Comunicazione⁸. Queste abilità consentono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro. Le capacità comunicative sono collegate a tutti i *cluster* e sono incluse in questo per via del loro importante ruolo nella costruzione di relazioni e nella comunicazione con gli altri.

3) Abilità di impatto e influenza: Impatto / Influenza; Consapevolezza organizzativa; *Leadership*; Formazione altrui⁹. Le abilità in questo gruppo riflettono l'influenza di una persona sugli altri. Le competenze manageriali (*managerial competencies*) sono un sottoinsieme speciale di questo *cluster*.

4) Abilità di risultato: Orientamento al risultato, efficienza; Interesse per ordine, qualità, accuratezza; Iniziativa, approccio proattivo; Risoluzione dei problemi; Pianificazione e organizzazione; Esplorazione e gestione delle informazioni; Autonomia¹⁰.

L'essenza di questo *cluster* è la tendenza all'azione, diretta più ai risultati delle attività che all'impatto sulle altre persone.

5) Abilità cognitive: Pensiero analitico; Pensiero concettuale¹¹. Queste due abilità riflettono i processi cognitivi di un individuo: il modo in cui una persona pensa, analizza, ragiona, pianifica, pensa in modo critico, identifica problemi e situazioni e formula spiegazioni, ipotesi o concetti (Commissione europea, 2011).

⁷ Personal effectiveness skills: Self-control and stress resistance; Self-confidence; Flexibility; Creativity; Lifelong learning (Commissione europea, 2011, p.10).

⁸ Relationship and service skills: Interpersonal understanding; Customer orientation; Cooperation with others; Communication (Ibidem).

⁹ Impact and influence skills: Impact/Influence; Organisational awareness; Leadership; Development of others (Ibidem).

¹⁰ Achievement skills: Achievement orientation, efficiency; Concern for order, quality, accuracy; Initiative, proactive approach; Problem solving; Planning and organisation; Information exploring and managing; Autonomy (Ibidem).

¹¹ Cognitive skills: Analytical thinking; Conceptual thinking (Commissione europea, 2011, p.10).

Inoltre, vengono specificate 6 abilità generiche (*generic hard skills*): Consapevolezza legislativa e normativa; Consapevolezza economica; Abilità di base in scienze e tecnologia; Consapevolezza ambientale; Abilità nelle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) / informatiche; Comunicazione in lingue straniere¹².

Le *specific hard skills* sono abilità tecniche e specifiche del lavoro applicabili in un numero limitato di aziende, professioni e settori. Descrivono attributi particolari per svolgere un'occupazione nella pratica. L'analisi della loro trasferibilità richiede la creazione di una classificazione specifica per questo tipo di abilità perché le caratteristiche sono troppo particolari per essere comparabili. Per tentare una soluzione, il *team* del progetto ha aggregato queste *specific hard skills* in gruppi, mettendo insieme quelle che sembravano essere molto simili in termini di conoscenze o di prestazioni legate all'attività. Il raggruppamento ha dato luogo a 264 gruppi di *specific hard skills*. Sono stati poi sviluppati 219 profili in relazione alle professioni (Commissione europea, 2011). Da questa suddivisione, si può desumere quanto sia complicato descrivere un'abilità specifica (*specific hard skill*) in termini di trasferibilità, rispetto a quelle generiche o *soft*.

I servizi pubblici per l'impiego sono attori importanti per la valutazione e l'acquisizione di competenze e il supporto della loro trasferibilità per le persone in cerca di lavoro e per l'identificazione di soggetti "deboli": le persone più vulnerabili sono le persone anziane (hanno competenze obsolete e devono essere "riformati" per nuovi lavori), persone in cerca del primo lavoro (competenze necessarie per entrare nel mercato del lavoro) e migranti (competenze linguistiche, competenze interculturali e competenze specifiche del lavoro). Purtroppo, l'introduzione di nuovi strumenti e sistemi di supporto sono limitati. L'istruzione iniziale è il punto più debole nello sviluppo di competenze trasversali e specifiche di lavoro: la debole relazione tra l'attenzione prevalente sulla conoscenza teorica e le abilità pratiche, un legame insufficiente tra i curricula educativi e le esigenze dei datori di lavoro e lo sviluppo insufficiente delle competenze trasversali sono i punti deboli più significativi dell'istruzione iniziale.

Tutte le competenze sono più o meno trasferibili in base al contesto specifico. L'effettivo trasferimento di competenze, come processo con-

¹² Legislative and regulatory awareness; Economic awareness; Basic skills in science and technology; Environmental awareness; ICT skills/E-skills; Communication in foreign languages (Ibidem).

nesso alla mobilità professionale, dovrebbe essere supportato da sistemi, metodi e strumenti specifici (Commissione europea, 2011).

Il concetto di trasferibilità assume un ruolo cardine nel costrutto di “abilità trasferibili”, perché si lega all’idea della “malleabilità” (ossia il grado in cui queste abilità sono suscettibili di cambiamenti durante il corso della vita) come aspetto peculiare di determinate competenze (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018).

Balcar (2014) sostiene che le *soft skills* sono determinanti statisticamente significative del salario di una persona e contribuiscono a colmare il divario salariale di genere; dunque il successo nel mercato del lavoro è influenzato principalmente da *hard skills* e *soft skills* (Black & Spitz-Oener, 2007; Bacolod & Blum, 2010; Balcar, 2016).

Negli ultimi decenni, molte occupazioni professionali hanno richiesto più alti livelli di competenze sia *hard* che *soft* (Borghans, ter Weel & Weinberg, 2006; Weinberger, 2014).

Le *soft skills*, rispetto alle *hard skills*, sono più strettamente correlate agli atteggiamenti, definiti come «una predisposizione stabile, duratura e appresa a rispondere a determinate cose in un certo modo» (Statt, 1998, p. 10), derivante da tratti psicologici, preferenze, esperienze, *background*, ecc., e questo rende il loro sviluppo lento e complesso (Balcar, 2016). La maggior parte delle competenze che contribuiscono all’occupabilità delle persone si esplica nelle cosiddette *soft skills* che possono essere descritte come abilità intangibili che sono difficili da misurare e sono strettamente connesse con gli atteggiamenti (Balcar, 2014), come ad esempio: comunicazione, cooperazione, *leadership*, indipendenza o creatività.

Le *hard skills* possono essere descritte come abilità che sono più facilmente osservabili e / o misurabili, apprese tramite un processo di formazione e strettamente connesse con le conoscenze, ad esempio: abilità nelle TIC (Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione), e sono più strettamente correlate alla qualificazione formale di una persona.

Anche se le *soft skills* sono difficilmente misurabili (se non indirettamente) rappresentano un criterio decisivo per l’assunzione dei lavoratori, mentre le qualifiche sono considerate a un livello preselettivo dei candidati (Balcar, 2016). Non vi sono dubbi sul fatto che le *hard skills* siano necessarie per il successo nel mercato del lavoro; tuttavia, lo studio di Balcar (2016) sulla relazione tra *soft skills* e remunerazione ha dimostrato che le competenze trasversali sono un fattore determinante per il salario tanto quanto le *hard skills*. Ha dimostrato che la formazione sul posto di lavoro di abilità sia *hard* sia *soft* ha effetti positivi sulla produttività del lavoratore. L’importanza di sviluppare sia le abilità *hard* sia *soft* può es-

sere ulteriormente enfatizzata dai risultati che suggeriscono che entrambi i tipi di abilità sono produttive solo quando vengono usate insieme (Balcar, 2016).

Dallo studio emergono importanti implicazioni anche nel quadro del sistema educativo: uno sviluppo simultaneo di *hard* e *soft skills* sarebbe la soluzione più appropriata. In effetti, i sistemi educativi svolgono già un ruolo nello sviluppo delle competenze trasversali, ma un loro sviluppo sistematico e mirato è ancora sporadico nella maggior parte dei Paesi (Commissione europea, 2011). Ad esempio, la definizione di obiettivi educativi in base ai requisiti delle professioni o dei settori economici pertinenti, lo sviluppo delle competenze necessarie e la loro valutazione sono pratiche comuni nelle scuole nel caso dello sviluppo delle *hard skills*, ma più rare nel caso delle competenze trasversali. Tuttavia, con la Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018 si va proprio in questa direzione, in quanto

Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro. [...] In un mondo in rapido cambiamento ed estremamente interconnesso ogni persona avrà la necessità di possedere un ampio spettro di abilità e competenze e dovrà svilupparle ininterrottamente nel corso della vita. Le competenze chiave, [...], intendono porre le basi per creare società più uguali e più democratiche. Soddisfano la necessità di una crescita inclusiva e sostenibile, di coesione sociale e di ulteriore sviluppo della cultura democratica (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p.7).

1.2.2. *Lo skill mismatch*

Nell'ultimo ventennio, lo sviluppo economico dell'Italia ha proceduto a passo lento, la crescita della produttività è stata statica. Preparare la strada per una ripresa che conduca anche verso l'inclusione e il benessere sociali dipenderà dallo sviluppo di adeguati livelli di competenze, attinenti ai bisogni del mercato, favorendo la crescita dell'occupazione e il "ritorno del lavoro" (OECD, 2017a, 2017b).

Dal 2012, l'OCSE ha lanciato una strategia per le competenze, fornendo ai Paesi partecipanti un approccio strategico e globale per valutare sfide e opportunità in materia di competenze. Dal 2013, l'approccio

dell'OCSE diventa nazionale, sviluppando progetti strategici nazionali sulle competenze, realizzati in stretta cooperazione con gruppi interministeriali in ciascun Paese.

Nel 2017, l'OCSE ha pubblicato un rapporto sull'Italia rispetto alle strategie auspicabili per un miglioramento della crescita del Paese (OECD, 2017b).

L'Italia ha introdotto diverse riforme per migliorare il funzionamento del mercato del lavoro e la capacità del sistema educativo di sviluppare e riconoscere le competenze degli studenti. Le recenti riforme promuovono anche l'innovazione e la digitalizzazione. Queste riforme vanno nella giusta direzione, secondo l'OCSE, ma sono necessarie ulteriori implementazioni per garantirne la piena ed effettiva attuazione. Tuttavia, i governi da soli non possono garantire il successo. L'impegno e le azioni di un'ampia gamma di parti interessate saranno fondamentali per l'effettiva attuazione di queste riforme.

Il progetto *Strategia per le competenze dell'OCSE- Italia* è stato il prodotto di un incontro collaborativo tra l'OCSE e il governo italiano, con il sostegno della Commissione europea (OECD, 2017b). La strategia delle competenze dell'OCSE fornisce ai Paesi un quadro di riferimento per promuovere lo sviluppo, l'attivazione e l'uso efficace delle competenze, non solo in ambiente scolastico, ma anche sul posto di lavoro. L'OCSE individua delle sfide per sviluppare le competenze per l'Italia sulla base delle proprie analisi, di quelle della Commissione europea, dei dati nazionali e grazie ai contributi ricevuti dal governo nazionale e da altre parti interessate, come: imprenditori, associazioni di datori di lavoro, sindacati, esperti di educazione e ricercatori.

Secondo il Rapporto del 2017, l'Italia avrebbe bisogno di definire velocemente una strategia di sviluppo delle competenze che ne promuova il potenziamento in tutto il territorio nazionale. La domanda di *skills* risente della globalizzazione, del cambiamento tecnologico e dello sviluppo demografico. In questo contesto, l'Italia ha più difficoltà, rispetto ad altri Paesi, a realizzare una società dinamica, fondata sulle competenze. Il fenomeno dello *skills mismatch*, che si verifica quando le competenze di un lavoratore non sono allineate con quelle richieste per uno specifico ruolo professionale, è molto diffuso in Italia (Cinque, 2017; Unioncamere – ANPAL, 2021). Inoltre, circa il 35% dei lavoratori è occupato in un settore non correlato al proprio percorso di studi (OECD, 2017b). Lo *skill mismatch* è il risultato di una disparità tra l'offerta e la domanda di lavoro, si riferisce a una situazione in cui un lavoratore ritiene che il proprio

livello di competenza non corrisponda al livello richiesto per il lavoro, perché è troppo alto o troppo basso rispetto alle esigenze del lavoro.

Affrontare la questione per trovare un equilibrio tra domanda e offerta delle competenze richiede l'intervento delle istituzioni nel settore dell'istruzione e della formazione e in un modo che siano più reattive nell'affrontare i cambiamenti; è necessario che ci siano politiche per il mercato del lavoro più efficaci e un migliore utilizzo di strumenti di valutazione e analisi della richiesta di competenze emergenti.

La *Strategia* dell'OCSE (OECD, 2017b) sostiene che la riforma della "Buona Scuola" mira a migliorare le competenze, le pratiche di gestione scolastica, a riconoscere l'importante ruolo degli insegnanti e a facilitare il passaggio degli studenti dalla scuola al mondo del lavoro (GU, 2015). La riforma introduce il Piano Nazionale Scuola Digitale: un piano per rafforzare le competenze digitali degli insegnanti e degli studenti e creare luoghi innovativi per l'apprendimento attraverso la diffusione dell'accesso a Internet e alle piattaforme digitali. Una parte importante della riforma è rappresentata dall'Alternanza Scuola Lavoro (ASL)¹³, che rende obbligatoria l'esperienza formativa in diversi settori lavorativi durante gli ultimi tre anni di istruzione secondaria superiore, ed è prerequisito per l'ammissione agli esami di Stato (GU, 2015; GU, 2017; OECD, 2017b). Queste iniziative rafforzano gli incentivi per la cooperazione tra le scuole e il mondo del lavoro, ma per un'attuazione efficace è necessario migliorare il dialogo e la fiducia fra questi due attori.

Il Sistema Informativo Excelsior, realizzato da Unioncamere e dall'ANPAL, nel rapporto del 2019, sulle *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio-termine (2019-2023)* riporta dati preoccupanti in merito alla disoccupazione giovanile: «il tasso di disoccupazione giovanile è pari al 31,4%, uno dei più alti d'Europa» (Unioncamere, 2019, p. 7). Per affrontare la disoccupazione, e non solo giovanile, è necessario un potenziamento delle competenze da parte di chi cerca di inserirsi nel mondo del lavoro, non soltanto rispetto alle competenze tecniche richieste dallo specifico ruolo professionale, ma anche rispetto alle *soft skills*. Anche chi è già inserito nel mercato del lavoro ha necessità di sviluppare competenze che gli permettano di competere con il cre-

¹³ Con la legge di Bilancio per il 2019 (GU, 2018), l'Alternanza Scuola Lavoro viene rinominata "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento" (PCTO) e vengono rivisti alcuni aspetti, come per esempio il monte ore previsto per ogni indirizzo di studi.

sciente automatismo dei processi produttivi, sia nel settore industriale sia in quello dei servizi.

Come è stato sottolineato anche dall'OCSE (OECD, 2019b), se le attività economiche saranno sempre più *knowledge intensive*, occorre domandarsi se l'istruzione attuale, soprattutto quella terziaria, sia in grado di formare giovani che abbiano le competenze adeguate, non solo digitali, per essere occupabili anche in un mercato dove si sta diffondendo l'intelligenza artificiale (A.I.) e l'innovazione connessa all'Industria 4.0. Tutte le previsioni sottolineano la sempre maggior permeabilità del digitale nella vita di tutti i giorni. Questi cambiamenti fanno emergere anche nuove esigenze di tutela, sia in ambito digitale che lavorativo: la tecnologia impatta, infatti, sul mondo del lavoro generando fenomeni che richiedono nuove regole. Anche in questo caso, l'istruzione gioca un ruolo fondamentale, perché deve fornire agli studenti gli strumenti necessari per essere maggiormente consapevoli del ruolo del digitale, dotandoli delle competenze e delle capacità idonee per essere protagonisti del futuro del lavoro. (Unioncamere, 2019, p. 7).

Nonostante l'innegabile ruolo che il digitale gioca nell'universo lavorativo e quotidiano delle persone, anche per le professioni più tecniche e centrate sul digitale si richiede il possesso di competenze relazionali e competenze trasversali come «il pensiero critico, la condivisione, la capacità di negoziazione, l'empatia, la cooperazione [...] il problem solving e la flessibilità» (Unioncamere, 2019, p. 13). Dunque, secondo il rapporto Excelsior, si verrebbero a configurare profili professionali "ibridi", in cui componenti tecniche, relazionali e di *business* si integrano. Con il rapporto più recente (Unioncamere – ANPAL, 2021), si integrano le competenze *green*, cioè quelle centrate sull'attenzione per le tematiche ambientali e che saranno richieste a ogni persona, non soltanto alle figure specializzate nella *green economy*. Così, le strategie individuate dall'OCSE per l'Italia appaiono ancora inattuata, ma necessarie. L'OCSE suggerisce delle azioni possibili per affrontare le 10 sfide elencate nella *Strategia* del 2017 (OECD, 2017b).

La prima sfida, cioè *fornire ai giovani di tutto il Paese le competenze necessarie per continuare a studiare e per tutta la vita*, si basa sulla necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento e di ridurre il divario esistente tra le diverse regioni, stabilendo standard di riferimento per l'insegnamento e valutando le *performances* dei docenti attraverso l'uso di tali standard. Le scuole con livelli molto bassi di *performance* potrebbero avere bisogno di un sostegno per attrarre e trattenere insegnanti più

esperti, che possano raggiungere gli standard prefissati. L'OCSE sostiene che si possano prevedere degli incentivi come bonus monetari o delle promozioni di carriera agli insegnanti che, nelle scuole con basse *performances*, raggiungano gli standard. Gli insegnanti dovrebbero avere accesso a dei corsi di formazione che consentano un adeguato aggiornamento, soprattutto rispetto alle capacità tecnologiche e digitali e sulla capacità di aiutare gli studenti a sviluppare le competenze utili per la vita. Bisogna rafforzare il dialogo tra scuole e imprese che si incontrano sul terreno dell'Alternanza Scuola Lavoro, sia per far comprendere quali sono le esigenze da soddisfare per i datori di lavoro, sia per un'adeguata progettazione dei contenuti delle attività per gli studenti, contenuti che possano essere valutati e certificati in termini di competenze successivamente spendibili nel mercato del lavoro.

Per la seconda sfida, cioè *aumentare l'accesso all'istruzione terziaria e al contempo migliorare la qualità e la pertinenza delle competenze*, si discute l'importanza di mettere a punto un sistema di valutazione sui cui risultati basare l'erogazione di fondi per migliorare la qualità dell'insegnamento e della ricerca. Bisogna prevedere delle strategie specifiche su base regionale, dato il divario di *performances* tra regioni settentrionali e meridionali. A seguito di una analisi dell'offerta economico-lavorativa su base territoriale, sarebbe opportuno migliorare la collaborazione tra imprese e istruzione terziaria affinché il percorso di studi offra le competenze richieste dalla domanda di lavoro, per facilitare il passaggio dal settore degli studi a quello lavorativo. Passaggio che aiuterebbe ad affrontare la terza sfida: *implementare le competenze degli adulti che ne dispongono a un basso livello*. Questo si potrebbe realizzare in seguito all'attuazione di una flessibilità dei percorsi formativi, di modo che siano agevoli da seguire per gli adulti e che siano organizzati per sviluppare le competenze realmente richieste. Di conseguenza, per rimuovere gli ostacoli all'attuazione delle competenze sul mercato del lavoro sia dal lato della domanda sia dal lato dell'offerta, affrontando quindi la quarta sfida, è necessaria la *collaborazione attiva dei decisori politici al fine di migliorare le politiche di sostegno*; bisognerebbe creare un sistema nazionale di informazione sulle richieste di lavoro che sia accessibile e consultabile da tutti i cittadini, ai quali, spesso molte richieste restano "invisibili". Inoltre, prevedere un sistema di certificazione e di riconoscimento delle competenze più chiaro e trasparente aiuterebbe l'orientamento degli attori della domanda e dell'offerta di lavoro.

Ci sono, in Italia, servizi utili ai cittadini in cerca di lavoro, come ad esempio l'ANPAL (Agenzia Nazionale delle Politiche Attive del Lavo-

ro) e la *Strategia* dell'OCSE propone di assegnare ad agenzie specializzate il compito di stabilire standard nazionali per i programmi di mercato e di monitorarli costantemente. Auspicabile, inoltre, aumentare le risorse e rilanciare il ruolo dei centri per l'impiego, lavorando così a livello locale e regionale, garantendo politiche di domanda e di offerta di occupazione meglio bilanciate. Un aspetto importante è senz'altro rivedere e diminuire l'onere fiscale che grava sui datori di lavoro nel versamento dei contributi.

Un aspetto preoccupante a livello socio-economico riguarda la quinta sfida, cioè l'incoraggiamento verso una *maggior partecipazione da parte delle donne e dei giovani al mercato del lavoro*, perché nonostante alcune politiche di incentivo, donne e giovani registrano uno dei tassi più alti di inoccupazione e disoccupazione nelle analisi dell'OCSE. Per le donne la flessibilità del lavoro, in quanto a orari e alle opzioni di lavoro, è un aspetto non trascurabile. Oltre a intervenire a livello culturale sul pregiudizio di genere, è necessario creare condizioni più favorevoli di inserimento delle donne nel mercato del lavoro, ad esempio assicurando una migliore accessibilità ai servizi per la prima infanzia e di assistenza per gli anziani.

Riguardo ai giovani, bisogna migliorare il sistema di orientamento che li porti a scegliere un profilo lavorativo per i quali sono adeguatamente formati. Decisamente fondamentale sarebbe riuscire a raggiungere i NEET (*Not engaged in Education, Employment or Training*), cioè coloro che non studiano e non lavorano, per poter arginare il fenomeno.

Le imprese, da parte loro, dovrebbero investire sulla formazione di alta qualità mirata allo sviluppo di competenze spendibili sul mercato del lavoro, prevedere dei premi per i lavoratori che partecipano all'istruzione e alla formazione per l'implementazione di competenze, perché la sesta sfida riguarda proprio un *migliore utilizzo delle competenze sul posto di lavoro*. Bisogna sensibilizzare i datori di lavoro all'uso di pratiche che favoriscano la partecipazione aziendale come la rotazione delle mansioni, la formazione, il tutoraggio e la flessibilità del lavoratore nei processi per il raggiungimento degli obiettivi aziendali.

La settima sfida insiste sulle *competenze per promuovere l'innovazione, adottando politiche complementari per incrementare gli investimenti in ricerca e sviluppo*, in particolare nelle competenze di alto livello e nel capitale umano specializzato. L'ottava sfida mira a *rafforzare la governance multilivello e i partenariati al fine di migliorare il sistema delle competenze*. La farraginosità burocratica dell'amministrazione pubblica è un ostacolo forte, bisogna favorire politiche di coordinamento e di una migliore condivi-

sione dell'informazione tra i ministeri e i livelli locali. Anche la formazione professionale dei funzionari pubblici dev'essere considerata un elemento essenziale per la realizzazione di questa sfida. Bisogna, inoltre, per la nona sfida, *ridurre lo skills mismatch* e per fare questo si devono pensare e realizzare politiche di lunga durata; sviluppare sistemi di valutazione delle competenze trasversali che siano effettivamente efficaci, utili ed utilizzabili dai lavoratori e dai datori di lavoro. Coinvolgere poi altri attori (regioni e ministeri) nel Sistema d'Informazione sulle Professioni, importante per permettere alle fonti di informazione di essere collegate tra di loro e di offrire un panorama completo sulle offerte ai cittadini.

Ultima sfida: *investire per potenziare le competenze*. Alcuni Paesi europei adottano delle prassi che prevedono delle riduzioni del contributo di previdenza sociale, contratti *train-or-pay* (in cui la formazione è una *conditio sine qua non* per il contratto di lavoro) e hanno ampliato le detrazioni fiscali aziendali per la formazione.

La *Strategia* dell'OCSE presenta le sfide per l'Italia e le possibili azioni per rendere il sistema delle competenze più efficace, avendo mostrato le carenze presenti a livello nazionale. Si presenta come punto di partenza per accrescere la consapevolezza pubblica, per facilitare un dialogo pubblico più ampio incoraggiando partner sociali, governi nazionali e regionali a lavorare insieme per affrontare le sfide identificate.

Il passo successivo per l'Italia consiste nel determinare quali tra le sfide aperte sul tema delle competenze dovrebbero essere affrontate in via prioritaria e sviluppare quindi progetti concreti da mettere in atto, fondati sul coinvolgimento attivo di tutti i ministeri, le autorità regionali e gli *stakeholders* coinvolti.

La *Strategia* dell'OCSE per le competenze del 2019 (OECD, 2019f) introduce una nuova riflessione che si articola su tre componenti principali:

1) *Sviluppare skills rilevanti nel corso della vita*. Per garantire che i Paesi siano in grado di adattarsi e gestire un mondo in rapido mutamento, tutte le persone hanno bisogno di sviluppare e mantenere una forte competenza in una vasta gamma di *skills*. Questo processo dura tutta la vita, a partire dall'infanzia fino e per tutta l'età adulta e si verifica non solo formalmente nelle scuole, ma anche in modo non formale e informale a casa, nella comunità di appartenenza e nei luoghi di lavoro.

2) *Utilizzare le skills in modo efficace nel lavoro e nella società*. Sviluppare una serie di solide *skills* è solo il primo passo; le persone hanno anche bi-

sogno di opportunità, incoraggiamenti e incentivi per utilizzare pienamente ed efficacemente le loro *skills* sul lavoro e nella società.

3) *Rafforzare la governance dei sistemi di skills*. Il successo nello sviluppo e nell'utilizzo di *skills* pertinenti richiede solidi accordi di *governance* per promuovere il coordinamento, la cooperazione e la collaborazione in tutto il governo; coinvolgere le parti interessate durante l'intero ciclo politico; costruire sistemi informativi integrati; e allineare e coordinare le modalità di finanziamento.

Secondo la visione della *Strategia* del 2019, le *skills* sono un ingrediente necessario per il progresso umano. Le società e le economie sono sempre più modellate da nuove tecnologie e tendenze; perciò, è importante sviluppare le giuste politiche in materia di *skills* per garantire il benessere e promuovere una crescita inclusiva e sostenibile (OECD, 2019f). Il *report* del 2019 evidenzia ancora alcune debolezze del sistema italiano rispetto a quello degli altri Paesi: il tasso di istruzione terziaria rimane uno dei più bassi tra i Paesi dell'OCSE, la partecipazione alla formazione per gli adulti rimane inferiore rispetto ad altri Paesi. Il tasso di occupazione è ancora uno dei più bassi tra i Paesi dell'OCSE ed evidenzia anche disparità a livello regionale. Inoltre, il tasso di giovani che non lavorano, non vanno a scuola e non partecipano ad una formazione professionale (NEET) è più alto rispetto alla maggioranza dei Paesi. L'Italia è ancora indietro, rispetto ad altri Paesi dell'OCSE, nella pianificazione di una strategia efficace per lo sviluppo di competenze. Tuttavia, gli indicatori di *skill mismatch*¹⁴ derivati dall'indagine OCSE sulle competenze degli adulti (PIAAC) mostrano che in media, tra i Paesi, circa un quarto dei lavoratori segnala un disallineamento tra le proprie competenze e quelle necessarie per il loro lavoro, il che implica che esiste un ampio margine di miglioramento, non solo per l'Italia.

1.3. Competenze e *Life-Long Learning*

Il *Life-Long Learning* (LLL o apprendimento durante il corso di vita) è un processo continuo che inizia alla nascita e offre opportunità di ap-

¹⁴ Lo *skill mismatch* può essere misurato in diversi modi, ciascuno con i propri vantaggi e svantaggi. Uno è attraverso l'autovalutazione, chiedendo ai lavoratori di confrontare il loro livello di competenze e quello richiesto per il loro lavoro. Un altro approccio consiste nel confrontare i livelli di competenze, misurati dai punteggi di competenza, con le competenze utilizzate sul lavoro. Un approccio, infine, combina le informazioni derivanti dai primi due approcci (Adalet McGowan & Andrews, 2017).

prendimento nel corso della vita a persone, comunità e organizzazioni, che sono quindi in grado di gestirle e utilizzarle e che contribuiscono al proprio sviluppo e trasformazione. L'idea del *Life-Long Learning* si basa sull'integrazione dell'apprendimento e del vivere sia orizzontalmente attraverso gli "spazi di vita" della famiglia, della comunità, dello studio, del lavoro e del tempo libero, sia verticalmente dalla nascita alla morte (Ouane, 2003).

L'apprendimento è stato definito come un'esigenza fondamentale. La Conferenza mondiale sull'istruzione per tutti del 1990 (*World Conference on Education for All - WCEFA*) ha definito l'istruzione di base come il fondamento del LLL e di un'istruzione volta a soddisfare le esigenze di apprendimento di base per tutti. Nel primo articolo della Dichiarazione (*World Declaration on Education for All*), adottata dai partecipanti¹⁵, è stato affermato che i bisogni di apprendimento di base comprendono sia gli strumenti di apprendimento essenziali (come l'alfabetizzazione - *literacy* - l'espressione orale, *numeracy* e la risoluzione dei problemi) sia i contenuti di apprendimento di base (come conoscenze, abilità, valori e attitudini) richiesti all'essere umano per sopravvivere, sviluppare le proprie capacità, vivere e lavorare con dignità, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere (UNESCO, 1990).

Il concetto di *Life-Long Learning* investe l'intera sfera della vita e riconosce il ruolo significativo di tutte le situazioni, le istituzioni e le professioni della vita di una persona. Una persona deve essere in grado di agire e avere la capacità di portare a termine con facilità e autocontrollo i ruoli e le funzioni attesi e richiesti dalle diverse situazioni.

Ogni persona, inserita di volta in volta in un determinato contesto, si connota come membro della famiglia, come lavoratore, come membro della società, cittadino di una nazione e idealmente come cittadino del mondo. D'altra parte, una società o i suoi componenti collettivi (comunità, gruppi, famiglie) dovrebbero essere inclini all'apprendimento e dovrebbero padroneggiare competenze, abilità, *know-how*, attitudini e valori di convivialità, rispetto e apprendibilità.

L'adozione del *Life-Long Learning* come nuovo paradigma per l'istruzione e l'apprendimento nel XXI secolo implica la definizione in ogni particolare contesto di una risposta concreta alla domanda sugli obiettivi, il contenuto e la modalità di apprendimento (Ouane, 2003).

¹⁵ Hanno partecipato circa 1.500 delegati provenienti da 155 paesi e rappresentanti di circa 150 organizzazioni governative, non governative e intergovernative.

Secondo il rapporto della Quinta Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti (*Fifth International Conference on Adult Education - CONFINTEA*), gli obiettivi dell'educazione di giovani e adulti, inseriti nel processo di apprendimento permanente, sono di sviluppare l'autonomia e il senso di responsabilità nell'economia, nella cultura e nella società nel suo insieme, promuovere la coesistenza, la tolleranza e la partecipazione informata e creativa dei cittadini nelle loro comunità, in breve di consentire alle persone e alle comunità di assumere il controllo del loro destino e della società al fine di affrontare le sfide future (UNESCO, 1997).

È essenziale che gli approcci all'apprendimento degli adulti siano basati sul proprio patrimonio culturale, valoriale ed esperienziale e che i diversi modi in cui questi approcci vengono attuati consentano e incoraggino ogni cittadino a essere attivamente coinvolto.

Una domanda importante da porsi non è solo come viene definita la competenza in generale, ma anche come viene definita in situazioni particolari. Di fatto, solo la *performance*, cioè la manifestazione della competenza in un certo contesto, ne stabilisce l'esistenza (Bertagna, 2004). Un problema difficile da sciogliere è la necessità di definire e selezionare le competenze in relazione non solo agli attuali lavori, stili di vita e relazioni sociali, ma anche in relazione a lavori futuri e persino sconosciuti e al cambiamento delle relazioni sociali e personali. Questo sguardo sul futuro è particolarmente complesso quanto imprevedibile (Ouane, 2003; Unioncamere – ANPAL, 2021).

La maggior parte delle attività nel corso della vita si svolgono in una varietà di contesti (processi politici, reti sociali, relazioni interpersonali, ecc.), in vari settori dell'esistenza umana. Le diverse competenze devono essere adattate a queste diverse situazioni della vita.

La prospettiva delle competenze – e delle competenze chiave – presuppone l'esistenza di competenze generali e suppone che l'essere umano sia un essere sociale piuttosto che un individuo isolato. Le competenze chiave sono multifunzionali, non operano in modo isolato, ma dovrebbero essere viste come una costellazione. Le competenze chiave richiedono un contesto di apprendimento permanente. Ad esempio, il pensiero critico o il rispetto per gli altri dovrebbero essere appresi in tenera età e dovrebbero essere mantenuti per tutto l'arco della vita. L'apprendimento permanente e lo sviluppo di competenze chiave possono aiutare a creare e sostenere una società armoniosa in cui prosperano l'uguaglianza e la democrazia. Una "vita di successo" potrebbe essere definita non solo in relazione a ciò che si possiede e a ciò che si sta fa-

cendo, ma anche in relazione al proprio essere e a come ci si relaziona con gli altri. Riferite ai gruppi, le competenze chiave richiedono indicatori integrativi di convivenza, rispetto e tolleranza delle differenze, partecipazione attiva alla comunità, al gruppo, al lavoro e alla vita sociale (Ouane, 2003).

Ci sono competenze chiave che sono considerate pertinenti sia a livello individuale sia rispetto a *performances* di gruppo sociale. Quelle considerate fondamentali per il *Life-Long Learning*, secondo DeSeCo e che si ritrovano anche in *framework* più recenti come *Life Skills and Citizenship Education* (UNICEF MENA, 2017), sono:

1) *Comunicazione*. Comunicare è la capacità di esprimere, ascoltare, documentare, discutere e analizzare usando vari strumenti di comunicazione. L'alfabetizzazione (*literacy*) è sia un processo che un prodotto. La *literacy* è un concetto che incorpora abilità (*skills*) comunicative che non sono sempre legate alla lettura e alla scrittura, ma anche ad altre abilità interattive, tra cui l'oralità e le nuove modalità digitali. Ciò include anche competenze computazionali, numeriche, schematiche e di altro tipo come il pensiero logico e critico. La padronanza della lingua (madrelingua, altre lingue nazionali o lingue straniere) e la capacità di fare un uso rilevante e critico delle TIC sono elementi cruciali della competenza comunicativa (Karsenti et al., 2005; OECD, 2017c; Ouane, 2003).

La comunicazione è il mezzo attraverso il quale sia gli individui sia i gruppi comprendono chi sono, cosa fanno e in cosa credono, in relazione ad ambienti come la famiglia, la comunità e il luogo di lavoro. Comunicare come processo implica stabilire contatti umani per scambiare informazioni, pensieri ed esperienze. Come prodotto, si riferisce alla costruzione di un'identità comune attraverso la quale gli individui sentono di essere membri di un gruppo o di una comunità e in cui le norme accettate guidano il loro comportamento.

“Comunicazione” è quindi la capacità individuale e sociale di scambiare i contenuti di messaggi con gli altri. Ciò comporta anche una capacità critica di selezionare, ordinare, produrre e utilizzare qualsiasi tipo di informazione. A questo proposito è inseparabile dal pensiero critico. Le capacità comunicative includono anche la negoziazione e la cooperazione. Comunicare è una competenza fondamentale da cui si sviluppano altre competenze complesse, come la capacità di vivere insieme, la capacità di relazionarsi con gli altri e comunicare efficacemente in senso positivo nelle attività attuali e future (Craig, 1999; Ouane, 2003; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967).

2) La *capacità di vivere insieme* riguarda la possibilità di sviluppare una comprensione verso l'alterità in generale, un apprezzamento dell'interdipendenza in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della comprensione reciproca e della pace.

L'esperienza dimostra che non è sufficiente organizzare il contatto e la comunicazione tra i membri di diversi gruppi. Se i diversi gruppi sono in competizione o hanno uno stato disuguale nell'ambiente che condividono, tale contatto può infiammare tensioni latenti e degenerare in conflitto (UNICEF MENA, 2017). D'altro canto, se i contatti avvengono in un contesto egualitario e se vi sono obiettivi comuni e scopi condivisi, i pregiudizi e le ostilità possono diminuire e lasciare spazio alla cooperazione (Vergati, 2008). Sembrerebbe che l'apprendimento debba procedere verso due percorsi complementari: da un lato, la graduale scoperta degli altri e dall'altro fare l'esperienza di scopi condivisi nel corso della vita.

Vivere insieme è la capacità di stabilire relazioni, essere pronti per un dialogo, processo in cui le persone imparano a pensare insieme, nel senso di partecipare ad una sensibilità collettiva, in cui pensieri, emozioni e azioni appartengono non a un individuo, ma a tutti nel loro insieme (Ouane, 2003; UNICEF MENA, 2017).

Essere in grado di vivere insieme è anche la volontà di assumersi la responsabilità non solo per sé stessi, ma anche per gli altri. Richiede una cooperazione guidata dalle regole e la capacità di lavorare in un ambiente di gruppo. Quando individui o gruppi con convinzioni diverse si incontrano in un compito possono sorgere conflitti. Gestire i conflitti interpersonali e di gruppo è la capacità di identificare le fonti di conflitto tra sé stessi e gli altri o tra altri gruppi e di prendere provvedimenti per superare la disarmonia. Ciò richiede flessibilità e tolleranza. Essere in grado di vivere insieme è quindi fortemente correlato alla comunicazione e alla comprensione dei diversi punti di vista degli altri.

3) Il *pensiero critico* è sia un attributo cognitivo sia comportamentale. È la capacità di comprendere, apprezzare e valorizzare il significato di fatti, azioni e intenzioni, anche non manifeste, la capacità di giudicare, trarre conclusioni e agire deliberatamente. Il pensiero critico implica essere riflessivi e agire in modo autonomo: prendere la distanza critica, esprimere compassione, essere in grado di dubitare, esprimere solidarietà, ma anche ribellarsi di fronte a oppressione, trattamenti ineguali, cattive condizioni di vita, manipolazione ed estremismo (UNICEF MENA, 2017). La congiunzione di questi attributi individuali e la loro trasforma-

zione in una dinamica di gruppo è di fondamentale importanza per la vita sociale, per l'interazione tra i gruppi.

Questa competenza è connessa alla competenza individuale di agire in modo autonomo e riflessivo, di comunicare per poter decodificare le informazioni o trasformarle.

4) La *capacità di essere in grado di cambiare* riguarda il riuscire a dirigere e gestire le trasformazioni in atto nella società nel suo complesso, al fine di affrontare le sfide future. Si tratta di imparare non solo a cambiare e ad accettare i cambiamenti adattandosi, ma anche ad agire come agenti di cambiamento positivo e reindirizzare proattivamente il cambiamento per il benessere e lo sviluppo umano. Oggi adattarsi ai rapidi cambiamenti e affrontare l'incertezza appare come uno degli scopi principali dell'educazione permanente. Flessibilità, lavoro di gruppo, imprenditorialità, autonomia, creatività e capacità di *problem solving* sono necessari per poter agire nel cambiamento, insieme al pensiero critico, all'innovazione e all'assunzione di rischi (OECD, 2019d; UNICEF MENA, 2017).

5) La *creatività* è un attributo importante degli individui e anche del lavoro di gruppo e sociale e della trasformazione, è principalmente legato ai processi di pensiero e azione, è il raggiungimento di qualcosa di nuovo, che trasforma qualcosa in modo significativo (Ouane, 2003).

La creatività è fortemente correlata alla capacità di essere flessibile e di adattarsi al cambiamento. Creatività significa correre rischi, trovare nuove connessioni tra vecchie idee adattandole al momento attuale e prepararsi per il futuro. Comprende anche la capacità di trovare nuove soluzioni ai problemi, di interrogarsi, di speculare. Il pensiero creativo è associato all'esplorazione e alla generazione di idee (OECD, 2019d).

Le competenze chiave individuali e sociali devono essere acquisite, consolidate, rinnovate e trasmesse in più istituti di istruzione. Lo strumento chiave per la loro acquisizione, e il fondamento del *Life-Long Learning*, è imparare ad imparare (*learning to learn*). Imparare ad imparare implica la valutazione di come i nuovi compiti possono essere affrontati, la capacità di trasferire le competenze in una nuova situazione e la disponibilità a impegnarsi in un'attività orientata ai compiti.

Le scuole e gli istituti di istruzione superiore sono le istituzioni sociali responsabili dell'educazione delle generazioni presenti e future, della trasmissione di valori e norme, del mantenimento dell'armonia sociale. È necessaria la cooperazione tra i livelli di istruzione e all'interno dei livelli di istruzione. La scuola è il luogo per eccellenza per forgiare il pen-

siero critico, il comportamento autonomo, la curiosità e l'innovazione (Ouane, 2003).

Il *Lifelong Learning* abbraccia l'apprendimento in qualsiasi tipo di ambiente, dai sistemi di istruzione formale alle situazioni e ai contesti illimitati in cui l'apprendimento informale può avvenire.

Lo scopo dell'educazione, sostiene Freire (1972), è formare un'azione sociale per lo sviluppo di una società più umana, tollerante, giusta ed egualitaria di individui liberi, che agiscono collegialmente nel bene pubblico. Pertanto, il concetto di apprendimento permanente implica che ci siano opportunità di apprendimento disponibili al di fuori del sistema scolastico formale e che gli adulti debbano imparare per far fronte alle esigenze in rapida evoluzione, anche sul luogo di lavoro.

La famiglia è, per eccellenza, il luogo in cui la maggior parte di queste competenze deve essere appresa e praticata. La tolleranza, la diversità, il riconoscimento e il rispetto per gli altri, la promozione della fiducia in sé stessi e l'autocritica dovrebbero iniziare a svilupparsi all'interno della famiglia, tra i suoi membri, al fine di poter adattare queste caratteristiche ad un gruppo più ampio nella comunità (OECD, 2012a).

Per "comunità" si intende il vicinato, il gruppi di pari, i gruppi sociali, culturali, politici e religiosi, i gruppi professionali, i sindacati, i luoghi di lavoro e tutti i luoghi in cui l'individuo continua ad apprendere. Lo sviluppo delle competenze chiave può essere molto efficace nel promuovere la partecipazione di tutti i membri alla comunità.

I *media* e i *social media* sono parte integrante del nostro ambiente culturale nel senso più ampio del termine. I *media* per la comunicazione di massa, come giornali, radio e TV, *social media* come *social networks*, *blogs* e diversi tipi di pagine *web* hanno una parte rilevante nel processo di apprendimento permanente e sono anche ampiamente riconosciuti come un mezzo efficace per fornire istruzione non formale ed educazione degli adulti (Faizi, El Afia & Chiheb, 2013).

Le competenze legate al lavoro non possono essere ridotte alle competenze professionali, ma devono essere collegate alle relazioni sociali, allo sviluppo personale e di gruppo, ai valori culturali e umani.

Le cinque competenze chiave sopra menzionate (comunicare, essere in grado di vivere insieme, pensiero critico, essere in grado di cambiare e creatività) si applicano in più contesti: famiglia, comunità, lavoro e relazioni sociali e sono fondamentali in ognuno di essi.

La più recente Raccomandazione europea del 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione

Europea, 2018), come quella del 2006 (Parlamento europeo & Consiglio, 2006) fanno di quest'ultimo un diritto di ogni persona.

L'Europa considera l'istruzione e l'occupabilità temi centrali e profondamente legati tra loro, dato che la realizzazione di obiettivi economici richiede allo stesso tempo la realizzazione di obiettivi sociali, culturali e personali (Allulli, 2015). È nel *Memorandum* della Conferenza di Lisbona del 2000 (Commissione della Comunità Europea, 2000) che si delinea l'idea dell'apprendimento permanente come processo di facilitazione per la partecipazione attiva alla vita sociale, idea che si lega alla necessità di miglioramento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze delle persone. Nel 2002, la Dichiarazione di Copenaghen (seguita al Consiglio di Barcellona per l'attuazione degli obiettivi stabiliti a Lisbona) mira a una maggiore cooperazione riguardo all'Istruzione e alla Formazione Professionale proprio nell'ottica dell'apprendimento permanente. Per raggiungere gli obiettivi fissati sono state emanate delle Raccomandazioni (non vincolanti per i Paesi membri, ma impegnative) che riguardavano: un quadro di riferimento delle qualifiche per i Paesi (*European Qualification Framework* - EQF), un sistema di trasferimento di crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (*European Credit system for Vocational Education and Training* - ECVET), un quadro di riferimento per la qualità del sistema di Istruzione e Formazione Professionale (*European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training* - EQAVET) e, chiaramente, un quadro di riferimento per le competenze chiave (Allulli, 2015).

Nel dicembre del 2006 viene pubblicata la Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Parlamento europeo & Consiglio, 2006), in cui sono individuate otto competenze chiave che tutti i cittadini europei dovrebbero possedere, sia giovani sia adulti. La definizione e la scelta di determinate competenze chiave è un'iniziativa importante, da parte dell'Europa, come risposta alla globalizzazione e al passaggio verso un'economia centrata sulla conoscenza: le persone costituiscono la risorsa più importante per una considerevole ripresa economica.

Nel maggio del 2018 è stata pubblicata la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente che aggiorna le competenze presentate nel 2006 (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

I cambiamenti sociali, economici, del mondo del lavoro e digitali hanno portato alla necessità di ridefinire le competenze chiave: modificatosi il contesto sociale, sono cambiate anche le competenze richieste. Le competenze possono progredire, ma anche regredire; non soltanto i

cambiamenti economico sociali portano alla richiesta di ulteriori competenze, ma esse stesse hanno bisogno di essere costantemente ravvivate, perché non essendo un tratto fisso della persona, possono non essere più adeguate in determinate circostanze. Inoltre, le indagini internazionali dell'OCSE come PISA e PIAAC, citate nella Raccomandazione, hanno mostrato che una parte di giovani e adulti dei diversi Paesi hanno scarse competenze. Le tecnologie digitali sono entrate a pieno titolo nella vita quotidiana e nei sistemi di istruzione; perciò, è importante investire su nuove modalità di apprendimento anche in rapporto al digitale. Per una società in rapido cambiamento, per mantenere il posto di lavoro e per avere successo nell'attuale mondo economico, sono sempre più richieste capacità di *problem solving*, di pensiero critico, di cooperazione e creatività, per citarne alcune, che attraversano trasversalmente le otto competenze chiave. Ricalcando in parte la Raccomandazione del 2006, quella del 2018 riporta che:

le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:

a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;

b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;

c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p.14).

Le otto competenze chiave del 2018 sono così definite:

1) *competenza alfabetica funzionale*: indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma orale e scritta, usando materiali visivi, sonori e digitali in diverse discipline e contesti, implica l'abilità di comunicare e relazionarsi con gli altri in modo efficace, opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica;

2) *competenza multilinguistica*: identifica la capacità di impiegare diverse lingue in modo appropriato ed efficace per comunicare. Come la competenza alfabetica funzionale, si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma orale e scritta in diversi contesti sociali e culturali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze inter-

culturali. È caratterizzata dalla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. È compresa anche l'acquisizione delle lingue classiche come il greco antico e il latino. Questa competenza porta all'apprezzamento della diversità culturale, all'interesse e alla curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale, presuppone anche il rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze o proviene da un contesto migratorio, sia la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione;

3) *competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria*: è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere problemi in situazioni quotidiane. Si pone attenzione sia sugli aspetti del processo e delle attività sia sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo. La competenza in scienze consiste nella capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando conoscenze e metodologie, come l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le competenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in scienze, tecnologie e ingegneria implica la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino;

4) *competenza digitale*: presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società, comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza (cioè essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze di cibersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico;

5) *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*: consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera, comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emo-

tivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo;

6) *competenza in materia di cittadinanza*: si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità;

7) *competenza imprenditoriale*: riguarda la capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario:

8) *competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali*: comporta la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture, arti e altre forme culturali, presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro (Consiglio dell'Unione europea, 2018, p.14).

La Raccomandazione si conclude con delle proposte per sostenere lo sviluppo di queste competenze, suggerendo per l'Istruzione e la Formazione Professionale di avvalersi di molteplici approcci e contesti di apprendimento, supportare gli educatori e il personale didattico e di valutare e convalidare le competenze sviluppate. Centrali per gli approcci e i

contesti sono le esperienze di apprendimento collaborativo e di partecipazione attiva, integrando anche aspetti educativi che promuovono stili di vita sani, in cui anche il digitale gioca il suo ruolo per migliorare l'apprendimento. È opportuno creare anche esperienze o simulazioni di attività imprenditoriali, sia per i giovani e sia per gli adulti. D'altro canto, il sostegno al personale educativo è promosso dalle possibilità di formazione professionale continua, dall'apprendimento tra pari nell'ottica della comunità di pratica (Lave & Wenger, 1991/2006), da riflessioni sull'elaborazione di pratiche innovative didattiche, tecnologiche e digitali. Infine, si evidenzia la necessità di elaborare diversi approcci alla valutazione delle competenze chiave, le quali potrebbero fungere da quadri di riferimento per i risultati di apprendimento, considerando anche contesti non-formali e informali.

1.3.1. Focus dell'ILO sulle competenze chiave per l'occupabilità permanente

L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO - *International Labour Organization*), nel secondo *Meeting* della Commissione globale sul futuro del lavoro, spiega come l'innovazione tecnologica, le tendenze demografiche e il cambiamento climatico stanno avendo un impatto sempre più significativo sul mondo del lavoro (ILO, 2018). Questi elementi influenzano il tipo di compiti e le *skills* richieste per la maggior parte dei posti di lavoro, generano nuove occupazioni, impattano anche sulla necessità di *skills* da parte dei membri sia giovani sia anziani della forza lavoro e stanno trasformando la domanda e l'offerta di abilità. Dato il ritmo accelerato del cambiamento, saranno necessarie strategie di sviluppo delle *skills* per garantirne il continuo rinnovamento durante tutta la vita lavorativa. L'interazione tra globalizzazione, sviluppo tecnologico e cambiamenti nell'organizzazione del lavoro ha portato alla richiesta di abilità più elevate e diverse. Le abilità sono diventate sempre più importanti nel determinare la capacità di un individuo di assicurarsi un posto di lavoro, mantenere l'occupazione e muoversi in modo flessibile nel mondo del lavoro. Il mantenimento dell'occupabilità è una delle maggiori sfide per le persone, le imprese, i governi e le società in generale; per questo l'ILO, nella sua risposta agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>), ha sottolineato l'importanza di un'istruzione e una formazione di qualità (ILO, 2018).

Sebbene le abilità professionali (*vocational skills*) rimangono importanti, un'altra categoria di abilità è diventata cruciale per l'occupabilità dell'individuo. Questa categoria è stata variamente etichettata come abilità chiave (*key skills*), nucleo di abilità (*core skills*), competenze chiave (*key competencies*), abilità generiche (*generic skills*), ecc. Queste abilità differiscono sia nel numero sia nel tipo in base al contesto socio-economico e al riferimento temporale. Tuttavia, l'occupabilità di una persona è caratterizzata da un insieme di competenze chiave e professionali (*vocational and key competencies*) che possono essere adattate e trasferite attraverso settori professionali. Queste costruiscono e rafforzano le abilità fondamentali sviluppate nell'istruzione di base (ILO, 2002).

La concettualizzazione delle competenze chiave (*key competencies*), da parte dell'ILO, si concentra su conoscenze, abilità e attitudini che preparano le persone a competere efficacemente nel mercato del lavoro e a integrarsi pienamente nella vita economica e sociale. L'istruzione e la formazione sono i principali strumenti per lo sviluppo delle competenze che consentono agli esseri umani di affrontare un mondo in rapida evoluzione e sempre più esigente.

La competenza è una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini acquisite nelle diverse fasi della vita, a partire dall'istruzione di base, passando alla formazione iniziale e proseguendo per tutta la vita lavorativa degli adulti. È molto più di un'acquisizione lineare e sequenziale di un ristretto insieme di abilità e capacità legate al lavoro e allo svolgimento di compiti specifici in un singolo posto di lavoro. Le abilità necessarie per avere successo sul posto di lavoro sono cambiate significativamente negli ultimi decenni. Negli anni '60, negli Stati Uniti i posti di lavoro erano classificati come professionali al 20%, qualificati al 20% e non qualificati al 60%. A metà degli anni '90, tuttavia, la percentuale di lavoratori qualificati e non qualificati si era invertita, con il 60% specializzato e il 20% non qualificato (ILO, 2018). Cambiamenti simili nella composizione della forza lavoro sembrano verificarsi in molti Paesi industrializzati e in via di sviluppo. Quando ai datori di lavoro viene chiesto quali competenze mancano ai candidati, essi menzionano più frequentemente le seguenti: imparare a imparare (*learning how to learn*); competenza nella lettura, scrittura e far di conto; abilità di ascolto e comunicazione orale efficaci; adattabilità attraverso il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi; gestione personale con forte autostima e spirito d'iniziativa; abilità interpersonali; la capacità di lavorare in gruppi; abilità tecnologiche di base e una *leadership* efficace (ILO, 2002). La società della conoscenza e il mondo del lavoro odierno richiedono individui in grado di acquisire,

adattare, applicare e trasferire in modo flessibile le proprie conoscenze in contesti diversi e in condizioni tecnologiche variabili, nonché di rispondere in modo indipendente e creativo.

Nuove forme di organizzazioni di lavoro più flessibili e basate sui processi stanno sostituendo i tradizionali sistemi di produzione di massa e tayloristi, nonché le organizzazioni basate sul comando e il controllo gerarchici. Questi cambiamenti sono stati causati da una maggiore concorrenza dei mercati globali e dalla diffusione di nuove tecnologie. Sono necessari nuovi sistemi per soddisfare maggiore competitività, flessibilità, maggiore qualità e capacità di rispondere rapidamente alle esigenze dei clienti. All'interno di questo nuovo sistema, il lavoro è sempre più svolto da gruppi di lavoratori che sono anche coinvolti in aspetti diversi dalle attività di lavoro diretto. I dipendenti con più abilità (*multi-skilled employees*) ruotano attorno a *team* autogestiti, con *manager* che svolgono un ruolo di facilitazione e di *coaching* e partecipano a gruppi trasversali per affrontare i problemi comuni a diverse unità della stessa organizzazione. In molte aziende, la responsabilità dei lavoratori è aumentata: gestire più compiti (*multi-tasking*) e il processo di prendere decisioni (*decision-making*) hanno dato potere ai dipendenti e hanno ridotto le strutture gerarchiche. Sono stati introdotti livelli più elevati di formazione basata sulle prestazioni; le politiche delle risorse umane sono state modificate per riflettere questi cambiamenti organizzativi.

Per garantire la creazione di una forza lavoro occupabile, i sistemi di istruzione e formazione devono adeguarsi in modo flessibile e rispondere rapidamente alla globalizzazione, ai cambiamenti tecnologici e alle nuove forme di organizzazione del lavoro. In realtà, persistono disallineamenti di abilità (*skills mismatches*) tra l'offerta di lavoro e la domanda di lavoro, in diversi Paesi. Ad esempio, in molti Paesi in via di sviluppo, i lavoratori spesso non dispongono delle abilità di base necessarie per l'apprendimento (*basic literacy skills required for learning*), nonché per l'occupabilità e l'accesso a differenti tipi di lavoro. Una maggiore vulnerabilità, risposte e mezzi limitati per far fronte ai rischi del mercato sembrano caratterizzare molti Paesi in via di sviluppo in cui l'entità e l'impatto dei mercati globali sono diversi rispetto al mondo industrializzato (Riordan & Rosas, 2003).

Le crisi economiche che colpiscono diversi Paesi e regioni del mondo hanno messo in evidenza la volatilità e il dinamismo dei mercati globali e le pressioni sociali che producono, non da ultimo sotto forma di licenziamenti di massa dei lavoratori (Classen & Dunn, 2012; Gathmann, Helm & Schönberg, 2020). I governi e le parti sociali hanno difficoltà a

trovare il modo di ricollocare i lavoratori in difficoltà. La formazione e la riqualificazione e i programmi di microimprenditorialità e credito sono stati ampiamente utilizzati per offrire speranza per nuovi posti di lavoro, oltre alla creazione temporanea di posti di lavoro in opere pubbliche. Queste misure non hanno sempre prodotto i risultati attesi in termini di supporto alla forza lavoro per spostarsi all'interno e tra i settori o di trasferire i lavoratori all'interno delle stesse aziende. Nel caso particolare delle industrie orientate all'esportazione, i lavoratori licenziati a causa della chiusura e del trasferimento della produzione incontrano difficoltà ancora maggiori perché possiedono solo abilità professionali e molto specifiche che non sono commerciabili perché non trasferibili (Rowley & Malik, 2016). La richiesta di nuove e diverse abilità pone molti lavoratori più anziani in svantaggio, poiché le abilità acquisite in precedenza nella vita sono obsolete.

L'aumento dei tassi di disoccupazione giovanile è una preoccupazione condivisa tra i Paesi industrializzati e quelli in via di sviluppo (Riordan & Rosas, 2003).

Uno dei motivi per cui molti giovani incontrano difficoltà nel mantenere il posto di lavoro è legato al livello e alla qualità dell'istruzione e della formazione e alla sua pertinenza con le esigenze del mercato del lavoro. Un compito importante per le politiche pubbliche è fornire adeguate politiche di istruzione e formazione dei giovani, nonché sostenere programmi che affrontino la carenza di abilità (*skills gap*), soprattutto di quelle definite *core work skills* e che riducano le difficoltà e la durata della transizione dalla scuola al lavoro (Brewer, 2013).

I rapidi cambiamenti nell'economia mondiale hanno aumentato il rischio di esclusione dal mercato del lavoro, con un conseguente rischio di crescita di povertà, disuguaglianza, vulnerabilità economica ed esclusione sociale. I gruppi più colpiti sono le donne, i disoccupati di lunga durata, le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i lavoratori con scarse capacità tecnologiche e digitali (ILO, 2018).

L'istruzione e le abilità da sole non creano posti di lavoro; devono far parte di un approccio politico integrato per promuovere la crescita condivisa. Sebbene i tipi di abilità non professionali non siano la panacea per risolvere il problema della disoccupazione, lo sviluppo di competenze chiave del lavoro costituisce una parte importante di un pacchetto di riforme per preparare uomini e donne alla società della conoscenza e quindi promuovere l'equità nei risultati occupazionali attraverso il miglioramento dell'occupabilità di molti gruppi svantaggiati nel mercato del lavoro (Brewer, 2013).

Lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente è una sfida enorme per qualsiasi Paese e richiede il perseguimento e l'avanzamento di riforme dell'istruzione e della formazione che molti Paesi hanno avviato (Bayrak & Tatli, 2018).

Nel definire il concetto di occupabilità, si può dire che le persone sono più facilmente impiegabili quando hanno un'istruzione e una formazione di ampia portata, abilità di base e trasferibili di alto livello, come: lavoro di squadra, risoluzione dei problemi, abilità nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), abilità comunicative e linguistiche, abilità di apprendimento e competenze per proteggersi dai rischi e dalle malattie legati al lavoro. Questa combinazione di abilità consente loro di adattarsi ai cambiamenti (Riordan & Rosas, 2003).

Dall'inizio degli anni '90, l'ILO ha promosso e guidato l'introduzione di competenze chiave nell'ambito di altri programmi di assistenza ai Paesi in via di sviluppo. Le competenze chiave lavorative sono state integrate a diversi livelli in programmi di sviluppo delle competenze, tra cui attività di formazione dei formatori, sviluppo di curricula e formazione. Per rispondere alle nuove esigenze del mercato del lavoro che emergono dal periodo di transizione verso un'economia di mercato, sono state sviluppate competenze chiave nelle aree relative a nuove forme di lavoro (ad esempio, imparare un nuovo lavoro, lavoro di squadra, risoluzione dei problemi e processo decisionale) e all'aumento di competitività (ad es. consapevolezza della qualità, soddisfazione del cliente, ecc.) (ILO, 2018).

Esiste un enorme margine per lo sviluppo di competenze chiave che migliorano l'occupabilità nei Paesi in via di sviluppo. Sia la diversità culturale che i diversi livelli di sviluppo economico e sociale rendono impossibile identificare un insieme comune di competenze chiave che possano essere applicate in tutti i contesti; allora, è necessario promuovere la cooperazione internazionale e lo scambio di informazioni sulle pratiche nazionali relative alle competenze chiave in materia di lavoro tra Paesi industrializzati e in via di sviluppo. Allo stesso tempo, la ricerca applicata dovrebbe essere intrapresa e focalizzata sui Paesi non industrializzati che hanno sviluppato e introdotto le proprie competenze chiave.

Il programma dell'ILO su abilità, conoscenze e occupabilità (*International Labour Office's Programme on Skills, Knowledge and Employability*) cerca di promuovere maggiori investimenti in abilità e formazione in modo che uomini e donne abbiano un migliore e uguale accesso produt-

tivo e dignitoso al lavoro (ILO, 2004; ILO, 2018). Questo programma conduce ricerche sulle competenze chiave in contesti lavorativi con l'obiettivo di sensibilizzare e comprendere i Paesi non industrializzati sull'integrazione di competenze, al fine di promuovere l'occupabilità e l'apprendimento permanente. L'obiettivo è identificare buone pratiche, metodologie e meccanismi abilitanti che possano essere condivisi tra i Paesi nell'introduzione di politiche e programmi sulle competenze chiave del lavoro.

Ci sono delle competenze che i datori di lavoro considerano "chiave", nel senso che sono critiche e importanti, e che spesso non sono adeguatamente focalizzate né viste come obiettivi didattici da parte delle istituzioni educative formali di molti Paesi. La definizione di competenza a cui si fa riferimento è quella fornita nel progetto DeSeCo come «capacità di soddisfare con successo una richiesta complessa o svolgere un'attività o un compito complessi» (Riordan & Rosas, 2003, p. 91).

Molte competenze sono considerate come risposte e comportamenti osservabili. Tali risposte includono componenti cognitive, emotive e motivazionali. Nei termini della definizione citata, ciò che è "chiave" e ciò che non lo è, è difficile da distinguere perché è evidentemente correlato alla cultura, ai valori e al contesto specifico. Ma, nonostante le differenze culturali e nazionali, ci sono alcune aree in cui vi è un crescente accordo su quelle che sono considerate "competenze chiave" (*key competencies*), in particolare nel mondo del lavoro. All'interno dei Paesi dell'OCSE, caratterizzati da processi di globalizzazione, i lavoratori, dal datore di lavoro al dipendente, non possono operare senza linguaggi, atteggiamenti, motivazioni e comportamenti condivisi, necessari per il successo sul mercato. Più il modello del mercato con le sue regole si estende, più comuni ed evidenti sono le competenze chiave necessarie e richieste per operare con successo (OECD, 2019a).

L'incapacità di trovare un lavoro impoverisce la dignità personale, priva i giovani della loro speranza nel futuro e spiana la strada alla frustrazione, alla noia e all'emarginazione.

I datori di lavoro sottolineano che, nella gestione di organizzazioni piccole e grandi, ogni volta che le persone si riuniscono per collaborare, l'elemento più importante non è il talento o il QI medio, ma il livello di intelligenza e di controllo emotivi. Sono queste competenze chiave, infatti, che aiutano le persone ad armonizzarsi e a comunicare correttamente e, a parità di tutte le altre variabili, renderanno un gruppo di lavoro particolarmente produttivo e di successo (OECD, 2019c).

Ciò che è stato evidenziato fin qui è sostanzialmente coerente con le raccomandazioni del Rapporto sull'istruzione dell'UNESCO che chiede ai sistemi educativi di garantire l'insegnamento di quattro elementi principali: imparare a conoscere, imparare a essere, imparare a fare, imparare a vivere con gli altri (UNESCO, 1996). Più precisamente, l'UNESCO raccomanda pari attenzione a questi quattro elementi, quindi quei sistemi educativi che sono più sbilanciati a favore di uno o più di questi elementi dovrebbero rimodellarsi e riadattarsi. L'istruzione dovrebbe mirare a formare persone che siano pronte ed equipaggiate per partecipare pienamente al mondo con un'identità professionale e una buona comprensione dei doveri fondamentali di cittadinanza.

La scuola, secondo il rapporto dei datori di lavoro inserito nel progetto DeSeCo (Riordan & Rosas, 2003), deve rinnovare la sua missione e la sua organizzazione. In particolare, ciò che i datori di lavoro chiedono è che gli istituti di istruzione: a) incoraggino la curiosità degli studenti enfatizzando le applicazioni pratiche e funzionali della conoscenza, ovvero garantiscano un'attenzione equilibrata tra teoria e pratica, quindi sia sul sapere che sul saper-fare, promuovendo l'attitudine a rendere operative le conoscenze acquisite; b) diventino centri stimolanti di apprendimento attivo, personalizzati, sfruttando il potenziale della tecnologia dell'informazione e della comunicazione multimediale; c) spostino la loro attenzione dalle conoscenze alle competenze, superando il modello trasmissivo di conoscenza e l'eccessiva frammentazione delle discipline a favore di un approccio interdisciplinare; d) si confrontino tra loro tramite parametri internazionali al fine di rendere più trasparenti le prestazioni educative, migliorando la cooperazione. L'analisi comparativa viene utilizzata con successo dalle industrie per aumentare la qualità e la produttività, in quanto si tratta di un processo di monitoraggio e valutazione continuo del proprio posizionamento rispetto a quello dei concorrenti, per aiutare a ridefinire e adattare le proprie scelte strategiche. Ma l'apprendimento non finisce più alle porte della scuola. L'essenza dell'occupazione del XXI secolo è la capacità di apprendere e adattarsi durante tutto il corso della vita, anche lavorativa (ILO, 2018).

1.3.2. Le competenze secondo l'INAPP: uno sguardo italiano

Nel 2012, l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori, ridenominato INAPP - Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche - dal 2016) pubblica un rapporto intitolato: *Le competenze per l'occupazione e la crescita* (ISFOL, 2012). Basandosi

su indagini internazionali come l'OCSE-PIAAC (Schleicher, 2008), la competenza

viene intesa come l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale (ISFOL, 2012, p. 91).

Risulta chiaro come il possesso di un articolato "patrimonio di competenze" sia un tassello portante per lo sviluppo economico, non soltanto a livello individuale, ma anche collettivo, dunque non solo per i singoli lavoratori, ma per le aziende nel complesso panorama globalizzato, di conseguenza per l'intero Paese. Il Rapporto mette in luce come le professioni più richieste siano quelle *high skilled*, cioè ad alto contenuto di conoscenza, figure altamente qualificate e specializzate. Tuttavia, l'Italia sembra andare in controtendenza rispetto ad altri Stati europei, in quanto si prevede una «stagnazione della crescita delle professioni a elevata specializzazione e una crescita delle professioni elementari» (ISFOL, 2012, p.22).

Volgendo lo sguardo verso le professioni in ascesa, che per l'Italia si tratta sia di posizioni altamente qualificate sia di bassa e media qualifica (Unioncamere, 2012), si evidenziano sette meta-competenze o *meta-skills*: alfanumeriche, cognitive, relazionali, di *problem solving*, tecniche, di controllo dei sistemi, di gestione delle risorse (ISFOL, 2012), le quali sono considerate fondamentali a prescindere dalla qualifica professionale. Tali competenze restano di fondamentale importanza anche rispetto al periodo più recente, infatti il Sistema informativo Excelsior (Unioncamere, 2019) rimarca come

è importante evidenziare che anche alle professioni più tecniche sono e saranno richieste sempre più competenze di carattere relazionale. Lo sviluppo tecnologico rende rapidamente obsolete le competenze tecniche apprese a scuola o durante l'università e richiede una forte integrazione con competenze trasversali (relazionali-cognitive-comunicative) quali il pensiero critico, la condivisione, la capacità di negoziazione, l'empatia e la cooperazione.

Ciò è rappresentativo di un cambiamento sostanziale nel modo di concepire i profili professionali, non più caratterizzati soltanto da una forte specializzazione tecnica come in passato, ma orientati a forme più ibride, in cui la componente tecnica si integra con quella relazionale e di *business*. La domanda di

competenze si sta quindi spostando verso un modello che combina competenze tecnico-specialistiche con competenze relazionali come quelle appena citate, il *problem solving*, la flessibilità necessarie per interfacciarsi efficacemente con più discipline e adattarsi a contesti organizzativi in continuo cambiamento (Unioncamere, 2019, p.13).

Dunque, competenze tecniche e di carattere relazionale che si integrano e sono parimenti richieste nell'ottica della *digital transformation* e dell'ecosostenibilità: tendenze che caratterizzeranno e stanno influenzando i profili professionali più richiesti nel mercato del lavoro (Unioncamere, 2019). Ad ogni modo, nota dolente per l'Italia è il fenomeno dello *skill mismatch*, di cui si è parlato sopra, e il nostro Paese presenta uno dei più alti disallineamenti tra le discipline di studio scelte dai giovani e le esigenze del mercato del lavoro (Università Bocconi e JPMorgan Chase Foundation, 2016). Rispetto alla situazione occupazionale europea, in Italia l'impatto della crisi di lungo periodo è significativamente maggiore tra i giovani con un titolo di studi di livello secondario superiore rispetto a coloro che posseggono un titolo di studi di livello terziario, lo svantaggio dei diplomati rispetto ai laureati nelle prospettive occupazionali al termine del percorso di studi è sostanzialmente aumentato (ISTAT, 2020). I tassi di occupazione all'uscita dagli studi sono marcatamente bassi e il divario con il resto dell'Europa è decisamente ampio. L'Italia è il penultimo Paese europeo per occupabilità dei giovani all'uscita dal percorso di studi e ha la più alta quota di laureati impiegati in compiti routinari (Ricci & Brunetti, 2021).

I livelli più bassi di occupazione si riscontrano, in particolare, per l'area disciplinare umanistica e per quella sociale, al contrario dell'area STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) per cui il tasso di occupazione è massimo.

A livello di diploma, le donne hanno un tasso di disoccupazione maggiore (32,5%) rispetto agli uomini (24,9%). Il divario di genere si riduce passando dal diploma alla laurea, per cui i tassi di disoccupazione sono pari al 17,0% per gli uomini e al 18,5% per le donne (ISTAT, 2020). Si registrano anche differenze per macro-aree geografiche, per cui nelle regioni meridionali l'inserimento nel mondo del lavoro è decisamente più difficile rispetto alle regioni del Centro e soprattutto del Nord.

In generale, si rileva un leggero incremento nei tassi di occupazione dal 2018 al 2019 (+0,5 punti percentuali) nella popolazione tra 15 e 64 anni che arriva al 59,0%, superando così il massimo registrato nel 2008;

tuttavia restano marcate differenze per macro-aree geografiche all'interno del nostro Paese e anche rispetto al quadro europeo.

In tutti i Paesi OCSE, le PMI (Piccole e Medie Imprese) rappresentano la stragrande maggioranza delle aziende, del valore aggiunto e della forza lavoro (OECD, 2019c). Rispetto alle aziende più grandi, le PMI possono avere meno resilienza e flessibilità nell'affrontare i costi che uno *shock* sistemico (Arbolino & Marani, 2018) comporta (De Santis & Gabrielli, 2021). L'importanza delle PMI è sostanziale in Italia, in quanto queste generano il 66,9% del valore aggiunto complessivo nella economia aziendale non finanziaria nazionale, superando la media europea del 56,4%. La quota di occupazione legata alle PMI è maggiore: il 78,1%, rispetto alla media europea del 66,6%. In particolare, le piccole imprese forniscono il 44,9% dell'occupazione rispetto alla media UE del 29,7% (OECD, 2019c).

Quando si parla di crisi economica, questa non è mai puramente economica, porta con sé, inevitabilmente, crisi sociali che accentuano fratture già esistenti, per cui “i ricchi diventano sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri”, secondo il cosiddetto *Matthew effect* (Merton, 1968; Perc, 2014).

Lo sviluppo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) ha prodotto un profondo cambiamento nel mondo del lavoro, tanto che la relazione tra sviluppo tecnologico e tipo di mansioni lavorative è indicata, da economisti e studiosi sociali, come centrale per spiegare i cambiamenti nel mondo del lavoro e nella distribuzione dei redditi. Proprio lo sviluppo tecnologico nel mercato del lavoro porta a una più rapida obsolescenza delle competenze dei lavoratori, dando maggiore impulso al fenomeno del *mismatch* (Ricci & Brunetti, 2021). «Il basso livello di qualifiche delle forze di lavoro si unisce a una specializzazione settoriale in settori a bassa tecnologia [...] Questi risultati suggeriscono che i disallineamenti in termini di competenze in Italia sono uno dei principali fattori alla base della bassa crescita della produttività» (Esposito, 2021, p.113).

1.4. Modelli di riferimento: *GED Test, Perry Preschool Program e Big Five*

Diversi studi hanno dimostrato l'importanza delle *soft skills* o *non cognitive skills* come elementi determinanti per il successo nella vita, sia per ciò che riguarda l'istruzione, sia il mondo del lavoro (Tough, 2011; Heckman & Kautz, 2012; OECD, 2015; Chernyshenko, Kankaraš, & Dra-

sgow, 2018). Nel campo della ricerca sociale sul mondo del lavoro, molti studi si sono concentrati sulla relazione tra la soddisfazione lavorativa e i tratti di personalità, giungendo a differenti interpretazioni (Bui, 2017). Gli studi sulla personalità in ambito lavorativo hanno portato a considerare alcuni tratti come influenti rispetto ad alcuni comportamenti proattivi in contesto aziendale e organizzativo (Bjørkelo, Einarsen & Matthiesen, 2010).

Heckman, premio Nobel per l'economia nel 2000, ha dedicato diversi studi all'indagine sulle *non cognitive skills*; tra i suoi studi più interessanti vi è il confronto tra i risultati ottenuti dai diplomati regolari e i diplomati tramite il *GED test*. Il GED (*General Educational Development*) è una lunga prova di sette ore e mezza su: scrittura, comprensione del testo, matematica, scienze naturali e sociali, sviluppato dal governo americano e destinato agli studenti che non hanno ultimato gli anni di istruzione; il test consente di ottenere un diploma e di proseguire negli studi. Heckman si è concentrato sullo studio delle differenze: i diplomati regolari (cioè coloro che hanno frequentato regolarmente i cicli di istruzione) hanno ottenuto risultati decisamente migliori nella prosecuzione degli studi, nell'occupazione e nella retribuzione, rispetto ai diplomati GED. Heckman ne consegue che i test cognitivi, come il GED, non possono da soli essere indicativi degli esiti scolastici e lavorativi delle persone, ma per il successo nella vita è necessario che le capacità cognitive siano integrate con le *character skills* (Heckman & Kautz, 2012). Per lo sviluppo e la formazione di abilità sociali ed emotive (OECD, 2015) è centrale e cruciale il ruolo della famiglia, soprattutto nei primi anni di vita dei giovani (Heckman, 2008) e, nel corso della vita, un ruolo altrettanto centrale hanno la scuola e la società. Il solo superamento di un test, come nel caso dei qualificati GED, non è sufficiente ad assicurare il successo a scuola o in qualsiasi altro campo della vita.

Le *social and emotional skills* sono considerate componenti chiave del XXI secolo, perché sono fondamentali per lo sviluppo, l'impiego e il funzionamento sano delle persone (National Academy of Sciences, 2012). Nonostante la loro importanza, gli sforzi internazionali su larga scala, per valutarne e promuoverne lo sviluppo negli studenti, sono scarsi (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018). L'OCSE ha intrapreso una valutazione internazionale delle *skills* sociali ed emotive in studenti di 10 e 15 anni, in diverse città di diversi Paesi del mondo¹⁶ (OCSE-SSSES- *Stu-*

¹⁶ Le città partecipanti sono: Bogotá, Colombia; Daegu, Korea del Sud; Helsinki, Finlandia; Houston, Texas, Stati Uniti; Istanbul, Turchia; Manizales, Colombia; Mo-

dy on Social and Emotional Skills in Cities, OECD, 2021c). Lo studio raccoglie anche informazioni sui contesti di apprendimento della famiglia, della scuola e della comunità, cercando così di fornire informazioni sulle condizioni e le pratiche che favoriscono lo sviluppo di tali *skills*. Lo studio empirico è iniziato nel 2017, proseguendo con il principale *field test* nel 2019 e i primi risultati sono stati recentemente pubblicati (OECD, 2021b, 2021c). Il SSES si basa sul modello dei Big Five (Costa & McCrae, 1992): questi sono coordinate generali della personalità entro cui si potrebbero collocare tutte le minori abilità specifiche. Le caratteristiche della personalità, indagate attraverso i Big Five, si sono dimostrate misurabili e predittive di un'ampia gamma di risultati, tra cui il successo scolastico, il benessere, la salute e le prestazioni lavorative (Roberts et al., 2007). Nel campo della psicologia sono ormai numerosi gli studi sulla tassonomia dei Big Five e gli strumenti utilizzati per indagarli sono principalmente test di autovalutazione e studi osservazionali. Vi sono diverse tassonomie della personalità, ma la struttura a cui si fa più spesso riferimento è quella conosciuta con l'acronimo OCEAN: *Openness to Experience* (apertura all'esperienza), *Conscientiousness* (coscienziosità), *Extraversion* (estroversione), *Agreeableness* (amicalità) e *Neuroticism* (stabilità emotiva) (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Perugini, 1993; Costa & McCrae, 1992; Kautz et al., 2014).

Il *framework* per il SSES intende andare oltre il modello dei Big Five: innanzitutto, concentrandosi sul livello di sottodomini o sfaccettature, cioè sulle *skills* socio-emotive più specifiche al livello inferiore, in quanto le sottodimensioni dei Big Five sembrano più utili, dei fattori generali, perché hanno una validità predittiva più elevata e forniscono descrizioni più fedeli della personalità (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018). Poi, sono state considerate altre abilità che sono ritenute importanti, ma che attualmente non sono immediatamente identificabili con il modello dei Big Five, definite "abilità composte" (*compound skills*). La valutazione delle sottodimensioni porta vantaggi anche in vista di interventi efficaci da parte di insegnanti e genitori (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018). Dunque, la struttura dei domini del SSES ne prevede cinque corrispondenti all'OCEAN, rinominati: *Open-mindedness*, *Task performance*, *Engaging with Others*, *Collaboration*, *Emotional regulation* e un sesto dominio caratterizzato dalle *Compound skills*. Ogni dominio ha una diversa composizione in sotto-domini (Schleicher, 2016). Lo studio dell'OCSE

sca, Federazione Russa; Ottawa, Ontario, Canada; Sintra, Portogallo; Suzhou, Repubblica cinese (OECD, 2021c).

sulle abilità socio-emotive mette in evidenza come non esista una netta distinzione e una contrapposizione tra abilità cognitive e non-cognitive, ma è proprio la loro interazione che influenza gli *achievement test* (Heckman & Kautz, 2012; Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018). Kankaraš (2017) mette in luce come bassi livelli di *skills* sociali ed emotive possano impedire l'uso efficace delle abilità cognitive, mentre alti livelli ne migliorerebbero ulteriormente l'utilizzo. Le abilità cognitive hanno un impatto abbastanza basso sulla probabilità che gli studenti non lascino la scuola dopo aver compiuto 16 anni, o anche prima di aver raggiunto la fine dell'obbligo scolastico, se hanno scarse abilità sociali ed emotive (Carneiro, Crawford & Goodman, 2007); questo è comprovato dall'esperienza dei diplomati GED. Se teniamo in considerazione gli obiettivi riguardanti l'istruzione, fissati dal Consiglio europeo per Europa 2030, cioè che il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 9% e che almeno il 45% dei giovani deve completare l'istruzione terziaria (Consiglio dell'Unione Europea, 2021), allora diventa evidente che la considerazione delle *skills* sociali ed emotive è una componente non più trascurabile da parte dei sistemi educativi. Le abilità sociali ed emotive si sviluppano e cambiano con l'età e sono influenzate da un'azione combinata di fattori biologici e ambientali, eventi della vita, azioni e percezioni individuali, interessi e dotazioni personali e volitive. Queste influenze sono molto complesse da indagare in quanto la loro interazione condiziona, allo stesso tempo, sia la stabilità che il cambiamento delle abilità (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018). Esiste un certo numero di studi che esamina l'impatto di diversi tipi di interventi scolastici per migliorare l'apprendimento sociale ed emotivo degli studenti. Questi programmi mirano ad aumentare particolari *skills* socio-emotive o a influire su particolari esiti di vita, come ad esempio comportamenti sociali positivi, problemi comportamentali, disagio emotivo, benessere psicologico, salute fisica e rendimento scolastico. Un esempio spesso citato di un intervento che ha migliorato le *skills* sociali ed emotive è il programma *Perry Preschool* (Heckman, Pinto & Savelyev, 2013): un programma per bambini di 3 e 4 anni afroamericani, provenienti da famiglie a basso reddito, con un quoziente di intelligenza inferiore a 85 all'inizio dello studio. Il programma includeva anche visite a domicilio incentrate sul miglioramento delle interazioni tra bambini e genitori. L'intervento è durato due anni e poi sia i gruppi di trattamento che quelli di controllo sono stati seguiti fino all'età di 40 anni. Non sono stati registrati miglioramenti considerevoli nel QI dei partecipanti, ma ci sono stati notevoli cambiamenti nelle *skills* sociali ed emotive. I gruppi di controllo e di trat-

tamento del programma *Perry Preschool* erano comparabili sulle abilità cognitive, ma erano diversi sul piano delle *skills* sociali ed emotive, così come era anche tra i diplomati GED e i diplomati regolari. Il gruppo con migliori *skills* sociali ed emotive, cioè i bambini del gruppo sperimentale del programma *Perry Preschool*, ha avuto risultati migliori per una vasta gamma di risultati scolastici, economici e di vita. Recenti studi indicano che determinati trattamenti possono indurre cambiamenti sostanziali nelle *skills* sociali ed emotive, anche dopo periodi di trattamento relativamente brevi (Jackson et al., 2012; Roberts et. al., 2017). Al livello di sfaccettature, i sottodomini dei fattori generali individuati dall'OCSE-SSES sembrano avere un maggiore potere predittivo rispetto ai domini e hanno il vantaggio di individuare una sfera più circoscritta della personalità, favorendo la delineazione di interventi educativi mirati (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018).

Almlund et al., (2011) sostengono che per misurare le *soft skills* può essere presa in considerazione ogni tipo di prestazione o comportamento osservabile. Le prestazioni, nella maggior parte dei compiti, dipendono dall'impiego di molteplici *skills*. Le *soft skills* si sviluppano lungo tutto l'arco della vita e non dipendono solo da questioni genetiche e ambientali, ma molto dipende dal contesto familiare, dalla scuola, dal contesto lavorativo e dalla comunità di appartenenza. Interventi precoci incrementano un insieme di abilità, cognitive e caratteriali, a seconda dell'impostazione del programma. La malleabilità delle *soft skills* è un aspetto importante. La maggior parte dei sottodomini dei Big Five presenta livelli simili di malleabilità, con la regola generale che sono suscettibili agli interventi, specialmente durante l'infanzia e l'adolescenza, perché tendono a modificarsi più facilmente rispetto all'età adulta. Per gli adolescenti, programmi che prevedono una combinazione di preparazione scolastica ed esperienze di avviamento professionale sembrano più validi (Arum, 2005).

L'OCSE evidenzia dei fenomeni che riguardano ed influenzano i sistemi sociali dei Paesi (OECD, 2019a). Ci sono *megatrends*, come la globalizzazione, la digitalizzazione e l'invecchiamento della popolazione, che modificano profondamente l'assetto dei Paesi, il funzionamento delle società e i rapporti umani. È necessario dotarsi di un bagaglio diverso di abilità/competenze, perché i rapidi mutamenti che si impongono, a ritmi molto veloci, rimescolano gli equilibri del mercato del lavoro, dell'educazione e della società in generale. È necessario riformare intelligentemente la politica delle competenze, che è certamente un'impresa

ardua, e per fare questo è necessario un raccordo tra le parti interessate: tra le politiche industriali, il mercato del lavoro e l'educazione.

Capitolo secondo

Le competenze nel mondo dell'educazione

Nel capitolo che segue si darà conto degli studi internazionali che hanno concettualizzato le competenze, per poi analizzare le definizioni che, a livello nazionale, caratterizzano le Indicazioni Nazionali per il curricolo e che si inseriscono, dunque, nel contesto educativo italiano.

2.1. Le competenze tra OMS, UNICEF e UNESCO

Il termine “competenza” è decisamente complesso e appare declinato sotto diverse sfaccettature, che risultano difficili da incardinare in una definizione facilmente condivisibile dalla comunità scientifica. Cercando di rintracciare un filo conduttore tra i primi studi e i più recenti, in letteratura, che si occupano di competenze e *skills*, prima ancora di una definizione, si può considerarle come utili per il benessere delle persone, giovani e adulti, lungo tutto l'arco della vita, per vivere un'esistenza responsabile e di successo (WHO, 1997; OECD, 2002; OECD, 2012a; OECD, 2019a).

Uno studio sistematico, intorno alla metà degli anni '90, è stato condotto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS – WHO, *World Health Organization*) che ha pubblicato un rapporto sullo sviluppo della competenza psicosociale, cioè

«la capacità di una persona di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. È la capacità di una persona di mantenere uno stato di benessere mentale e di dimostrarlo in un comportamento adattivo e positivo mentre interagisce con gli altri, con la sua cultura e il suo ambiente¹⁷» (WHO, 1997, p. 1).

Tale competenza si mostra come fondamentale per la promozione del benessere fisico, mentale e sociale. Gli interventi promozionali ritenuti

¹⁷ Traduzione dell'autrice del testo in lingua inglese: Psychosocial competence is a person's ability to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. It is a person's ability to maintain a state of mental well-being and to demonstrate this in adaptive and positive behavior while interacting with others, his/her culture and environment.

più efficaci dall'OMS sono quelli che mirano a potenziare risorse di *cooping* (Taylor & Stanton, 2007) della persona e le competenze personali e sociali. Tale potenziamento può avvenire attraverso programmi scolastici per gli studenti, favorendo lo sviluppo delle *life skills*, in un ambiente di apprendimento favorevole (WHO, 1997). L'OMS definisce le *life skills* come «capacità di comportamento adattivo e positivo, che consentono alle persone di affrontare efficacemente le esigenze e le sfide della vita quotidiana¹⁸» (Ibidem). Così definite, le *life skills* si prestano a comprendere una quantità considerevole di abilità che si declinano, nei significati, in relazione alla cultura e al contesto sociale di riferimento; tuttavia l'OMS individua dieci *skills* che ritiene costituiscano il “nucleo” fondamentale per implementare iniziative tese al benessere di bambini e adolescenti. Le dieci *life skills* sono: *Decision making*, *Problem solving*, *Creative thinking*, *Critical thinking*, *Effective communication*, *Interpersonal relationship skills*, *Self-awareness*, *Empathy*, *Coping with emotions*, *Coping with stress*¹⁹.

¹⁸ Life skills are abilities for adaptive and positive behavior, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. [Testo originale].

¹⁹ [T.d.A.] *Prendere decisioni*: aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni sulla propria vita, valutando le diverse opzioni e quali effetti possono avere. *Risolvere problemi*: affrontare in modo costruttivo i problemi della vita; problemi significativi irrisolti possono causare stress mentale e dare origine a tensioni fisiche. *Pensiero creativo*: contribuisce sia al processo decisionale che alla risoluzione dei problemi permettendo di esplorare le alternative disponibili e le varie conseguenze delle proprie azioni o non azioni; aiuta a guardare oltre l'esperienza diretta, e anche se non viene identificato alcun problema o non si deve prendere alcuna decisione, il pensiero creativo porta a rispondere in modo adattivo e con flessibilità alle situazioni della vita quotidiana. *Pensiero critico*: è la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo obiettivo, riconoscere e valutare i fattori che influenzano atteggiamenti e comportamenti. *Comunicazione efficace*: indica la capacità di esprimersi, sia verbalmente che non, in modi appropriati rispetto a determinate situazioni, esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e paure, chiedere consiglio e aiuto in un momento di bisogno. *Abilità relazionali interpersonali*: aiutano a relazionarsi in modo positivo con le persone con cui si interagisce, comporta essere in grado di stabilire e mantenere relazioni amichevoli, che possono essere di grande importanza per il proprio benessere mentale e sociale, può significare mantenere buoni rapporti con i membri della famiglia, che sono un'importante fonte di sostegno sociale, può anche indicare la capacità di porre fine alle relazioni in modo costruttivo. *Autoconsapevolezza*: include il riconoscimento di sé stessi, del proprio carattere, dei propri punti di forza e di debolezza, desideri e antipatie, può aiutare a riconoscere lo stress o l'essere sotto pressione, spesso è anche un prerequisito per una comunicazione

Dopo aver dato una definizione per ognuna delle *life skills*, l'OMS precisa una caratteristica che pare determinante in ambito educativo e che sembra condivisibile al di là di differenze culturali: il contesto. A seconda della cultura e del Paese in cui si preveda un'educazione basata sulle *life skills*, saranno considerate diverse interpretazioni, usi e sviluppi di esse. Che le *life skills* abbiano rilevanza nell'educazione di bambini e adolescenti sembra sia facilmente condivisibile, una loro descrizione in termini generali è tuttavia legata a una consistente varietà culturale.

Le *life skills* fanno da anello di congiunzione tra conoscenze, atteggiamenti, valori e stili di comportamento sani e positivi che mantengono il benessere fisico e mentale delle persone (WHO, 1997) e possono essere tradotte in comportamenti osservabili. Ma, in che modo possono essere insegnate? Secondo l'OMS, metodi efficaci di apprendimento sono quelli che mettono al centro dell'apprendimento-insegnamento (Lucisano, Salerno & Sposetti, 2013) le esperienze di vita degli studenti: come interagiscono con gli altri e come si comportano in determinate situazioni. Lavorare in piccoli gruppi e a coppie, il *brain-storming*, i giochi di ruolo e i dibattiti facilitano il coinvolgimento attivo degli studenti, includendoli in un processo dinamico di apprendimento sociale (Bandura, 1977). La scuola viene considerata dall'OMS (WHO, 1997) come un luogo appropriato per l'educazione alle *life skills*, perché è spazio di socializzazione tra gli studenti e le studentesse, per la possibilità di valutazione a breve e a lungo termine, per la presenza di insegnanti esperti e per il suo ruolo istituzionale che dovrebbe suscitare fiducia nei genitori e nella comunità sociale. Un passaggio importante riguarda il sostegno agli insegnanti

efficace e relazioni interpersonali, nonché per sviluppare empatia per gli altri. *Empatia*: è la capacità di immaginare com'è la vita per un'altra persona, anche in una situazione con cui si potrebbe non avere familiarità, può aiutare a capire e ad accettare altri che possono essere molto diversi da noi, il che può migliorare le interazioni sociali, ad esempio, in situazioni di diversità etnica o culturale, può anche aiutare a incoraggiare un comportamento educativo verso le persone bisognose di cure e assistenza, o la tolleranza verso persone che possono essere stigmatizzate e ostracizzate dalle stesse persone da cui dipendono per il sostegno. *Gestire le emozioni*: implica riconoscere le emozioni in sé stessi e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e essere in grado di rispondere alle emozioni in modo appropriato; le emozioni intense, come la rabbia o il dolore, possono avere effetti negativi sulla salute se non si reagisce in modo appropriato. *Affrontare lo stress*: riconoscere le fonti di stress nella vita, capire come questo influenza e agire in modi che aiutano a controllare i livelli di stress (WHO, 1997).

sull'utilizzo di metodi che potrebbero essere nuovi per molti di loro, dunque, è fondante un percorso di formazione mirato.

L'OMS descrive le caratteristiche che dovrebbe avere un programma basato sull'educazione alle *life skills* e pone la questione di come valutare questo tipo di educazione. La valutazione dovrebbe basarsi sul processo e sui risultati a cui ha condotto il programma. I criteri minimi per l'attuazione del programma sono individuati nei seguenti aspetti:

- l'insegnamento delle *life skills* richiede un ambiente di apprendimento in cui l'insegnante possa organizzare attività di apprendimento attive ed esperienziali;

- l'insegnante dovrebbe avere una formazione sui metodi di insegnamento attivi ed esperienziali;

- le attività dovrebbero essere condotte per un periodo di tempo adeguato, durante l'anno scolastico;

- l'insegnante dovrebbe essere sensibile alle capacità di coloro che prendono parte al programma ed essere in grado di adattare le sue lezioni;

- l'insegnamento delle *life skills* dovrebbe avere continuità nel tempo, cioè basarsi su esperienze precedenti e teso verso esperienze future. Inoltre, la dimensione collettiva dell'apprendimento, cioè non basata su sistemi di insegnamento esclusivamente trasmissivi e attività unicamente individuali, sembra facilitare lo sviluppo delle *life skills* (WHO, 1997).

Date le definizioni dell'OMS di competenza psicosociale e "abilità per la vita" e volendo seguire, deweyanamente, un processo interpretativo che muove dall'uso linguistico dei termini nelle definizioni, si giungerebbe alle stesse considerazioni di Dewey (1939/1960) che in *Teoria della valutazione* esamina sì i significati e i sensi legati a *to value*, ma ne conclude che questo tipo di analisi poco aiuta a districarsi nell'individuazione di significati e sensi generalizzabili, perché sia nella definizione di competenza (*competence*) sia in quella di *skill*, appare il loro significato in termini di "abilità (*ability*) di" o "capacità di". Dunque, il termine *ability* impiegato sia per spiegare il significato di *competence* sia di *skills* pone già il problema della traduzione. Il processo di traduzione dei termini inglesi in quelli italiani porta a considerare delle sfumature di sensi e significati estremamente labili, come ricorda l'adagio "traduttore traditore" (Boothman, 2004). Non solo la traducibilità, ma anche la polisemia legata a tali termini (Ajello, 2011).

Una iniziativa interessante, e più recente, rispetto alla definizione delle *life skills* è offerta dal progetto *Life Skills and Citizenship Education Initiative – Middle East and North Africa* (UNICEF MENA, 2017). La IEA (*Inter-*

national Association for the Evaluation of Educational Achievement) in collaborazione con la *National Foundation for Educational Research* (NFER) ha condotto una sperimentazione sul campo nell'ambito dell'iniziativa *Life Skills and Citizenship Education* (LSCE) per il Medio Oriente e il Nord Africa (MENA). Il progetto, commissionato dall'UNICEF in collaborazione con la Banca mondiale, l'Università di Roehampton e altri partner regionali e nazionali, propone una visione olistica e trasformativa dell'educazione (Afana et al., 2019). Lo scopo di questa iniziativa è sostenere riforme efficaci nei sistemi educativi nazionali nelle regioni del Medio Oriente e del Nord Africa, attraverso lo sviluppo delle cosiddette *21st Century Skills*, in quanto le regioni stanno attraversando un periodo di forte crisi che si esplica in sistemi educativi poco performanti, in un aumento della disoccupazione giovanile e in una rottura della coesione sociale. Il report della sperimentazione sul campo è stato pubblicato nel 2019, il framework teorico di riferimento due anni prima.

In questa sede si considera la definizione data delle *21st Century Skills*. Il costrutto comprende le *life skills* (abilità per la vita), *workforce skills* (abilità lavorative), *interpersonal skills* (abilità interpersonali), *digital literacy* (competenza digitale) e *non-cognitive skills* (abilità non cognitive). Le *21st Century Skills* vengono anche denominate *transversal competences* (competenze trasversali) o *life skills* (abilità per la vita), generando una certa difficoltà semantica e di condivisione dei significati (Dede, 2007). Il framework LSCE si basa sui quattro "pilastri dell'apprendimento" suggeriti nel Rapporto Delors (UNESCO, 1996) e propone quattro dimensioni, in base alle quali sono raggruppate le 12 *life skills* selezionate per il progetto.

Le quattro dimensioni dell'apprendimento sono:

- Imparare a conoscere (*Learning to Know*): indirizza lo sviluppo delle abilità per l'apprendimento della creatività, del pensiero critico e della risoluzione di problemi. Incoraggia la curiosità e la comprensione del mondo.
- Imparare a fare (*Learning to Do*): dimensione che guarda allo sviluppo di abilità per l'occupabilità vale a dire cooperazione, negoziazione e processo decisionale.
- Imparare a essere (*Learning to Be*): dimensione legata all'autorealizzazione, alla crescita e all'autonomia personale attraverso lo sviluppo di autogestione, resilienza e comunicazione.
- Imparare a vivere insieme (*Learning to Live Together*): comprende la coesione sociale e lo sviluppo di abilità di cittadinanza attiva (*active citi-*

zenship skills) il rispetto per la diversità, l’empatia e la partecipazione (Afana et al., 2019).

Il modello proposto dal progetto LSCE è suddiviso in 4 dimensioni e 12 *skills*:

- *Learning: creativity, critical thinking, problem-solving.*
- *Employability: cooperation, negotiation, decision-making.*
- *Personal Empowerment: self-management, resilience, communication.*
- *Active Citizenship: respect for diversity, empathy, participation.*

L’educazione alla cittadinanza è una componente inseparabile dell’educazione alle *life skills* che enfatizza la necessità di trasformazione sociale e si riferisce alle capacità e alle energie che possono favorire la realizzazione di società aperte, sfruttando l’entusiasmo e la motivazione delle generazioni più giovani e fornire a quelle future gli strumenti per costruire prospettive di vita migliori (UNICEF MENA, 2017).

L’UNESCO (2018) individua tre dimensioni fondamentali dell’educazione alla cittadinanza globale: cognitiva, socio-emotiva e comportamentale. Queste dimensioni, rifacendosi ai “pilastri dell’apprendimento”, sono legate tra loro e costituiscono una base per definire gli obiettivi di educazione alla cittadinanza globale e le competenze da sviluppare per vivere in un mondo sempre più complesso e diversificato, in un’ottica di educazione trasformativa (UNESCO, 2018).

L’educazione alle *life skills* può essere considerata un “pilastro” dell’apprendimento permanente, abilità da sviluppare e mantenere per tutto l’arco della vita (ONU, 2015; UNICEF MENA, 2017; Gazzetta ufficiale dell’Unione europea, 2018). Oggi appare una visione largamente condivisa, ma il percorso delle “competenze per la vita” è ancora “in viaggio” (De Santis, 2020) nella maggior parte dei sistemi educativi; per intravederne l’approdo è necessario ripercorrere alcune tappe che orientano verso un inquadramento teorico e verso definizioni condivisibili.

2.2. Il progetto DeSeCo dell’OCSE: un approccio teorico alla definizione di competenze

Alla fine degli anni ’90, lo *Swiss Federal Statistical Office* ha lanciato, nell’ambito del progetto sugli indicatori dell’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OECD, *Organization for Economic Co-operation and Development*) e sostenuto dal *National Center for Education Statistics* (NCES) americano, un programma chiamato DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) con l’intento di individuare un nucleo di competenze fondamentali, per giovani e adulti, al fine di con-

durre una vita responsabile e di successo, per affrontare le sfide che si presentano nella vita quotidiana (Salganik et al., 1999). Alla base del programma c'è il proposito di individuare quelle che sono chiamate "competenze chiave" (*key competencies*), cercare una loro definizione condivisa, affinché si possano produrre strumenti adeguati alla loro misurazione e per giungere a interpretazioni coerenti dei dati empirici. Alla base del programma di ricerca DeSeCo si pone la domanda: di quali competenze abbiamo bisogno per condurre una vita responsabile e di successo per affrontare le sfide del presente e del futuro? (Rychen, 2016). DeSeCo è stato progettato per integrare le valutazioni comparative internazionali al fine di concentrarsi su questioni come "che cosa è una competenza" e "quali competenze sono importanti e per cosa". Bisogna precisare che DeSeCo è stato pensato come un programma di lavoro *in fieri* piuttosto che un lavoro definitivo di ricerca; si tratta di un processo di progettazione iterativo, piuttosto che di un progetto di costruzione (Keating, 2003). Sono stati organizzati due Simposi internazionali, uno nel 1999 e uno nel 2002, ai quali hanno partecipato esperti internazionali, coinvolti per apportare il proprio contributo alla ricerca, evidenziando potenzialità e criticità degli approcci per competenze (Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003).

I primi passi del progetto muovono proprio verso la selezione e la definizione di abilità e competenze sulla scorta di studi come il *Cross-Curricular Competencies Project*, l'*International Adult Literacy Survey* e lo *Human Capital Indicators Project*, i quali però avevano trascurato l'impianto teorico-concettuale in favore dello sviluppo di indicatori e sistemi di misurazione (Salganik et al., 1999).

La storia degli indicatori internazionali dell'educazione dell'OCSE risale alla seconda metà del Novecento, portando a un acceso dibattito anche sul ruolo della ricerca pedagogica, fino al 1987, anno in cui, con il progetto INES (*Indicators of National Education Systems*)²⁰, l'OCSE inten-

²⁰ Il Centro per la ricerca educativa e l'innovazione dell'OCSE ha avviato il Progetto internazionale di indicatori per l'istruzione (INES) in risposta alla crescente domanda da parte dei Paesi membri di migliorare le informazioni comparative sulla qualità dei sistemi di istruzione. Il progetto è nato da due conferenze preparatorie, una riunione iniziale negli Stati Uniti nel 1987 e una conferenza di progettazione in Francia nel 1988, dopo un periodo di interruzione durato quasi 15 anni e che aveva visto la pubblicazione del rapporto *A Framework for Educational Indicators to Guide Government Decisions* nel 1973, abbandonato perché gli interessi dei decisori politici guardavano, nell'immediato, alla crisi economica, a cui si unì un generale senso di sfiducia e di scetticismo verso la ricerca educativa di "macro-livello", spostando

deva migliorare la raccolta di dati comparativi a livello internazionale, sull'istruzione e sui risultati di apprendimento. I dati che fornivano misure dirette sui risultati dell'apprendimento erano limitati. Gli indicatori del rendimento in matematica dei bambini di 13 anni, pubblicati nella prima edizione di *Education at a Glance* nel 1992, sono stati considerati provvisori per via del loro carattere sperimentale. Le rilevazioni degli apprendimenti (come nel caso dello studio IAEP e il *Second International Math Study* condotto dalla IEA²¹) venivano svolte ad intervalli irregolari e solo in aree riguardanti il curriculum scolastico, non integrando le competenze più generali, necessarie per la vita, al di fuori del contesto scolastico. Inoltre, non vi erano misure dirette delle competenze degli adulti. Da qui hanno preso avvio diversi progetti: il *Cross-Curricular Competencies* (CCC), l'*International Adult Literacy Survey* (IALS), successivamente l'*Adult Literacy and Life skills* (ALL), il progetto *Human Capital Indicators* (HCI), studi a cui seguiranno l'*International Life Skills Survey* (ILSS), il *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC).

In prospettiva, il progetto DeSeCo si è posto l'obiettivo di sviluppare un quadro teorico-concettuale entro cui ricondurre la selezione e le definizioni delle competenze ritenute necessarie per vivere una vita socialmente utile in un moderno stato democratico e che, inoltre, possa considerarsi un punto di riferimento generale per ulteriori studi sulle competenze. Oltre alle indagini sopra menzionate, l'altra fonte di informazioni

l'interesse e le ricerche verso il "micro-livello". A innescare un rinnovato interesse per le ricerche di "macro-livello", basate su statistiche e indicatori dell'educazione, è stata la pubblicazione del rapporto americano *A Nation at Risk*, nel 1983. Gli Stati Uniti avevano individuato, nel loro sistema di istruzione, risultati per niente confortanti. La conferenza di Washington, organizzata dall'OCSE e dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti, nel 1987, ha portato all'accordo su una serie di indicatori comuni ai Paesi partecipanti. Il 1992 vede la prima pubblicazione di *Education at a Glance* per raccogliere informazioni sullo stato dell'educazione dei Paesi partecipanti. Le assemblee generali di tutti i partecipanti al lavoro si sono tenute nel 1989, 1991 e 1995. Sono stati programmati incontri due volte all'anno tra i *network* con lo scopo di lavorare in modo collaborativo verso l'obiettivo comune di concettualizzare e produrre indicatori innovativi sull'educazione (Bottani & Tuijnman, 1994).

²¹ *International Assessment of Educational Progress* (IAEP): studio condotto negli Stati Uniti. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA): associazione di istituti di ricerca, università e ministeri dell'istruzione in oltre 50 Paesi.

di cui si è servito il progetto DeSeCo è stata una serie di interviste semi-strutturate con esperti di enti di ricerca internazionali (Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999).

La disponibilità di dati confrontabili è diventata il criterio di selezione degli indicatori nel dominio di competenza.

I primi indicatori identificati riguardavano le principali materie scolastiche insegnate nella scuola secondaria. Questo approccio è stato criticato da diversi membri dell'OCSE e da qui si è sviluppato un dibattito metodologico, teorico e concettuale sugli indicatori, che ha portato alla creazione di due sotto-progetti: *Project Goal Attainment and Orientation in Education System* (GOALS) e il progetto *Cross-Curricular Competencies* (CCC). Il progetto GOALS si è concentrato principalmente sulla questione di come tenere conto delle specificità nazionali relative ai risultati dell'apprendimento. Nel 1993 è stata avviata l'indagine del progetto CCC per valutare se si potessero sviluppare indicatori comparabili a livello internazionale di competenze interdisciplinari. I domini che si intendevano indagare erano: *Politics, Economics and Civics, Problem Solving, Self-Perception/Self-Concept*, e *Communication*. L'età di riferimento della popolazione target era di 16 anni. Lo studio di fattibilità è stato condotto tra il 1993 e il 1996. I risultati sono stati soddisfacenti per i domini *Civics* e *Self-Concept*, mentre gli altri necessitavano di aggiustamenti per rispondere agli standard statistici. I risultati dell'indagine sono stati pubblicati dall'OCSE nel 1997 (OECD, 1997).

Nei sotto-progetti sono state espresse preoccupazioni come la difficoltà di definire le domande su ciò che nelle scuole si insegna o si dovrebbe insegnare. Inoltre, ci si chiedeva quanto fosse desiderabile e fattibile misurare una vasta gamma di aree non specificamente legate a particolari materie scolastiche. Non vi era consenso sugli indicatori da includere e i due riferimenti internazionali esistenti (le indagini IEA e IAEP) erano considerati troppo ancorati alle materie tradizionali e troppo selettivi nel contenuto. Infine, non vi era accordo sul tema della valutazione, cioè se essa dovesse essere considerata nella cornice scolastica, dando priorità ai risultati della scolarizzazione o se dovesse essere ancorata a un contesto generale incentrato sui risultati scolastici nel loro insieme.

In alcuni Paesi, gli indicatori di rendimento degli studenti erano basati esclusivamente sulle materie scolastiche o sugli obiettivi cognitivi e questi erano considerati solo parzialmente influenti rispetto agli esiti di rendimento. Lo sviluppo della personalità, la cooperazione e gli effetti dell'educazione emotiva sono stati considerati tanto cruciali quanto gli obiettivi cognitivi (Salganik et al., 1999). Il progetto CCC doveva andare

in questa direzione, era un approccio inteso a definire le competenze in un modo più generale e non solo limitato ai curricula, cercava di identificare i bisogni derivanti dalla società e dall'economia. Lo studio di fattibilità mirava principalmente a dimostrare che l'approccio di CCC poteva essere realizzato nella pratica. Le diverse concezioni riguardanti la definizione dei concetti, le teorie sottostanti e le diverse ipotesi non sono state rese esplicite. La priorità è stata data alla verifica empirica, utilizzando gli strumenti esistenti.

Inizialmente, non si parlava di "competenze", ma si utilizzavano diversi termini come: obiettivi non cognitivi, indicatori di risultato diretti agli obiettivi, conoscenze e abilità non legate al curriculum. Il concetto di abilità e conoscenze non curriculari si riferiva a quelle non incluse nel curriculum scolastico. Poi, c'è stato uno spostamento da questo concetto verso quello di competenze cross-curricolari (CCC), incluse in più aree tematiche del *curriculum*. Questo cambiamento è avvenuto senza una definizione e un chiarimento significativi, mancava una riflessione teorica.

Esistono quattro concetti generali rilevanti per una migliore comprensione del costrutto di competenze cross-curricolari: il contesto del *Cross-Curricular Competencies*, la nozione di *survival kit*, la concezione di CCC come preparazione per la vita futura e l'apprendimento inerente a tale concettualizzazione (Bottani, 2012). Ognuno di questi ha influenzato lo sviluppo del progetto CCC.

Una riflessione fondante per la selezione e la definizione delle competenze riguardava il dominio da ritenere rilevante, cioè se guardare solo all'istruzione formale o comprendere anche quella informale. Di fatto, le capacità e le competenze dei giovani sono il risultato della scolarizzazione e della vita quotidiana. Pertanto, non tutto viene appreso solo all'interno della scuola; potrebbe trattarsi di un prodotto della vita quotidiana, anche se si fosse poi sviluppato in contesto scolastico. Alcuni dei risultati relativi al CCC non fanno né parte del curriculum ufficiale né vengono insegnati formalmente, ma sono aspetti rilevanti per il processo di apprendimento individuale e sociale.

L'inclusione dell'intero contesto sociale di apprendimento (scuola e situazioni di vita quotidiana) influenza la concettualizzazione delle competenze: porta sia a competenze legate al *curriculum* sia a competenze non vincolate a esso. L'ipotesi alla base del progetto CCC era che fosse possibile isolare una serie di competenze comuni a tutti i sistemi educativi, queste competenze potevano essere considerate come obiettivo comune della scuola dell'obbligo, in quanto necessarie per vivere in società. Si sarebbero dovuti sviluppare indicatori che avrebbe dovuto mi-

surare non un livello ottimale, ma un livello minimo di competenza ritenuto necessario affinché le persone vivessero una vita individualmente e socialmente di valore. Questa idea è diventata nota come “survival kit” (Salganik et al., 1999), che comprende le abilità di base (*basic skills*) e quelle per la vita: le *life skills*. Il termine si è rivelato decisamente ambiguo: alcuni ritenevano che riguardasse la sopravvivenza degli individui, mentre altri si riferivano ad un *kit* necessario per la sopravvivenza delle società democratiche. A seconda dell'interpretazione, la concezione del *survival kit* variava in base alla considerazione del contesto di apprendimento, cioè se formale o informale, tra scuola e vita quotidiana, tra conoscenze e abilità cognitive e non-cognitive. I costrutti rappresentativi erano, ad esempio, la *numeracy* e la *literacy* da un lato e i valori democratici, la tolleranza e la capacità di cooperare dall'altro. L'idea di “preparare alla vita” è diventata una sorta di filo conduttore nel processo di definizione delle competenze cross-curricolari. Preparare le generazioni più giovani alle esigenze future è vista come la sfida centrale per le società, rispecchia l'idea che le scuole e i sistemi educativi non siano fini a sé stessi, ma mezzi per rendere gli studenti competenti per la vita, non solo per la scuola. “Preparare alla vita” riguarda tanto acquisire le capacità di leggere e ascoltare musica quanto acquisire le capacità per affrontare il mondo del lavoro, risolvere problemi sociali, costruire relazioni interpersonali, ecc. (Salganik et al., 1999). La disposizione psicologica è vista come un prodotto modellato in parte attraverso la famiglia, in parte attraverso la scuola e in parte attraverso il conflitto e la cooperazione tra scuola e altre istituzioni.

Inizialmente, l'obiettivo era giungere a una definizione in modo induttivo partendo da situazioni di vita effettive e reali di giovani adulti e analizzando ciò di cui avevano bisogno per essere in grado di affrontare la vita. È difficile, se non impossibile, anticipare tutto ciò per cui le giovani generazioni dovranno essere preparate: ogni generazione deve gestire situazioni e circostanze di vita impreviste e probabilmente nuove. La capacità di apprendere è vista come la migliore preparazione per affrontare ogni tipo di situazione. Questa concezione di competenza presuppone un apprendimento di alta qualità.

Il concetto di apprendimento comprende non solo le competenze, ma anche quei costrutti psicologici e sociali che regolano l'apprendimento, come: motivazioni, credenze, attitudini, valori, abitudini ed emozioni. Il dominio di *Self-Concept*, che è stato incluso nello studio di fattibilità del CCC, è solo uno degli aspetti del corposo concetto di competenza di apprendimento. Si ritiene che il dominio delle competenze di apprendi-

mento sia caratterizzato da indicatori di salute mentale, basati sulla ricerca psicologica e sanitaria, e da indicatori di comportamento giovanile, basati su studi sociologici.

L'approccio del CCC è stato empiricamente induttivo, non esiste un quadro teorico-concettuale generale che possa fornire definizioni che facciano da riferimento per lo sviluppo di strumenti di misurazione e per l'interpretazione dei risultati. Ciò è indispensabile per indicatori complessi, perché acquistano senso quando sono collegati ad un quadro teorico. Tuttavia, questo è possibile solo con un considerevole investimento di risorse, col coinvolgimento di ricercatori altamente qualificati ed esperti in specifici settori scientifici e notevoli risorse finanziarie. Il progetto CCC è riuscito nel senso che ha dimostrato, con lo studio di fattibilità, che l'approccio era attuabile e ha convinto i Paesi dell'OCSE che le idee alla base del progetto erano interessanti e valeva la pena indagarle a fondo. Inoltre, due delle scale dello studio di fattibilità del CCC (*Self-Concept* e *Civics*) hanno contribuito allo sviluppo di indagini successive, come l'indagine OCSE-PISA.

2.2.1. *Le competenze in DeSeCo*

L'importanza delle competenze per le persone e per la società è accettata e condivisa dai responsabili politici nei paesi dell'OCSE. Una cittadinanza ben informata e altamente qualificata è vista con un ruolo eminente nell'affrontare le sfide del presente e del futuro in un mondo sempre più interdipendente e mutevole. Da un punto di vista puramente economico, lo sviluppo e il possesso di competenze contribuiscono ad aumentare la produttività e la competitività del mercato; a sviluppare una forza lavoro adattabile e qualificata; e a creare un ambiente innovativo in un mondo dominato dalla concorrenza globale. Da una prospettiva sociale più ampia, le competenze concorrono a migliorare la comprensione delle questioni sociali e la partecipazione ai processi e alle istituzioni democratiche; alla coesione sociale e alla giustizia; e a rafforzare i diritti umani e l'autonomia come contrappesi all'aumento delle disparità globali, di opportunità e all'emarginazione individuale (Rychen & Salganik, 2000).

Qualsiasi base concettuale o teorica per la definizione e la selezione di competenze chiave è inevitabilmente influenzata da concezioni sociali e culturali, collettive e individuali e da ciò che è ancorato a particolari condizioni socio-economiche e politiche. Definire le competenze chiave in modo coerente con i principi universali che governano una società

moderna e democratica è una sfida politica ed etica. L'impegno per i valori democratici e i diritti umani si riflette nella concettualizzazione delle competenze chiave come apprese, necessarie e raggiungibili da tutti. DeSeCo fa riferimento a convenzioni e accordi internazionali, in particolare: la Dichiarazione universale dei diritti umani (*The Universal Declaration of Human Rights*), la Dichiarazione di Rio sull'ambiente (*The Rio Declaration on Environment*) e la Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti (*The World Declaration on Education for All*) per delineare alcuni obiettivi comuni.

Il concetto di competenze chiave presuppone che gli individui e le società condividano alcune caratteristiche di base a prescindere dalla varietà degli approcci alla vita, agli stili di vita e ai costumi. Tuttavia, la diversità sociale e individuale è un fatto innegabile, perciò, è importante pensare le competenze chiave riconoscendo che il loro sviluppo e la loro applicazione possono assumere molte forme a seconda dei fattori sociali e individuali che le influenzano.

In generale, i concetti sono nozioni socialmente costruite che facilitano la comprensione della realtà. Nozioni come "competenze chiave" (*key competencies*) e "abilità di base" (*core skills*) sono diventate molto di moda nel discorso politico e sociale. Tuttavia, questi termini hanno spesso significati molto vaghi (Rychen & Salganik, 2000). Nelle scienze sociali non esiste un uso unitario del concetto di competenza, nessuna definizione ampiamente accettata o una teoria unificante. In effetti, il significato di tali termini varia ampiamente a seconda della prospettiva scientifica, dei modelli di riferimento, dei punti di vista ideologici coinvolti e degli obiettivi sottostanti associati al loro uso, sia a livello scientifico sia politico.

Le conoscenze e le abilità sono risorse delle competenze e queste sono strutturate attorno a richieste e compiti (Benadusi, 2018a; Le Boterf, 1997). Soddisfare richieste e compiti complessi richiede non solo conoscenze e abilità, ma coinvolge anche strategie e routine necessarie per applicare le conoscenze e le abilità, nonché emozioni e atteggiamenti appropriati e una gestione efficace di queste componenti. Pertanto, la nozione di competenze comprende componenti cognitive ma anche motivazionali, etiche, valoriali, sociali e comportamentali, combina tratti stabili, risultati di apprendimento, sistemi di valori, di credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche, cioè tutti quegli aspetti individuali, collettivi e istituzionali che le società considerano fondanti.

Il concetto di "competenza" si riferisce alla capacità di soddisfare richieste ad un alto grado di complessità e implica sistemi d'azione com-

pleSSI attingendo e mobilitando risorse psicosociali (comprese abilità e atteggiamenti) in un particolare contesto, mentre il termine “conoscenza” si applica a fatti o idee acquisiti dallo studio, dalla ricerca, dall’osservazione o dall’esperienza e si riferisce a un corpus di informazioni. Il termine “abilità” è usato per designare la capacità di usare la conoscenza con relativa facilità per svolgere compiti relativamente semplici. Il confine concettuale tra competenza e abilità è alquanto sfumato. L’acquisizione di competenze è vista come un processo di apprendimento permanente, durante tutto l’arco della vita. Questo processo si verifica in situazioni e contesti diversi che, soprattutto per i giovani, oltre alla famiglia e alla scuola, comprendono il gruppo dei pari, la vita culturale e associativa, politica e religiosa (du Mérac & De Santis, 2020; Rychen & Salganik, 2000).

Sarebbe di scarsa utilità produrre lunghi elenchi di ciò di cui potrebbero aver bisogno le persone per essere in grado di agire in vari contesti della vita. La globalizzazione e la modernizzazione stanno creando un mondo sempre più diversificato e interconnesso, le competenze di cui gli individui hanno bisogno per raggiungere i propri obiettivi sono diventate più complesse, richiedendo qualcosa di più della padronanza di determinate abilità strettamente definite. Nella misura in cui sono necessarie delle competenze per contribuire al raggiungimento di obiettivi collettivi, la selezione delle competenze chiave deve derivare da una comprensione dei valori condivisi. I Paesi dell’OCSE concordano sull’importanza dei valori democratici e sul raggiungimento dello sviluppo sostenibile. Questi valori implicano sia che gli individui debbano essere in grado di raggiungere il loro potenziale, sia che debbano rispettare gli altri e contribuire al sostentamento di una società equa. La complementarità degli obiettivi individuali e collettivi deve riflettersi in un quadro di competenze che riconosce sia lo sviluppo autonomo delle persone sia la loro interazione con altri.

Le competenze chiave hanno molteplici aree di utilità e sono considerate come necessarie a tutti.

Ci sono cinque aspetti condivisi delle competenze chiave:

- sono apprendibili e, in una certa misura, insegnabili;
- contribuiscono a risultati individuali di valore (occupazione remunerata, reddito, salute e sicurezza personali, partecipazione politica, risorse intellettuali, reti sociali, partecipazione culturale) e risultati sociali (produttività economica, processi democratici, solidarietà, coesione sociale, diritti umani, pace, equità e uguaglianza, sostenibilità ecologica);

- sono fondamentali per soddisfare esigenze importanti e complesse in un ampio spettro di contesti;
- sono importanti per tutti gli individui;
- comportano un livello più elevato di complessità mentale, identificato come riflessività o pratica riflessiva che implica l'uso di abilità metacognitive, capacità creative e una posizione critica (OECD, 2015; Ry-chen & Salganik, 2000).

Non esiste dicotomia tra una competenza specifica (*specific competence*) e una competenza chiave (*key competence*). Quest'ultima ha un livello di complessità più elevato rispetto a competenze più semplici.

“Competenza” (*competence*) è un termine che viene utilizzato sia nel linguaggio scientifico sia in quello quotidiano; pertanto, può avere sia un significato preciso, scientifico, incorporato in un contesto teorico, sia un significato più variabile e vago, derivante dall'uso quotidiano. Sotto una grande varietà di significati, è possibile discernere un piccolo nucleo semantico costituito dai termini *ability* (capacità), *aptitude* (attitudine), *capability* (capacità), *competence* (competenza), *effectiveness* (efficacia) e *skill* (abilità). La competenza (*competence*) può essere attribuita a individui, gruppi sociali o istituzioni, quando possiedono o acquisiscono le condizioni per raggiungere specifici obiettivi di sviluppo e di soddisfare richieste presentate dall'ambiente esterno (Weinert, 2001).

I molti e diversi usi scientifici dei termini “competenza” (*competence*) dimostrano che vi sono attribuiti una varietà di significati:

- a) tutte le capacità (*abilities*) e abilità (*skills*) di prestazione;
 - b) prerequisiti ereditati necessari per acquisire sistemi di conoscenza primari (in particolare la lingua);
 - c) conoscenze e abilità apprese;
 - d) bisogni individuali di efficacia;
 - e) valutazione soggettiva di sé;
 - f) serie di prerequisiti cognitivi, motivazionali e sociali per un'azione di successo (competenza di azione - *action competence*) (Weinert, 2001).
- Poiché i significati del termine competenza sono così eterogenei, è improbabile identificare una definizione di base concordata che abbia consenso “universale”. È tuttavia possibile chiarire il contesto scientifico e pratico che dovrebbe accompagnare il costrutto di competenza.

Anche limitando l'attenzione all'uso della parola “competenza” nelle scienze dello sviluppo, della psicologia, della linguistica, della sociologia, delle scienze politiche e dell'economia si genera una grande varietà di definizioni. Tuttavia, la competenza viene interpretata come un sistema approssimativamente specializzato di capacità, abilità individuali

e/o collettive necessarie o sufficienti per raggiungere un obiettivo specifico (Weinert, 2001). Ciò può essere applicato a singole disposizioni o alla distribuzione di tali disposizioni all'interno di un gruppo sociale o di un'istituzione (o un'azienda). Un motivo significativo per porre attenzione alla prospettiva individuale è il fatto che le scuole sono i principali contesti educativi nel corso dello sviluppo individuale. Ogni singolo studente deve acquisire le competenze necessarie per prepararsi alla vita sociale e professionale. Ogni studente deve acquisire competenze fondamentali, conoscenze e abilità, strategie di apprendimento, tecniche di controllo dell'azione, abilità di gruppo. L'individuo come sistema di riferimento scientifico per l'analisi dell'acquisizione, disponibilità e utilizzo delle competenze corrisponde al compito educativo individuale della scuola, che richiede che l'istruzione prepari i bambini e gli adolescenti alle condizioni e ai compiti della vita adulta, mentre i compiti educativi culturali e sociali della scuola corrispondono più a un concetto di competenza collettiva (Le Boterf, 2011; Weinert, 2001).

La varietà di significati attribuiti al concetto di competenza è vista non solo nei suoi numerosi usi, ma anche nella costruzione di parole composte per esprimere la competenza, come: competenza cognitiva, competenza relativa all'età, competenze sociali, motivazionali, personali, ecc. Limitare la ricerca di un nucleo comune solo alle definizioni scientificamente fondate del concetto di competenza potrebbe trascurare altre sfumature interessanti del concetto stesso. Nel corso del tempo, gli studi dell'OCSE si sono affinati sul tema delle competenze, infatti l'attenzione dell'OCSE sulle competenze per il 2030 (OECD, 2018a) fornisce un concetto olistico di competenza che implica la mobilitazione di una combinazione di conoscenze, abilità cognitive, abilità pratiche e socio-emotive, atteggiamenti e valori. (Rychen, 2016). Questa comprensione olistica riecheggia con l'orientamento dell'educazione alla pace e allo sviluppo sostenibile come obiettivo generale dell'UNESCO nel suo programma educativo. L'UNESCO promuove il concetto di educazione alla cittadinanza globale per sviluppare le conoscenze, le abilità, i valori e le attitudini che gli studenti devono possedere per costruire un mondo più giusto, pacifico e sostenibile e per vivere come cittadini globali del XXI secolo (UNESCO, 2014).

Le competenze chiave dovrebbero riflettere una nozione di ciò che costituisce una vita buona e di successo per le persone, oltre alla soddisfazione dei bisogni personali elementari. Coerentemente con qualsiasi teoria morale, una vita "buona" e di successo comprende relazioni strette con altre persone, una comprensione di sé stessi e del proprio mondo,

un'interazione autonoma con il proprio ambiente fisico e sociale e un senso di realizzazione e divertimento. Questa concezione ampia e ricca di una vita di successo rappresenta un'alternativa agli approcci che considerano le competenze chiave principalmente dal punto di vista della produttività e della competitività (Rychen, 2016).

2.2.2. *Diversi approcci al costrutto di competenza*

I concetti di “competenze chiave” (*key competences*), “abilità chiave” (*key skills*), “abilità di base” (*core skills*) e “abilità generiche” (*generic skills*), nelle interpretazioni dei vari Stati dell'OCSE, sono instabili e sono stati intesi in diversi modi. La base di costruzione di abilità / competenze chiave varia in modo significativo tra i diversi sistemi nazionali (Oates, 2003).

Esistono, quindi, approcci teorici diversi, ma nessun quadro concettuale comune (Weinert, 2001).

Tra i diversi modi in cui la competenza è stata definita, descritta o interpretata teoricamente, si possono includere quelli che definiscono la competenza come:

a) Capacità cognitiva generale. Gli approcci che si concentrano sulle competenze generali includono modelli psicometrici di intelligenza umana, modelli di elaborazione delle informazioni e il modello piagetiano di sviluppo strutturale cognitivo. Gli approcci psicometrici intendono l'intelligenza (o competenza -*competence*-) come un sistema di abilità (*abilities*) e attitudini (*aptitudes*) più o meno prive di contesto. Forniscono i prerequisiti cognitivi per un'azione intenzionale, il ragionamento, l'apprendimento e per un'interazione efficace con l'ambiente. Negli approcci di elaborazione delle informazioni (Grigenti, 2020), l'intelligenza (o competenza generale - *general competence* -) è intesa come una “macchina di elaborazione delle informazioni” le cui caratteristiche generali del sistema (ovvero velocità e capacità di elaborazione, capacità di memoria di lavoro) gli consentono di acquisire una varietà infinita di conoscenze e abilità specifiche. Anche l'approccio piagetiano presuppone competenze cognitive generali, che caratterizzano una sequenza universale di stadi di sviluppo, i quali portano a conoscenze e competenze d'azione sempre più flessibili e astratte, che sono adattamenti a condizioni ambientali concrete (Piaget, 1947).

b) Abilità cognitive specializzate. Un secondo approccio teorico si concentra sulla categorizzazione e caratterizzazione di competenze cognitive specializzate, non generali. Le competenze cognitive specializza-

te si riferiscono a gruppi di prerequisiti cognitivi che devono essere disponibili affinché un individuo riesca in una particolare area di contenuto (ad es. suonare il pianoforte, guidare l'automobile, risolvere i problemi matematici, ecc.). I domini delle competenze specializzate possono essere definiti in modo molto ristretto (ad es. competenza nel gioco degli scacchi) o in modo molto ampio (ad es. competenze diagnostiche). Le competenze specializzate richiedono un apprendimento a lungo termine, un'ampia esperienza, una profonda comprensione del fenomeno e *routine* di azione automatiche che devono essere controllate ad un alto livello di consapevolezza (Caramazza & Coltheart, 2006; Weinert, 2001).

c) Modello competenza-prestazione (*competence-performance model*). Uno dei paradigmi teorici più influenti nella ricerca sulle competenze deriva da una distinzione tra competenza (*competence*) e prestazione (*performance*) usata dal linguista Noam Chomsky (1980). Chomsky ha inteso la competenza linguistica come un'abilità universale, ereditata, "modularizzata" di acquisire la madrelingua. Un sistema limitato di principi linguistici, regole astratte ed elementi cognitivi di base (competenza) combinato con un processo di apprendimento specifico consente di acquisire la lingua madre, compresa la capacità di creare e comprendere un'infinita varietà di frasi nuove, grammaticalmente corrette (prestazione). Il modello di competenza linguistica di Chomsky, ammirato, ma anche criticato, è spesso applicato nelle scienze cognitive, specialmente nella psicolinguistica e nella psicologia cognitiva dello sviluppo.

Attraverso la linguistica, la filosofia e la psicolinguistica, l'uso del termine "competenza" ha acquisito una serie di significati che differiscono in qualche modo dal significato originale di Chomsky e si applica a un insieme allargato di fenomeni.

Il concetto di competenza è stato ulteriormente ampliato da concetti come "competenza sociale" (*social competence*) e "competenza emotiva" (*emotional competence*). In questi casi, la "competenza" ha sostituito un precedente concetto basato sull'intelligenza (*social intelligence* e *emotional intelligence*) (Salovey & Mayer, 1990).

Il modello di competenza e prestazioni linguistiche di Chomsky è stato anche generalizzato dalla moderna psicologia dello sviluppo per caratterizzare le conoscenze numeriche, spaziali, fisiche, psicologiche, psico-sociali e di altri settori della conoscenza (Weinert, 2001).

d) Modello competenza-prestazione modificato (*modified competence-performance model*). In questo modello, si presume che la relazione tra competenza e prestazioni sia moderata da altre variabili, ad esempio: stile cognitivo, capacità di memoria, familiarità con la situazione

dell'attività e altre variabili di differenza individuale. All'interno della psicologia dello sviluppo, un'altra modifica del modello competenza-prestazioni ha portato a una differenziazione concettuale della competenza in tre componenti: 1) competenza concettuale (*conceptual competence*), che si riferisce alla conoscenza astratta basata su regole (sostenuta da Chomsky). 2) Competenza procedurale (*procedural competence*), che si riferisce alla disponibilità di procedure e abilità (*skills*) necessarie per applicare la competenza concettuale in situazioni concrete. 3) Competenze in termini di prestazioni (*performance competencies*), che si riferiscono a tutte quelle abilità (*skills*) necessarie per valutare le caratteristiche rilevanti di un problema, in modo che possano essere selezionate e utilizzate strategie di soluzione adeguate (Le Deist & Winterton, 2005; Weinert, 2001).

e) Tendenze di azione motivate. La stretta relazione tra competenza cognitiva e tendenza all'azione è stata resa nota da White nel 1959, che ha definito la competenza come interazione efficace (dell'individuo) con l'ambiente (White, 1959). White sosteneva la necessità intrinseca di gestire efficacemente l'ambiente, necessità caratterizzata da una "motivazione di efficacia" strettamente legata ai "sentimenti di efficacia" personali. Il sistema di conoscenze e credenze di un individuo si forma attraverso l'esperienza con la propria competenza nelle situazioni di successo e influenza le prestazioni e i risultati attraverso aspettative, atteggiamenti e schemi interpretativi. Aspetti come il concetto di sé, la motivazione al raggiungimento di un obiettivo e le convinzioni sul controllo personale completano un concetto di competenza basato su criteri di prestazione oggettivi con dimensioni basate su un'esperienza soggettiva (Weinert, 2001).

f) Concetti di sé oggettivi e soggettivi. Si distingue tra competenza oggettiva: prestazioni e disposizioni alle prestazioni che possono essere misurate con scale e test standardizzati e competenza soggettiva: valutazione soggettiva delle capacità (*abilities*) e abilità (*skills*) necessarie per padroneggiare compiti e risolvere problemi. La competenza soggettiva può essere ulteriormente differenziata in tre componenti: 1) Competenza euristica (*heuristic competence*): sistema generale di aspettative relativo all'efficacia delle proprie capacità (*abilities*) nelle diverse situazioni - concetto di sé generalizzato; 2) competenza epistemologica (*epistemological competence*): convinzione e fiducia di possedere abilità (*skills*) e conoscenze specifiche per padroneggiare compiti e problemi all'interno di un dominio di contenuto specifico - concetto di sé specifico del dominio. 3) Competenza attualizzata (*actualized competence*): fiducia in sé soggettiva

e momentanea di possedere le capacità (*abilities*), le conoscenze e le abilità (*skills*) ritenute necessarie per il successo in una situazione di apprendimento o prestazione concreta - concetto di sé attualizzato o dinamico attualizzato) (Weinert, 2001).

g) Competenza di azione (*action competence*). Questa comprende tutti quei prerequisiti cognitivi, motivazionali e sociali necessari e/o disponibili per l'apprendimento e l'azione di successo. Il concetto di competenza d'azione è stato utilizzato nell'analisi delle condizioni necessarie e sufficienti per soddisfare con successo compiti, obiettivi e criteri in campi di azione selezionati (ad es. professione, istituzione o gruppo sociale) (Jensen & Schnack, 1994). Componenti spesso inclusi nei modelli di competenza di azione sono: competenza generale per la risoluzione dei problemi; abilità di pensiero critico (*critical thinking skills*); conoscenza generale e specifica di un dominio; fiducia in sé stessi realistica e positiva; competenze sociali. Il costrutto di "competenza d'azione" combina capacità (*abilities*) intellettuali, conoscenze specifiche di contenuto, abilità (*skills*) cognitive, strategie specifiche del dominio, *routine*, tendenze motivazionali, sistemi di controllo volitivo, orientamenti di valori personali e comportamenti sociali in un sistema complesso; questo sistema specifica i prerequisiti richiesti per soddisfare le esigenze di una particolare posizione professionale, ruolo sociale o progetto personale. Oltre alle componenti cognitive e motivazionali necessarie per risolvere compiti e raggiungere obiettivi, questi modelli includono altre abilità (*skills*) disponibili individualmente e collettivamente, come: competenze professionali non specifiche (*non-specific vocational competencies*), come ad esempio l'alfabetizzazione (*literacy*) e la capacità di pensiero critico. Competenze professionali specifiche (*specific vocational competencies*), per esempio, tra le competenze più citate nel campo dell'insegnamento ci sono: conoscenze, competenze di gestione della classe, competenze diagnostiche e competenze didattiche. Competenze specifiche delle istituzioni (*institutional-specific competencies*), come ad esempio, per gli insegnanti: comportamenti sociali con colleghi, genitori e con il personale dell'amministrazione scolastica; impegno istituzionale; identificazione con l'istituzione, ecc. Pertanto, in questo approccio, la competenza è intesa meno come i prerequisiti psicologici per un'azione individuale di successo e più come le condizioni individuali, collettive e specifiche (Weinert, 2001).

(h) Competenze chiave. Gli studi sulle competenze chiave hanno portato alla ricerca di competenze anche indipendenti dal contesto e che siano equivalenti nel loro uso in diverse istituzioni, compiti e condizioni.

Esempi di “competenze chiave” comprendono le competenze di base (ad es. istruzione generale); competenze metodologiche (ad es. pianificazione della risoluzione dei problemi; uso competente di una varietà di media; abilità informatiche), competenze comunicative (abilità *-skills-*nelle lingue straniere; abilità di esposizione scritta e orale); e competenze di giudizio (ad es. capacità di pensiero critico; giudizi multidimensionali sulla propria e sulla prestazione altrui). Sebbene l'uso di competenze chiave che possono essere applicate in modo flessibile in contesti variabili sia importante e necessaria, è stato molto difficile implementare pedagogicamente questo approccio teorico, per tre problemi particolari: 1) più una regola o una strategia è generale, minore è il contributo di questa regola o strategia alla soluzione di problemi impegnativi. 2) Le competenze generali non hanno utilità pratica se isolate. Invece, sono richieste conoscenze specifiche, integrate nell'esperienza, per implementare con successo le competenze disponibili per risolvere specifici problemi pratici. 3) Per molte competenze chiave la domanda è se e come possono essere acquisite attraverso programmi didattici pianificati. Da un punto di vista pratico, è importante che siano incoraggiate; ma da un punto di vista teoretico/empirico sembra che il loro apprendimento come un insieme separato di competenze sia discutibile ed è limitato a domini di contenuto specifici (Weinert, 2001).

i) Meta-competenze. Possiamo stimare le nostre possibilità e prerequisiti di *performance*, ma possiamo anche usare questi giudizi soggettivi per guidare le nostre azioni. La capacità di giudicare la disponibilità, l'uso, e l'apprendimento delle competenze personali è chiamata “meta-competenza” (Siddique et al., 2012; Weinert, 2001).

Date condizioni simili, coloro che sanno di più su sé stessi e che sono in grado di mettere queste conoscenze in pratica possono avere prestazioni migliori di altri quando risolvono compiti e problemi complessi. Un prerequisito di base per l'acquisizione di meta-competenze è la capacità di introspezione sui propri processi e prodotti cognitivi, disponibili a partire dal terzo anno di vita e in aumento con l'età. L'introspezione è la condizione psicologica dello sviluppo che consente la consapevolezza dei propri processi in corso di svolgimento. La crescita delle meta-competenze dipendenti dall'esperienza, tuttavia, richiede un supporto scolastico. L'osservazione dell'apprendimento proprio e altrui durante l'istruzione, le richieste relative all'apprendimento e il *feedback* da parte dell'insegnante e la trasmissione di efficaci strategie di risoluzione dei problemi durante l'istruzione arricchisce notevolmente la conoscenza metacognitiva dei bambini (Cornoldi, 1995; Flavell, 1979). La conoscenza

metacognitiva, combinata con la coscienza soggettiva delle azioni, consente diverse forme di controllo comportamentale inconscio ma diretto agli obiettivi. La competenza metacognitiva comprende la metacognizione sia dichiarativa che procedurale.

Le meta-competenze dichiarative comprendono esperienza e conoscenza delle diverse difficoltà del compito; conoscenza delle proprie capacità, talenti, conoscenze, abilità e deficit cognitivi; conoscenze sulla risoluzione di problemi; conoscenza di strategie efficaci per l'apprendimento, la memorizzazione; e conoscenza di strategie per compensare le conoscenze mancanti e per stabilire obiettivi realistici. Le meta-competenze procedurali sono necessarie per l'utilizzo di conoscenze e intuizioni metacognitive ottimizzando il comportamento orientato alle attività. Includono tutte quelle strategie per organizzare compiti e per rendere i problemi più facili da risolvere, l'uso di strumenti, l'applicazione delle risorse cognitive nei modi pertinenti al compito e a un livello adeguato di difficoltà; e la continua registrazione e valutazione del progresso nelle prestazioni. In breve, la competenza metacognitiva è competenza su sé stessi come attore conoscente. Tuttavia, la varietà e il numero di competenze metacognitive e le loro relazioni con variabili cognitive, motivazionali e volitive sono cause importanti del fallimento di molti programmi di formazione metacognitiva. Il costrutto "imparare a imparare" è una delle parole d'ordine dell'attuale teoria e politica educativa; ma i modelli di insegnamento e apprendimento alla base delle pratiche scolastiche tendono a non riuscire a realizzare gli obiettivi di acquisizione di competenze metacognitive, perché l'insegnamento e l'apprendimento si concentrano sui prodotti dell'apprendimento (conoscenza) e non sulla riflessione sui processi di apprendimento e sulla loro ottimizzazione (metacognizione) (Weinert, 2001).

Gilomen (2003) sostiene che la competenza implica la capacità di soddisfare le esigenze individuali e sociali, è una combinazione di atteggiamenti, valori, conoscenze e abilità, si presume che esista in un *continuum*, è fortemente correlata a un determinato contesto, può essere appresa e insegnata. Forse la caratteristica determinante per questa concettualizzazione è che le competenze sono orientate all'azione. Le competenze sono osservabili nelle azioni intraprese da un individuo in particolari situazioni e contesti. Un altro aspetto importante è che una competenza non è una qualità dicotomica che una persona possiede o non possiede. Pertanto, non si tratta di valutare se un individuo possieda o meno una particolare competenza o componente di una competenza, piut-

tosto di determinare se lungo il *continuum* da un livello di competenza basso a un livello elevato rientra una data prestazione di una persona.

2.2.3. *I problemi degli approcci alle competenze*

Weinert (2001) individua una serie di problematiche a partire dal concetto di competenza. Innanzitutto, il concetto di competenza include così tanti e diversi elementi che se si dovessero comprendere tutti, si giungerebbe a una definizione talmente ampia che avrebbe scarso valore pratico, perché porterebbe a un'iper-definizione senza specificità o precisione. Pertanto, sembrerebbe opportuno limitare le considerazioni alle competenze specifiche piuttosto che a quelle generali; ciò precluderebbe, però, l'uso di descrizioni come "persona competente" per caratterizzare qualcuno che mostra prestazioni elevate in determinate aree. Anche la struttura linguistica-concettuale di Chomsky è difficile da tradurre nell'acquisizione di altri fenomeni psicologici (acquisizione della conoscenza, sviluppo della memoria, ecc.), poiché la separazione tra competenza e prestazione è relativamente arbitraria. Inoltre, dal punto di vista psicologico educativo, sono le differenze inter-individuali nel cambiamento intra-individuale che sono al centro dell'interesse scientifico e pragmatico, tema che viene fundamentalmente trascurato nella tradizione chomskiana. Da escludere anche gli approcci che fanno coincidere la competenza con un sistema di abilità mentali di base, perché limitano la competenza all'intelligenza, trascurando che i test d'intelligenza hanno limitata validità predittiva (ad esempio, la previsione a lungo termine del successo professionale) e perché mettono in svantaggio i gruppi al di fuori del *mainstream* sociale (Weinert, 2001; Heckman & Kautz, 2014).

La maggior parte delle definizioni di competenza sono centrate sull'individuo e non tengono conto dei contesti sociali, fisici e specifici del compito o azione in cui si verificano le prestazioni. È stata messa in dubbio la definizione di competenza come una disposizione generale della *performance*, indipendente dal contesto. Le persone non hanno competenze indipendenti dal contesto. Le concezioni tradizionali di competenza e prestazione falliscono quando trattano la competenza come una caratteristica fissa della persona.

I concetti di competenze, competenze chiave e meta-competenze non sono chiaramente differenziate. Ciò è particolarmente problematico nei contesti educativi perché questi costrutti sono usati per descrivere diversi livelli di specificità dei contenuti.

Gli incentivi motivazionali sollecitati dall'ambiente, gli atteggiamenti individuali e volitivi sono fattori imprescindibili. L'estensione del concetto di competenza per includere una dimensione motivazionale complica la definizione, la misurazione e l'operatività del costrutto di competenza, anche se si aggiunge alla attrattiva teorica e pedagogica di tale approccio. Quando si valutano le competenze, le influenze motivazionali sulle prestazioni non possono essere misurate e la misurazione di motivazioni stabili (ad es. motivazioni di successo, ansia, ecc.) non appare particolarmente produttiva. È possibile misurare solo gli atteggiamenti motivazionali specifici delle competenze, ad esempio con questionari affidabili e validi. Le dimensioni più promettenti al riguardo sono gli aspetti del concetto di sé (*self-concept*) e delle convinzioni di autoefficacia riguardo all'uso di competenze specifiche.

Il concetto di competenza di azione include una vasta configurazione di competenze cognitive e sociali, tendenze motivazionali e abilità volitive. Le misurazioni comparative delle singole competenze d'azione sono, tuttavia, più complesse. Richiedono che siano disponibili o costruite *ad hoc* scale adeguate a misurare le pertinenti competenze cognitive e i relativi atteggiamenti motivazionali. Qualsiasi concetto di competenza di azione costruito da componenti diverse deve essere validato con adeguati criteri.

Le competenze individuali e le differenze di competenza interindividuale sono sempre un risultato confuso di talenti ereditati, regolarità dello sviluppo, influenze ambientali generali e quantità e qualità di opportunità di apprendimento specifiche. Una separazione delle diverse influenze è impossibile senza costosi studi longitudinali.

Le molte definizioni implicite nell'uso delle parole ed esplicite dei quadri teorici di riferimento di competenza sono decisamente eterogenee. È quindi necessario decidere quali aspetti e componenti dovrebbero essere usati come criteri definitivi per raggiungere obiettivi scientifici e pragmatici.

Il significato soggettivo di "competenza" dovrebbe essere escluso dalla definizione, in quanto anche nel linguaggio di tutti i giorni differenziamo le frasi "una persona è competente" e "una persona crede di essere competente" (Weinert, 2001). Argomenti simili suggeriscono di escludere una definizione di competenza centrata esclusivamente sulla motivazione. Certamente, ci sono individui con elevata competenza ma scarsa motivazione a tradurre le capacità in prestazioni attraverso lo sforzo personale. Tuttavia, poiché i rapporti tra competenza, motivazione e

prestazione sono forti, il costrutto teorico della motivazione relativa alla competenza non dovrebbe essere completamente escluso.

Una definizione esaustiva di competenza dovrebbe includere tutte le capacità intellettuali, conoscenze specifiche, abilità, strategie, metacognizioni e *routine* d'azione che contribuiscono all'apprendimento, alla risoluzione dei problemi e a una varietà di risultati. Una tale definizione significherebbe che il concetto di competenza dovrebbe coprire tutte le risorse cognitive di una persona, cioè tutte quelle condizioni mentali che sono alla base della *performance* individuale, dei cambiamenti di *performance* intra-individuali e delle differenze di *performance* inter-individuali in un dato momento. Il vantaggio di una definizione così ampia è anche il suo più grande svantaggio.

In conclusione, «Tutto ciò che è semplice è teoricamente sbagliato; tutto ciò che è complicato è pragmaticamente inutile». (Weinert, 2001, p. 66).

Oates (2003) - analizzando alcune tensioni chiave tra valutazione e apprendimento e suggerendo che tutte le iniziative riferite alle abilità chiave / competenze chiave dovrebbero possedere chiarezza negli scopi e negli obiettivi prima di lanciarsi nello sviluppo e nell'attuazione di innovazioni nell'apprendimento e nella valutazione - individua tre problemi metodologici principali riguardo alle competenze/abilità e cioè: 1) l'inadeguatezza di una impostazione teorica non chiara, cioè la scelta di aree di abilità, dalle definizioni troppo generiche e molto diverse tra loro che rende complicata la gestione o la comunicazione di una guida esplicativa su ciò che dovrebbe essere svolto nei programmi di apprendimento.

2) Il concetto di "trasferimento di abilità" (*skill transfer*), cioè il modo in cui le persone sono in grado di rispondere alle esigenze di nuovi compiti o in nuove situazioni. Il problema del "trasferimento" è che si rischia di interpretare l'abilità come qualcosa di "statico", "trasferibile" da una situazione all'altra, mentre ogni situazione presenta delle differenze che la rendono unica e diversa da un'altra; ogni nuova situazione comporta cambiamenti o adattamenti delle proprie abilità. Tuttavia, una persona può trovarsi di fronte a un "nuovo" compito che è in effetti molto simile a quello che ha svolto con successo in passato, ma nonostante le somiglianze tra il vecchio compito e il nuovo, non è in grado di agire efficacemente nel nuovo contesto. Ciò che rende diverso lo stesso problema è fondamentale (Wolf, 1995) e la "differenza" include: (a) la relazione tra le richieste della *performance* passata e le richieste della *performance* nella nuova attività / situazione, (b) i legami che una persona crea (con-

sciamente e inconsciamente) tra il compito (o situazione) passato in cui era competente e il nuovo compito, cioè la misura in cui riconosce il nuovo contesto, e (c) le dimensioni affettive come motivazione e fiducia (legate a incentivi e disincentivi). Dunque, il concetto di “trasferimento” dovrebbe essere inteso come un processo di adattamento delle abilità esistenti al fine di esibirsi in un contesto nuovo e non familiare, piuttosto che un processo di trasferimento delle abilità esistenti (Oates, 2003).

La questione del *transfer* delle competenze è stata sollevata anche da Pellerey (2007), in riferimento all’apprendimento trasformativo proposto da Mezirow (2000) nell’educazione degli adulti.

Ciò che caratterizza il processo di apprendimento è proprio la possibilità costruire una nuova interpretazione di un fenomeno, o una sua versione rivista, a partire da esperienze precedenti; in questo processo si innesca la guida per azioni future. Il *transfer* delle competenze, se non semplicemente inteso come un “copia e incolla”, bensì come processo di *iterazioni educative democratiche* (De Santis, 2020), mostra le potenzialità di attivazione delle risorse interne ed esterne che una persona può mobilitare (Pellerey, 2017). Il processo di *iterazioni educative democratiche* consta di

complessi processi pubblici di argomentazione, deliberazione, scambio e apprendimento, attraverso i quali le competenze vengono proposte, contestualizzate e situate [in cui] ogni iterazione non è una semplice replica, ma implica ogni volta una variazione. Ogni atto iterativo comporta una nuova attribuzione di senso, così «l’antecedente viene riposizionato e dotato di nuovo significato mediante usi e riferimenti successivi» (Benhabib, 2006, p. 144). In questo percorso itinerante il concetto si arricchisce di volta in volta delineando un continuum in divenire (De Santis, 2020, p. 271).

In questo *continuum*, la trasferibilità assume una connotazione dinamica e trasformativa.

3) Lo sviluppo di processi di valutazione validi, affidabili e gestibili. Se il processo di adattamento viene considerato come obiettivo fondamentale della valutazione e dell’apprendimento associati alle abilità chiave, allora le tecniche di valutazione sono fortemente determinate dal tipo di processo.

La variazione del contesto è al centro del processo di adattamento. Se nella valutazione vengono utilizzate più occasioni, il contesto può essere sistematicamente variato, per tracciare il modo in cui una persona è in grado di adattare le abilità e le conoscenze e capire dove sorgono ostaco-

li. La valutazione si svolge sempre in un contesto sociale; l'esperienza di gruppi professionali che hanno praticato forme di valutazione basata sulle competenze e sul *workplace* suggerisce che, in questa situazione, giudizi "oggettivi" e standardizzati sono difficili da ottenere (Wolf, 1995); tuttavia, costruiti come "fare presentazioni" (comunicazione) e "lavoro di squadra" non sono facilmente valutabili con la somministrazione di test.

I contesti in cui viene sviluppata la competenza influenzano il modo in cui le persone sono in grado di adattarsi a nuove situazioni e richieste.

È possibile definire le abilità chiave indipendentemente dalla cultura, dall'età, dal genere, dallo status, dall'attività professionale, ma tali descrizioni astratte delle componenti della competenza non riescono a interagire con il modo in cui la competenza è immersa nel contesto e che è condizionata dalla storia personale dei contesti in cui ci si è esibiti. Tuttavia, ha senso sviluppare elenchi di competenze chiave in quanto aiutano il processo di riflessione sull'ulteriore sviluppo delle competenze e sui processi di adattamento (Oates, 2003).

2.2.4. Quali competenze chiave?

Le abilità di base relative alle materie scolastiche non catturano l'intera gamma di risultati rilevanti e necessari per una vita di successo della persona, delle istituzioni e delle società, ma sono fondamenta solide indispensabili. I Paesi dovrebbero investire risorse adeguate nella scuola dell'obbligo che assicurerà a tutti i cittadini l'acquisizione delle capacità di leggere, scrivere, comunicare e calcolare. L'acquisizione e il mantenimento delle competenze non è solo una questione di sforzo personale, ma dipende anche dall'esistenza di un ambiente istituzionale e sociale favorevole. Le competenze individuali hanno senso solo se si tiene conto della componente sociale. Pertanto, la struttura interna delle competenze (conoscenza, abilità, atteggiamenti, valori e la loro interrelazione) è un parametro fondante della definizione, ma lo è anche la struttura dell'ambiente socio-economico e politico (Oates, 2003).

DeSeCo ha aperto il discorso sulle competenze chiave domandando quali competenze sono necessarie per una vita di successo e per una società ben funzionante. Il progetto solleva altre domande profonde come "Che tipo di società immaginiamo e desideriamo?" "Che cosa costituisce una vita di successo?" e "A quali sviluppi sociali ed economici ci riferiamo?" (Rychen, 2003). La concettualizzazione delle competenze chiave è influenzata da ciò che le società apprezzano e da ciò che le persone, i

gruppi e le istituzioni considerano importante. La concezione di una vita di successo o di una società democratica è soggetta a giudizi di valore e non può essere facilmente separata dal suo contesto specifico (Rychen, 2003).

Ci sono anche alcuni “valori chiave” (*key values*) che sono condivisibili, come avere stretti rapporti con altre persone, comprendere sé stessi e il proprio mondo, interagire in modo autonomo con il proprio ambiente fisico e sociale, sviluppare e possedere un senso di realizzazione e divertimento (Canto-Sperber & Dupuy, 1999). Le forme che questi valori possono assumere ovviamente variano.

Questione cruciale è se e in che misura le varie competenze che si identificano o si selezionano contribuiscono a una vita di successo e a una società ben funzionante in termini, ad esempio, di miglioramento della qualità della vita e della società (sia a livello di individuo sia a livello collettivo-sociale). Le competenze chiave dovrebbero essere strumentali per far fronte alle esigenze e alle sfide incontrate nel contesto del lavoro e della vita quotidiana, in quanto molte delle esigenze che devono affrontare le persone e la società nel loro insieme richiedono lo sviluppo di una posizione critica e un approccio attivo e riflessivo alla vita (Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003)..

Tra diversi elenchi di competenze, di vari Paesi, ci sono molti punti in comune. In effetti, vi è un consenso sul fatto che le competenze sociali, la comunicazione, la *literacy*²², l'apprendimento permanente, le competenze personali e le competenze necessarie per partecipare alla vita politica o civile siano importanti.

Tuttavia, i diversi elenchi di competenze sono il risultato di un approccio a contesti specifici e non seguono necessariamente rigorosi vincoli formali e definitivi per il concetto di competenza chiave, e molti degli insiemi includono elementi che appartengono a diversi livelli concettuali, situati a diversi gradi di generalità o seguono diversi criteri di categorizzazione.

Pertanto, da un punto di vista teorico, non esiste un sistema logico certo che possa essere dedotto da una sintesi dei vari elenchi. Inoltre, un insieme definitivo e coerente di competenze chiave non può essere dedotto direttamente dal solo confronto dei vari insiemi di elenchi.

²² Il termine *literacy* è di difficile traduzione in italiano, viene reso con “alfabetizzazione” o “competenza alfabetica,” (Gallina, 2000) indicando “un insieme complesso di competenze/abilità, richieste nei diversi contesti in cui la vita si realizza” (INVALSI, 2006, p. 23). Per approfondimenti si veda il paragrafo successivo.

La serie di competenze chiave proposte dagli esperti DeSeCo riflette diversi punti di vista orientati da diverse discipline e da diversi modelli di riferimento (dalla filosofia, all'antropologia, alla psicologia, all'economia e alla sociologia) per comprendere i ruoli dell'individuo, della società e le loro relazioni.

I filosofi Monique Canto-Sperber e Jean-Pierre Dupuy individuano un insieme di valori per definire una buona vita, coerenti con le principali teorie morali: realizzazione, scelta del proprio corso di vita, comprensione di sé stessi e del proprio mondo, divertimento e relazioni personali profonde. Inoltre, sottolineano che la mente umana non può essere ridotta a un insieme di regole o algoritmi astratti che descrivono il funzionamento di una macchina. Canto-Sperber e Dupuy (1999) procedono all'identificazione di cinque gruppi di competenze necessarie per una buona vita: 1) far fronte alla complessità (riconoscere schemi e modelli); 2) competenze percettive (discriminare tra caratteristiche rilevanti e irrilevanti); 3) competenze normative (scegliere i mezzi appropriati per raggiungere un determinato fine, valutare le possibilità offerte, formulare giudizi morali e applicarli); 4) competenze di cooperazione (cooperare con gli altri, fidarsi degli altri, assumere il punto di vista dell'altro); 5) competenze narrative (dare un senso a ciò che accade nella vita, a sé stessi e agli altri, descrivendo il mondo e il proprio posto reale e desiderabile in esso).

Queste competenze possono essere interpretate come dimensioni di uno spazio tridimensionale, con sotto-competenze e abilità relative a diverse, se non a tutte, le cinque aree di competenze chiave (Canto-Sperber & Dupuy, 1999).

L'antropologo Jack Goody rifiuta, invece, di impegnarsi in una discussione decontestualizzata delle competenze chiave sulla base del fatto che la teoria deve sempre essere considerata nel contesto della pratica.

Riconoscendo che potrebbero esserci alcune qualità molto generali richieste dalla vita moderna, Goody rimane fermo sulla convinzione che non si possano specificare competenze chiave "in assoluto". Mette anche in guardia dal limitare il lavoro ai Paesi sviluppati perché è destinato a essere utilizzato in un contesto più ampio e rischia di avere un effetto negativo di omogeneizzazione (Goody, 1999).

Il lavoro della psicologa Helen Haste, nel suo contributo al progetto DeSeCo, si basa sull'idea che gli esseri umani sono esseri sociali adattivi le cui competenze derivano da attributi che permettono loro di soddisfare le esigenze di particolari periodi storici e di determinati contesti sociali. Sottolinea la necessità di guardare gli individui in un contesto cultura-

le, sociale e linguistico specifico e propone l'interazione creativa nella gestione della tensione tra innovazione e continuità come meta-competenza globale. Da ciò, identifica cinque competenze chiave: 1) assimilare in modo adattivo il cambiamento delle tecnologie nella pratica sociale; 2) affrontare ambiguità e diversità; 3) trovare e sostenere i legami all'interno delle comunità; 4) gestire la motivazione e le emozioni; 5) concentrarsi su moralità, responsabilità e cittadinanza. Descrive la "persona competente" come chi «è autosufficiente, capace di focalizzare l'attenzione, pianificare con un orientamento futuro, adattabile al cambiamento, ha senso di responsabilità, ha la convinzione che si possa sollecitare un effetto ed è capace di impegno²³». (Haste, 2001, p.96).

Frank Levy e Richard Murnane sono due economisti che considerano i cambiamenti sociali legati alla tecnologia e alla globalizzazione come trasformazione delle competenze necessarie sul posto di lavoro. Si basano su teorie economiche e su risultati empirici, nonché sulle loro ricerche riguardo alle pratiche di assunzione delle imprese ad alto salario, per affrontare poi la questione delle competenze di cui i lavoratori hanno bisogno per avere successo nel mercato del lavoro. Queste competenze includono: 1) abilità di lettura e matematica (come base per l'apprendimento permanente); 2) capacità di comunicazione orale e scritta; 3) abilità di lavorare in modo produttivo in diversi gruppi sociali; 4) intelligenza emotiva e capacità correlate di buona cooperazione con altre persone; 5) familiarità con la tecnologia dell'informazione. Le competenze sono identificate in un determinato campo e per un gruppo specifico, ma sono considerate rilevanti in tutti i settori e gruppi sociali. (Levy & Murnane, 1999).

Per il sociologo Philippe Perrenoud, la domanda centrale da affrontare è: quali competenze sono necessarie a tutti per esercitare liberamente la propria autonomia in molteplici campi sociali? Usa il termine "campo sociale" nel senso sviluppato da Pierre Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992), cioè un insieme strutturato di posizioni sociali organizzate dinamicamente attorno ad un determinato insieme di interessi sociali, con le sue norme, le sue relazioni di potere e capitale che governano le interazioni sociali. In questa formulazione, le competenze si applicano in tutti i campi sociali e non sono specifiche di alcun campo. Le competenze

²³ Helen Haste describe: the competent individual as one that is self-sufficient, able to focus attention and plan, with a future orientation, is adaptable to change, has a sense of responsibility, has a belief that one can have an effect, and is capable of commitment (Haste, 2001, p.96). [Testo originale, n.d.A.].

chiave che Perrenoud propone concorrono a: 1) identificare, valutare e difendere le proprie risorse, diritti e limiti; 2) formare e condurre progetti e sviluppare strategie, sia individualmente sia collettivamente; 3) analizzare situazioni e relazioni; 4) cooperare, agire in sinergia e condividere la leadership; 5) costruire e gestire organizzazioni e sistemi democratici di azione collettiva; 6) gestire e risolvere i conflitti; 7) comprendere, applicare ed elaborare regole; 8) costruire rapporti negoziali oltre le differenze culturali (Perrenoud, 1999).

Dunque, gli esperti strutturano i loro approcci per identificare le competenze chiave attorno a diverse idee organizzative, domande centrali e quadri concettuali. Ad eccezione di Goody, ciascuno di loro propone un insieme di competenze chiave necessarie alle persone, per ciò che gli autori definiscono "condurre una vita di successo". Levy e Mur-nane, in quanto economisti, descrivono le competenze ritenute necessarie per il successo nel mercato del lavoro, mentre Perrenoud identifica le competenze chiave necessarie affinché l'attore autonomo difenda con successo i propri diritti all'interno della società. I filosofi, Canto-Sperber e Dupuy, delineano le competenze necessarie all'individuo per una vita significativa. Haste basa le competenze sui modelli psicologici di interazione tra persone e ambiente.

Grazie anche alle relazioni degli esperti, DeSeCo identifica tre competenze chiave generiche, ognuna caratterizzata da tre sotto-competenze chiave, che comprendono molte delle competenze chiave identificate dai singoli esperti, che sono:

1) Agire in modo autonomo e riflessivo. L'autonomia delle persone è una caratteristica centrale della modernità, della democrazia e dell'individualismo. In particolare nelle società occidentali, il sistema di valori promuove l'autonomia come aspirazione e base per l'identità individuale. Agire autonomamente significa che gli individui possono far valere i propri diritti e interessi, pensare e agire da soli, avviare interazioni con il loro ambiente fisico e sociale, assumersi responsabilità, formare e condurre progetti e sviluppare strategie per raggiungere gli obiettivi. L'esercizio riflessivo dell'autonomia richiede una consapevolezza e una comprensione del proprio ambiente: come funziona e come ci si adatta. Ciò comporta una certa familiarità con le conoscenze, i valori, le regole, i riti, i codici, la lingua, la legge, le istituzioni, ecc. specifici per il campo sociale in cui si vive.

Il fatto che le persone vivano secondo norme sociali interiorizzate e nel contesto delle relazioni con gli altri non è incompatibile con

l'autonomia. Riflettere su queste norme e relazioni fa parte della crescita individuale, dello sviluppo dell'identità.

È inevitabile che in alcuni ambienti, la possibilità di un'azione autonoma sia più limitata rispetto ad altri. In questi casi, la sfida per la società è di consentire agli attori di diventare il più autonomi possibile entro questi limiti.

“Agire autonomamente” è congruente con un sistema di valori che promuove l'autonomia come aspirazione e come base per l'identità individuale. Questo significa che gli individui possono agire e operare in modo efficace nel e sul mondo, cioè sono in grado di definire sé stessi e realizzare i propri progetti in modo significativo; riguarda le competenze che consentono alle persone di partecipare attivamente a diverse importanti sfere della vita (famiglia, posto di lavoro, vita civile e politica) (Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003). All'interno di questa ampia categoria possiamo individuare delle sfaccettature. La competenza etichettata come “auto-determinazione/-gestione” (*self-determination/ management*) implica la capacità di far valere i propri diritti e interessi (Perrenoud, 1999).

Un'altra competenza chiave, nell'agire in modo autonomo, consiste nel formare e portare a termine progetti personali. Questo copre un'area spesso descritta come “gestione del progetto” (*project management*). In questo caso, i progetti sono i propri sogni personali e altre situazioni che si vogliono realizzare, come trovare un nuovo lavoro, acquistare una casa, ecc. Queste competenze riguardano la creazione di progetti nella vita personale, nella famiglia, sul posto di lavoro e nella vita politica e civile. La competenza a formare e condurre progetti implica la definizione di un progetto e delle priorità rispetto agli obiettivi, prevedere diversi percorsi possibili e diverse alternative per l'azione, definire un approccio e scegliere i mezzi appropriati per raggiungere il fine, sviluppare strategie (comprese le strategie di apprendimento), monitorare l'avanzamento del progetto e adeguarlo ove necessario, valutare la sua efficacia nel raggiungimento del risultato desiderato.

Una terza competenza chiave in questa categoria è la capacità di analizzare situazioni, sistemi e relazioni, comprese le relazioni di potere. In generale, si tratta di un orientamento che consente alle persone di: costruire una linea d'azione coerente, avere un'idea del “gioco” e del ruolo che si stanno giocando, riconoscere i modelli e comprendere il quadro di riferimento più ampio, valutare le azioni rispetto alle norme condivise o rispetto a un ordine sociale.

2) Uso interattivo degli strumenti. Il termine "strumento" è usato nel senso più ampio del termine. Comprende entità fisiche, linguaggi, conoscenze, leggi, ecc., che sono rilevanti per soddisfare molte esigenze quotidiane e professionali della società moderna. Gli strumenti sono considerati utili per un dialogo attivo tra gli individui e il loro ambiente. Alla base di questo c'è l'idea che gli strumenti modellino il modo con cui si dà un senso al mondo, come si diventa competenti nelle interazioni con esso e come si affrontano trasformazioni e cambiamenti. L'uso di uno strumento, in questo senso, implica non solo avere lo strumento ed essere in grado di usarlo in modo efficace, ma anche capire come lo strumento influenza il modo in cui si interagisce con altri e con l'ambiente. Ad esempio, le competenze associate alle tecnologie dell'informazione comprendono la consapevolezza delle nuove forme di interazione rese possibili da strumenti e spazi digitali (come chat room, scambio di e-mail e altri tipi di comunicazione virtuale) e la capacità di adattarsi a esse, nonché le capacità tecniche richieste per manipolare i dispositivi. Con l'utilizzo di strumenti interattivi diventano possibili nuove cognizioni e nuove pratiche sociali.

L'attenzione, in questa categoria, si posa sull'interazione con strumenti fisici e socio-culturali. Questo ampio uso della parola "strumento" comprende quelli che sono rilevanti per soddisfare molte esigenze quotidiane e professionali della società moderna, tra cui lingua, informazione e conoscenza, strumenti come computer, macchine e così via. Uno strumento non è solo un mediatore passivo, ma è parte di un dialogo attivo tra l'individuo e il suo ambiente.

L'uso degli strumenti implica quindi essere consapevoli delle nuove forme di interazione che possono essere stabilite attraverso lo strumento stesso ed essere in grado di adattare di conseguenza il proprio comportamento. L'uso interattivo di strumenti promuove nuove cognizioni e nuove pratiche sociali (Rychen, 2003).

Un'altra competenza chiave in questa categoria può essere l'*information literacy*, ovvero la raccolta, l'analisi e l'utilizzo di conoscenze e informazioni. Richiede agli individui di: riconoscere la necessità di informazioni, identificare fonti di informazioni appropriate, sapere come accedere alle informazioni contenute in tali fonti, valutare la qualità delle informazioni ottenute, organizzare le informazioni, utilizzarle in modo efficace.

Una terza sfaccettatura riguarda l'uso efficace del linguaggio per raggiungere gli obiettivi. Questa competenza può anche essere intesa come "comunicazione" (*communication*), che comprende aspetti cognitivi,

strumentali, tecnici ed emotivi. Comprende, tra l'altro, abilità legate alla lettura e alla matematica, ma è più ampia delle competenze di base in quelle aree. Assomiglia più da vicino ai concetti di *literacy* e *numeracy* (Gal, 1999; OECD, 1999) presentati in diversi studi internazionali (OECD, 2012b; Mullis, Martin & Loveless, 2016; Maehler, Bibow & Konradt, 2018; OECD, 2018b).

3) Associarsi e agire in gruppi socialmente eterogenei. La terza competenza chiave generica è legata all'interdipendenza tra le persone, per fini materiali e psicologici, che non necessariamente parlano la nostra stessa lingua o hanno un *background* simile al nostro. Le relazioni sono necessarie per sviluppare il senso di sé, l'identità e il significato sociale. Per tutta la vita gli esseri umani dipendono dai legami con gli altri, per la sopravvivenza materiale e psicologica, nonché in relazione all'identità sociale. Man mano che le società diventano in qualche modo più frammentate e anche diverse, diventa importante gestire bene le relazioni interpersonali sia a beneficio degli individui sia per costruire nuove forme di cooperazione. Molte richieste e obiettivi non possono essere raggiunti da un solo individuo, ma richiedono a coloro che condividono gli stessi interessi di unire le forze in gruppi come: gruppi di lavoro, movimenti civili, partiti politici o sindacati.

La cooperazione, seconda componente di questa competenza, richiede che ogni persona abbia determinate qualità. Ognuno deve essere in grado di bilanciare l'impegno tra il gruppo e i suoi obiettivi con le proprie priorità e deve essere in grado di condividere la *leadership* e supportare gli altri.

Alla luce delle richieste provenienti dalle società democratiche contemporanee, le persone devono avere la capacità di formare, unirsi e agire in modo efficace e democratico in gruppi multipli, complessi e socialmente eterogenei. Una componente importante è la percezione e la comprensione della posizione degli altri, che richiede un impegno equilibrato verso il gruppo e le sue norme con la capacità di azione autonoma. Il contatto con altre persone fa parte della vita umana; molte volte si dipende da questo. Si vive in una rete di relazioni strette in cui si collabora, si compete e si condivide (Canto-Sperber & Dupuy, 1999). Si tratta di competenze interpersonali o sociali che sono particolarmente rilevanti per la creazione di capitale sociale, ovvero reti di obblighi, aspettative e canali di informazione reciprocamente rafforzanti. Ciò è particolarmente cruciale alla luce dei problemi odierni nelle società multiculturali.

Pertanto, un'importante competenza chiave all'interno di questa categoria è la capacità di relazionarsi con gli altri. L'empatia (ovvero as-

sumere il punto di vista di un altro socialmente diverso) è un prerequisito importante per questo tipo di competenza chiave.

Anche le abilità cognitive, come la capacità di affrontare argomenti da diversi punti di vista, sono prerequisiti importanti.

Terzo aspetto chiave è la capacità di negoziare interessi contrastanti e trovare soluzioni accettabili. Ciò comporta, ad esempio, l'analisi degli interessi, la negoziazione e la progettazione di soluzioni. Implica anche l'acquisizione di un valore normativo per la ricerca di risoluzioni reciprocamente accettabili in situazioni conflittuali (Rychen, 2003).

Considerare il modo in cui queste competenze chiave generiche sono correlate richiede un lavoro sia teorico che empirico (Rychen & Salganik, 2000).

Coerentemente con l'obiettivo di DeSeCo di far avanzare le basi teoriche sulle competenze chiave, il lavoro si concentra sul discernimento di elementi concettuali e teorici che potenzialmente portano alla definizione e alla selezione di competenze pertinenti, piuttosto che alla proposta di un nuovo elenco di competenze chiave. Seguono quattro elementi analitici, che sembrano rilevanti per un approccio multidisciplinare alla competenza chiave in un contesto internazionale. Insieme formano un punto di partenza per concettualizzare e descrivere le competenze chiave da un punto di vista teorico.

1) Le competenze chiave sono multifunzionali. Coerentemente con l'approccio funzionale che considera le competenze come strutturate per il soddisfacimento di richieste complesse, il concetto di competenza chiave viene invocato per designare una competenza necessaria a soddisfare una serie di diversi bisogni della vita quotidiana, professionale e sociale. Le competenze chiave sono necessarie per raggiungere diversi obiettivi e per risolvere molteplici problemi in vari contesti.

2) Le competenze chiave sono trasversali in tutti i settori sociali. Il termine "trasversalità" è usato con un significato particolare. Mentre nell'ambito dell'istruzione, le competenze trasversali abbracciano varie discipline scientifiche o materie educative (competenze interdisciplinari); qui ci si riferisce a competenze che attraversano vari campi dell'esistenza umana. Pertanto, le competenze chiave sono rilevanti per un'efficace partecipazione non solo nella scuola e nel mercato del lavoro, ma anche nei processi politici, nelle reti sociali e nelle relazioni interpersonali, compresa la vita familiare, e più in generale, per sviluppare un senso di benessere personale.

Questa concettualizzazione delle competenze chiave richiama la teoria dei campi sociali di Perrenoud (1999) descritta sopra.

3) Le competenze chiave si riferiscono a un ordine superiore di complessità mentale. Nel delineare le competenze chiave è importante rendere esplicito il livello di complessità mentale coinvolto. Le competenze chiave suppongono un'autonomia mentale che implica un approccio attivo e riflessivo alla vita. Come cittadino che vive in società, questo significa resistere alla tendenza di considerare giusto o vero ciò che è semplicemente familiare; sbagliato o falso ciò che è non familiare, esaminando e valutando i valori e le credenze del proprio patrimonio psicologico e culturale piuttosto che esserne prigionieri. Ciò implica l'impiego del pensiero critico, saper prendere iniziative, stabilire i propri obiettivi e standard, utilizzare risorse per perseguire tali obiettivi.

Questo approccio attivo e riflessivo si basa su un modello evolutivo di sviluppo umano in cui gli individui possono incorporare livelli più elevati di complessità nel loro pensiero e nelle loro azioni (Kegan, 1994).

4) Le competenze chiave sono multidimensionali, cioè sono composte da più dimensioni, che rappresentano processi mentali (Canto-Sperber & Dupuy, 1999). Sono caratterizzate da un "know-how", da capacità analitiche, critiche e comunicative, nonché dal buon senso.

I tre aspetti generici visti sopra, insieme ai quattro elementi concettuali, sono proposti come criteri per esplorare e studiare le competenze chiave che si manifestano in azioni, comportamenti e scelte di individui e gruppi in diversi campi sociali (vita personale, sociale, economica, politica e culturale), in diverse fasi della vita e in diversi contesti culturali.

Data la complessità delle esigenze e delle sfide del mondo moderno, l'apprendimento permanente è diventato un tema guida nell'istruzione, nel discorso economico e sociale. Lo sviluppo delle competenze avviene in una vasta gamma di situazioni e istituzioni sociali di apprendimento formale e informale. Sebbene le scuole svolgano un ruolo cruciale, altre istituzioni come la famiglia, le associazioni di volontariato, le organizzazioni religiose, le attività culturali, le attività ricreative e il posto di lavoro acquisiscono un ruolo importante nello sviluppo di competenze. Le politiche relative a ciascuna di queste istituzioni dovrebbero considerare il loro potenziale per favorire lo sviluppo delle competenze (Rychen & Salganik, 2000).

In questo contesto, sorgono molte domande legate al livello generale di competenza nella popolazione; da qual può essere il profilo delle competenze di diversi gruppi di persone; a come indirizzare le risorse per lo sviluppo delle competenze; alla relazione tra competenze ed esiti sociali, politici ed economici.

Per ottenere delle risposte, sono necessari notevoli sforzi nei settori dell'indagine scientifica e della discussione politica. C'è bisogno di una migliore comprensione della relazione tra le condizioni sociali generali (come la globalizzazione e le nuove tecnologie) e le richieste degli individui e della società. Un processo *iterativo* tra lavoro teorico ed empirico (incluso lo sviluppo di metodologie di misurazione) è la chiave per il successo in questa prospettiva (Rychen & Salganik, 2000). Cercare, innanzitutto, di inquadrare le sfumature di significato dei diversi termini rappresenta un passaggio fondamentale della ricerca teorica.

I termini "abilità" (*skills*) e "competenze" (*competences*) non sono usati come sinonimi. Le abilità indicano una capacità di compiere complessi atti motori e/o cognitivi con facilità, precisione e adattabilità alle mutevoli condizioni, mentre il termine competenza designa un sistema d'azione complesso che comprende abilità cognitive, atteggiamenti e altre componenti non-cognitive. La competenza è definita come la capacità (*ability*) di soddisfare delle richieste o svolgere un compito con successo, e consiste di dimensioni sia cognitive sia non-cognitive.

Le competenze sono osservabili solamente nelle azioni reali intraprese dalle persone in situazioni particolari. Richieste esterne, disposizioni, capacità individuali e contesti sono tutte parte della complessa "fisionomia" delle competenze. Non si manifestano indipendentemente dall'azione. Tale concezione olistica mette in evidenza gli aspetti esteriori, interiori e contestuali delle competenze. Lo sviluppo delle competenze non è esclusivo dell'ambiente scolastico, ma ogni contesto di apprendimento (formale, informale e non formale²⁴) può presentarsi come favorevole al loro sviluppo. Dato che le competenze si manifestano come fattori multidimensionali, per misurarle in modo valido e affidabile e per interpretare il significato dei risultati è necessario prendere in considera-

²⁴ Si intende con "contesti formali di istruzione" istituzioni quali la scuola, la formazione professionale e l'università, finalizzati all'insegnamento e all'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze, da valutare e certificare nei loro risultati intermedi e finali. "Contesti informali di educazione" sono invece la famiglia, le associazioni culturali, sociali, sportive, eventi musicali, teatrali e più in generale artistico-culturali che fanno parte della vita delle persone, in cui si apprendono conoscenze, abilità e competenze basate sulle esperienze e sulle relazioni sociali. Sono definiti "contesti non formali di formazione" le organizzazioni lavorative o l'associazionismo professionale, in cui si sviluppano conoscenze, abilità e competenze soprattutto attraverso apprendimenti basati sulle relazioni e sulle pratiche professionali, ma anche su attività formative di aggiornamento e riqualificazione progettate appositamente (Werquin, 2010).

zione una varietà di metodi. Dati rilevanti possono derivare da più fonti, compresa, ma non solo, la raccolta di dati su larga scala. Bisogna tenere conto del fatto che le competenze si muovono su un continuum che va da livelli base di competenza a livelli avanzati, dunque è interessante, non tanto rilevare se una competenza si possiede o meno, ma determinare se lungo un continuum il livello di competenza subisce modificazioni, cioè passa da un livello basso ad uno più alto o viceversa, in quanto l'acquisizione di una competenza può anche regredire, e questo avviene durante tutto l'arco della vita (OECD, 2002).

Per trarre le conclusioni sul lavoro svolto con il progetto DeSeCo, con il primo Simposio, si è posto il problema di trovare le basi teoriche per ottenere delle definizioni di "competenze", "abilità" e "conoscenze" che fossero fondate scientificamente e che potessero essere condivise dalla comunità scientifica internazionale.

In occasione del secondo Simposio del 2002, nei Paesi membri dell'OCSE è stato realizzato il *Country Contribution Process* (CCP) per elaborare le esperienze nazionali nella definizione e selezione delle competenze chiave. Dodici Paesi (Austria, Belgio-Fiandre, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Norvegia, Svezia, Svizzera e Stati Uniti) hanno partecipato presentando relazioni nazionali. Sono stati consultati altri tre esperti incaricati di integrare ed estendere l'esame delle competenze chiave, in base ad altri punti di vista: uno punto di vista centrato sullo sviluppo umano (Keating, 2003), uno che esamina le competenze chiave necessarie per partecipare alla vita civica (Fratczak-Rudnicka, 2003; Torney-Purta et al., 2001) e uno che discute le sfide legate alla valutazione delle competenze chiave (Oates, 2003; Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003).

Il mondo dell'istruzione e delle scuole ha una lunga tradizione nella definizione di obiettivi educativi e obiettivi di apprendimento. Negli ultimi decenni, lo sviluppo del *curriculum* si è spostato dal semplice trattamento delle conoscenze orientate alle materie scolastiche e ha iniziato a orientarsi sempre più alle competenze trasversali / trasferibili / interdisciplinari, prima che il termine competenza diventasse "di moda". Lo sviluppo del *curriculum* che coinvolge le competenze chiave ha assunto forme diverse nei diversi Paesi che hanno contribuito al CCP, ma generalmente rientra in tre categorie principali. In alcuni Paesi lo sviluppo del curriculum è visto principalmente come una strategia pedagogica per migliorare le istituzioni scolastiche (Germania e Svizzera), in altri è stato incluso nell'impegno nazionale di rinnovamento della società (Paesi scandinavi e Nuova Zelanda), e in altri ancora è pensato in un'ottica

di mantenimento o miglioramento della competitività nazionale in un'economia sempre più globale (Stati Uniti).

Negli anni, gli obiettivi educativi trasversali hanno assunto un ruolo sempre maggiore nello sviluppo del curriculum. All'inizio, potevano trovarsi compresi nei programmi di studio, tempo dopo sono apparsi sotto forma di obiettivi generali esplicitamente definiti ed infine si è intensificata la discussione su quali competenze possano contare di più e alcuni documenti del curriculum hanno iniziato a introdurre questa terminologia nei loro testi, principalmente nell'area dell'istruzione professionale. Ogni Paese ha individuato una lista di competenze chiave, non esaustiva o generalizzabile per tutti, ma ne è emersa una folta varietà. Senza elencare ogni lista, un esempio di un elenco di competenze considerate essenziali quando si fissano obiettivi educativi è quello del *Forum Bildung*: un'iniziativa tedesca che si basa sul lavoro di DeSeCo. Sono emerse sei aree di competenza:

1) conoscenza intelligente (*intelligent knowledge*), caratterizzata dal trasferimento e dal collegamento con l'apprendimento permanente; capacità di comprensione e risoluzione di problemi acquisite principalmente in contesti specifici, facilitando il trasferimento tra contesti diversi;

2) conoscenza applicata (*applicable knowledge*): enfatizza l'esperienza autentica in situazioni reali; apprendimento basato su progetti e trasferimento orizzontale; sviluppo di schemi flessibili di pianificazione e autocontrollo;

3) competenza di apprendimento (*learning competence*): consapevolezza dei propri processi di apprendimento; "Trasferimento laterale" ("*lateral transfer*"), cioè integrazione di trasferimento verticale e orizzontale in situazioni e contesti variabili; strategie di apprendimento consapevoli e altamente sistematiche;

4) competenze chiave strumentali relative al metodo (*method-related/instrumental key competencies*): applicazioni multiple, flessibili, variabili e altamente routinizzate (madrelingua, lingua straniera, matematica, media e tecnologia dell'informazione);

5) competenze sociali (*social competencies*): comprensione, abilità e responsabilità sociali; capacità di risolvere i conflitti; riflessione sulle esperienze sociali;

6) orientamento al valore (*value orientation*): modelli di azione basati su norme e valori sociali, democratici e individuali; comprendono non solo norme morali universali ma anche competenze individuali come agire in modo autonomo, in modo affidabile e responsabile; tolleranza;

comportamenti socialmente accettabili, comprensione culturale. (Trier, 2003).

Prendendo una visione d'insieme di tutti i Rapporti per Paese, vengono brevemente sollevate alcune questioni relative alla definizione e alla selezione delle competenze nel e da parte del settore dell'istruzione.

Il problema dell'accorpare competenze è che le aggregazioni, in alcuni casi, significano ordini gerarchici, in altri sono un tentativo di classificazione e in altri ancora semplicemente raggruppano le competenze correlate in modo induttivo. Questi diversi metodi per aggregare le competenze creano difficoltà quando si guarda, ad esempio, alla relazione di tali set di competenze con le competenze generiche proposte da DeSeCo. In alcuni casi sono incluse le competenze specifiche del dominio generale considerate particolarmente importanti quando si elencano le competenze essenziali; in altri casi non lo sono. Questo non è solo un problema tecnico; riflette le tradizioni dei sistemi educativi. Più recenti sono i documenti relativi al curriculum, più riconoscono esplicitamente obiettivi o competenze generali (trasversali). In alcuni casi, questo sviluppo ha provocato il timore che un eccessivo *focus* sul generale o trasversale possa non essere proficuo per l'apprendimento di conoscenze specifiche della materia di studio.

La Nuova Zelanda, in particolare, ha sostenuto che, e non solo per le scuole, è necessario stabilire criteri chiari per valutare le competenze individuali e di gruppo e che l'importanza attribuita all'una o all'altra dimensione ha molto a che fare con le tradizioni culturali e sociali locali.

Le competenze chiave richieste nell'istruzione generale sono simili a quelle richieste nell'istruzione professionale. Questo si riflette negli obiettivi educativi. In alcuni curricula di formazione professionale, si possono identificare ulteriori competenze tecniche, con alcune variazioni tra i Paesi. Ad esempio, in Germania e in Svizzera, la competenza metodica viene aggiunta ad altre aree di competenza (competenza personale, sociale e fattuale). La relazione finlandese menziona la necessità di interiorizzare le fasi di un processo di lavoro, l'etica professionale, le abilità manuali, la capacità di applicare le informazioni in situazioni pratiche e l'impegno a lavorare (Trier, 2003).

C'è una variazione tra i Paesi in merito alla frequenza con cui le competenze sono menzionate nei documenti riguardanti il curriculum e l'importanza attribuita a esse. Si possono identificare tre raggruppamenti: aree di competenza che compaiono in tutti i Rapporti di ogni Paese con priorità generalmente elevata, competenze menzionate da tutti i Paesi ma con diverso peso e competenze menzionate solo in alcuni Rap-

porti. Particolarmente interessante è il peso molto diverso dato alle aree di competenza relative al sé e all'azione autonoma degli studenti. In alcuni rapporti, queste sono descritte come le competenze principali per eccellenza, a supporto di tutte le altre (es. Svizzera). Altri rapporti, come quello della Nuova Zelanda, contengono avvertimenti sul fatto che bisognerebbe chiedersi quanto le competenze siano connotate su aspetti individuali. Le opinioni di un terzo gruppo sono rappresentate nel Rapporto dei Paesi Bassi, che attira l'attenzione sul rischio di un'enfasi eccessiva sull'"auto-direzione" (*self steering*): i concetti di direzione interiore e fiducia in sé stessi possono privilegiare gli studenti delle classi medie e alte, aumentando così l'inequità. (Trier, 2003).

Dal lavoro di DeSeCo, si può concludere che non esiste una definizione univoca e condivisa del concetto di competenza e quali siano da considerarsi "chiave". Il lavoro di DeSeCo può inquadrare la questione in termini teorici, offrire alcuni criteri espliciti e delineare alcuni concetti significativi.

I tre costrutti: agire in modo autonomo, utilizzare gli strumenti in modo interattivo, unirsi e funzionare in gruppi socialmente eterogenei rappresentano punti di riferimento significativi per l'organizzazione e l'ulteriore concettualizzazione delle aree di competenza chiave identificate in contesti specifici e per scopi specifici (Rychen, 2003), ma appunto è il contesto specifico a determinare il riconoscimento di un nucleo di competenze.

2.3. Le indagini su larga scala (LSA) e le competenze

A cominciare dal lavoro dell'OMS sulla definizione di competenza psicosociale fino alla descrizione del progetto DeSeCo, è comparso in nuce il legame tra competenze e valutazione. Prima di approfondire la "questione della valutazione" e della valutazione delle competenze, nel terzo capitolo, è opportuno specificare il ruolo svolto dalla ricerca di una definizione delle competenze a livello internazionale.

Il lavoro di concettualizzazione teorica delle competenze svolto da DeSeCo ha gettato le basi per porre maggiore attenzione sui costrutti di competenza utilizzati.

Si ripercorrono qui alcune tappe che hanno condotto alle indagini internazionali sulle competenze, prima e dopo DeSeCo, focalizzandosi sul costrutto di *literacy* e sulla sua interpretazione, passando brevemente in rassegna anche gli studi che hanno fatto da precursori al progetto DeSe-

Co e a quelli che hanno dato vita ai cosiddetti *Large Scale Assessment* (LSA) (Giancola & Lovecchio, 2018).

Tra gli anni '60 e '90, organizzazioni internazionali come IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) e OCSE (*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico - Organisation for Economic Cooperation and Development /OECD*) hanno avviato delle indagini su larga scala (*Large Scale Assessment*). Per diverso tempo, l'IEA è stata l'unica organizzazione internazionale a svolgere indagini comparative su larga scala, fino ai primi studi dell'OCSE negli anni '90. Le indagini IEA e le indagini OCSE, pur avendo alcuni punti in comune, presentano delle diversità dal punto di vista concettuale, metodologico e di strumenti utilizzati. Lo scopo delle indagini IEA è quello di fornire ai responsabili delle politiche educative nazionali le adeguate informazioni per migliorare i sistemi di istruzione, attraverso la disponibilità di dati e la comparazione internazionale. Le indagini IEA riconoscono la centralità del curriculum²⁵ - rilevando l'impatto che esso ha nelle sue diverse forme - delle strategie di insegnamento e dell'organizzazione scolastica sul rendimento degli studenti (Losito, 2010).

Il primo studio condotto dall'IEA è stato *The Pilot Twelve Country Study*, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, a cui hanno partecipato dodici Paesi. Lo studio ha indagato aree di base come la matematica, la comprensione della lettura e le scienze, con lo scopo di capire se le diverse realtà nazionali potevano essere confrontabili in termini di livelli di apprendimento degli studenti. Intorno alla metà degli anni Sessanta, alcuni Paesi hanno introdotto nei curricoli dei nuovi elementi nell'area della matematica, perciò per verificare il livello di apprendimento degli studenti è stato avviato *The First International Mathematics Study*. L'interesse verso altre aree di indagine ha portato al *Six Subject Study* nel quale sono confluite sei indagini diverse. Questi studi hanno messo in relazione i livelli

²⁵ Le rilevazioni IEA partono proprio dall'analisi dei curricoli scolastici rispetto alle aree di indagine, per individuare gli elementi in comune tra i sistemi dei diversi Paesi partecipanti. L'IEA distingue tra curriculum dichiarato (*intended curriculum*), cioè quello presente nei documenti scolastici ufficiali; curriculum realizzato (*implemented curriculum*), cioè quello effettivamente svolto a livello di scuola e di classe nelle attività di insegnamento-apprendimento; e il curriculum raggiunto (*attained curriculum*), cioè gli obiettivi raggiunti in termini di conoscenze e abilità dagli studenti. È sulla base del curriculum realizzato che vengono definite le effettive opportunità di apprendimento degli studenti ed è quello considerato per la costruzione delle prove (Losito, 2010).

di apprendimento con alcune variabili di sfondo come il genere, il titolo di studio dei genitori e aspetti esterni al contesto scolastico come la quantità e il tipo di letture svolte a prescindere dalle richieste degli insegnanti e il numero di libri presenti in casa, variabili che si trovano anche nelle indagini attuali e che sono importanti per l'interpretazione dei risultati (Agrusti, 2010). Questi primi studi condotti dall'IEA hanno fornito un *input* e informazioni rilevanti per le indagini successive (Giancola & Viteritti, 2015), divenendo indagini a cadenza regolare, sviluppando anche altre aree di indagine: il *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) valuta gli studenti in matematica e scienze nel quarto e ottavo anno di scolarità; *TIMSS Advanced* rileva i livelli di apprendimento degli studenti all'ultimo anno di scolarità; il *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) rileva le abilità in lettura degli studenti al quarto anno di scolarità; e l'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) indaga l'educazione alla cittadinanza e al senso civico (Giancola & Lovecchio, 2018).

Indagini a cadenza regolare e confrontabili tra diversi Paesi suscitano l'interesse dei sistemi politici che guardano ai risultati delle indagini per attuare delle riforme che possano rendere i loro sistemi educativi più efficaci (Giancola & Lovecchio, 2018).

Particolarmente interessante, nell'ottica di confronto, sono i risultati di diverse indagini che confluiscono in *Education at a Glance*, pubblicato per la prima volta nel 1992 dall'OCSE e diventato un rapporto annuale, attraverso il quale i Paesi possono confrontare i risultati delle loro politiche educative.

Riguardo invece alle indagini su larga scala, l'OCSE, a partire dagli sviluppi del progetto INES e da DeSeCo, propone di rilevare non solo conoscenze e abilità degli studenti, ma anche l'utilizzo di queste per risolvere e affrontare problemi della vita quotidiana, rilevando il loro livello di competenza o *literacy*. Il *Program for International Student Assessment* (PISA) è rivolto agli studenti quindicenni, età che, nella maggior parte dei Paesi dell'OCSE, corrisponde al termine del percorso scolastico in cui i programmi di studio sono simili (Losito, 2010) e rileva le competenze in lettura, matematica e scienze, che sono i principali ambiti di indagine. È programmato su base triennale. Ogni ciclo include i tre i domini, ma si concentra, di volta in volta, su un ambito principale (Asquini & Corsini, 2010). La prima rilevazione è avvenuta nel 2000, anno in cui l'ambito principale era la lettura. Nel secondo ciclo, del 2003, il dominio principale era la *literacy* matematica ed è stato introdotto il *problem solving*; nel 2006 la *literacy* scientifica; nel 2009 torna il dominio della *literacy*

in lettura; nel 2012 la *literacy* matematica e si è introdotta la rilevazione delle competenze di *problem solving* creativo e di *literacy* finanziaria; nel 2015 la *literacy* scientifica e il dominio del *problem solving collaborativo*; nel 2018 di nuovo lettura come ambito principale, la *literacy* finanziaria ed è stata introdotta la competenza globale (INVALSI, 2019a). PISA valuta competenze che non sono collegate ai curricoli realizzati nei diversi Paesi, ma che sono utili ad affrontare problemi attinenti alle diverse aree (comprensione di testi, matematica e scienze) così come si possono presentare nella vita quotidiana (INVALSI, 2019a).

Il concetto di *literacy* si è andato delineando nel corso dei cicli di PISA. Rispetto ai tre ambiti principali, sono così definite:

La *literacy* in lettura è definita come la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società.

La *literacy* matematica è definita come la capacità degli studenti di formulare, impiegare e interpretare la matematica in una varietà di contesti. Comprende il ragionamento matematico e l'uso di concetti, procedure, fatti e strumenti matematici per descrivere, spiegare e prevedere i fenomeni.

La *literacy* scientifica è definita come la capacità di impegnarsi con le questioni scientifiche e con le idee di scienza, in quanto cittadino che riflette. Una persona scientificamente alfabetizzata è disposta a impegnarsi in un discorso ragionato sulla scienza e la tecnologia; questo richiede le competenze per spiegare i fenomeni in modo scientifico, valutare e progettare indagini scientifiche e interpretare i dati e le prove in modo scientifico (INVALSI, 2019a, p. 17).

PISA chiede agli studenti di riferire anche sulla propria motivazione all'apprendimento, le convinzioni su sé stessi e le strategie di apprendimento. L'indagine comprende anche il questionario di base per gli studenti, il questionario sulla scuola destinato ai dirigenti scolastici e questionari aggiuntivi per i genitori e per gli insegnanti, i quali implementano ulteriori informazioni contestuali. La sua regolare cadenza triennale consente ai Paesi di monitorare i loro progressi nel raggiungimento degli obiettivi chiave di apprendimento.

L'OCSE ha realizzato anche indagini per la rilevazione delle competenze degli adulti; infatti, l'obiettivo dell'*International Adult Literacy Survey* (IALS) è stato quello di valutare le prestazioni di *literacy* tra persone di diversi Paesi utilizzando misure sviluppate per confronti internazionali (Thorn, 2009). L'indagine ha preso avvio nel 1994. Il campione era

composto da adulti tra i 16 e i 65 anni. Le variabili di sfondo riguardavano lo stato socioeconomico, il livello di istruzione, le pratiche di *literacy* sul lavoro e a casa, lo stato della forza lavoro, la partecipazione degli adulti all'istruzione e l'autovalutazione della *literacy*. Gli item di *literacy* erano basati su materiali provenienti da fonti sia nordamericane sia europee ed erano progettati per valutare tre aree: 1) *Prose literacy*, cioè le conoscenze e le abilità necessarie per comprendere e utilizzare le informazioni di testi come editoriali, poesie e narrativa; 2) *Document literacy*: le conoscenze e le abilità fondamentali per individuare e utilizzare le informazioni contenute in vari formati, tra cui domande di lavoro, moduli per le buste paga, mappe, tabelle e grafici; e 3) *Quantitative literacy*: le conoscenze e le abilità necessarie per applicare operazioni aritmetiche, da sole o in sequenza, come compilare un libretto degli assegni, completare un modulo d'ordine o determinare la quantità di interesse per un prestito (OECD and Statistics Canada, 1995).

Lo IALS è stato condotto in due paesi americani: il Canada (*Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities*, 1989) e gli Stati Uniti (*National Adult Literacy Survey – NALS*, 1990). In Canada, il sondaggio è stato condotto in due lingue, da qui l'interesse a estenderlo a livello internazionale. Il questionario di *background* ha permesso all'indagine IALS di fornire, per la prima volta, dati transnazionali sull'istruzione e la formazione degli adulti e la relazione tra le capacità di *literacy* e i risultati nel mercato del lavoro, potendo confrontare i guadagni dei lavoratori in diverse professioni e settori. L'indagine IALS è stata particolarmente interessante perché riguardava attività della vita quotidiana e non era centrata sulle materie scolastiche, includendo così un campione non limitato al contesto scolastico, fornendo informazioni sulle competenze dei giovani adulti che non frequentavano la scuola. L'interesse politico legato all'indagine verteva anche sulla rilevanza dei risultati rispetto a questioni come la disoccupazione e la competitività nazionale nell'economia globale. Da IALS, nel 2001, viene avviato lo studio ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*), conclusosi per l'Italia nel 2006, studio che aveva l'obiettivo di valutare la *literacy*, la *numeracy* e il *problem solving* nella popolazione adulta (INVALSI, 2006). Da questi studi prenderà le mosse l'indagine OCSE-PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) che è ora al suo secondo ciclo²⁶ (OECD, 2021a).

²⁶ L'indagine PIAAC è stata lanciata dall'OCSE nel 2008 ed è rivolta ad adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni, indaga come gli adulti impiegano le loro competenze in diversi contesti, come quello familiare, lavorativo e sociale. Anche in

In IALS, la *literacy* e altre abilità di base sono concepite come pratiche sociali che coinvolgono un insieme complesso di abilità cognitive e di elaborazione delle informazioni necessarie per utilizzare una varietà di tipi di testo per una diversa gamma di scopi in una varietà di contesti (Thorn, 2009).

La *literacy* in IALS è definita come «la capacità di comprendere e utilizzare le informazioni nelle attività quotidiane, a casa, al lavoro e nella comunità, per raggiungere i propri obiettivi e sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità²⁷» (OECD and Human Resources Development Canada, 1997). La sua base teorica poggia sul lavoro di Irwin Kirsch e Peter Mosenthal, avviato nei primi anni '80 con lo sviluppo della *Young Adult Literacy Survey* negli Stati Uniti (Kirsch & Jungeblut, 1986) e perfezionato per studi successivi tra cui il NALS. Il concetto “chiave” racchiuso nella definizione di *literacy* di Kirsch e Mosenthal riguarda proprio la comprensione di qualsiasi informazione scritta, non solo la prosa che è tipicamente considerata una forma associata alla lettura scolastica, ma ogni genere di testo scritto; quindi, qualsiasi documento che si possa utilizzare nella vita di tutti i giorni, compresi quelli che implicano calcoli aritmetici in forma scritta. Inoltre, la *literacy* è concettualizzata come un *continuum* che spazia dalle più elementari abilità di decodifica alla comprensione di idee complesse presentate in forma scritta. La teoria di Kirsch e Mosenthal collega la difficoltà di lettura agli attributi del testo e ai compiti che il lettore deve svolgere. Ciò che è interessante nella nozione di *literacy*, utilizzata e analizzata in IALS, è che le persone possono avere qualifiche identiche e tuttavia possedere capacità di *literacy* diverse; dunque, l'abilità non dipende direttamente dalle qualifiche di istruzione e formazione. L'indagine IALS è stata appositamente progettata per consentire test empirici sulla relazione tra abilità di *literacy*, gli esiti educativi, le qualifiche e la relazione con i guadagni, indipendentemente dal livello di istruzione (OECD and Statistics Canada, 2000).

Complesso è stato il lavoro condotto per lo *Human Capital Indicators Project*. Lo studio dell'OCSE nel campo del capitale umano ha avuto ini-

PIAAC, come per PISA, nel tempo si sono aggiunti domini specifici di rilevazione, come la *digital literacy* e il *Job Requirement Approach* (JRA) (Giancola & Lovecchio, 2018).

²⁷ [Testo in lingua inglese] Literacy is the ability to understand and employ printed information in daily activities at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential.

zio a metà degli anni '90, quando i Ministeri del lavoro degli Stati Uniti e del Canada hanno espresso interesse a rivedere le metodologie contabili ufficiali per riconoscere le spese per la formazione e lo sviluppo della forza lavoro come investimenti. Secondo il loro punto di vista, queste spese rappresentavano investimenti nel capitale umano; non includerli nella contabilità nazionale avrebbe portato a decisioni sull'allocazione delle risorse che non massimizzavano lo sviluppo economico. Nel 1996, è stato chiesto all'OCSE di redigere un rapporto su ciò che si sapeva sul capitale umano. Il rapporto doveva sviluppare indicatori basati su dati esistenti, identificare lacune nei dati comparabili a livello internazionale e discutere i costi di raccolta di dati per nuove misure del capitale umano. La richiesta di una relazione sugli indicatori del capitale umano rifletteva naturalmente interessi più ampi delle domande iniziali degli Stati Uniti e del Canada sui sistemi contabili. Il progetto non prevedeva la partecipazione di rappresentanti nazionali o responsabili di studi nazionali, ma è stato interamente gestito dall'OCSE. La ricerca ha portato alla pubblicazione del rapporto, nel 1998, intitolato: *Human Capital Investment: An International Comparison*. (OECD, 1998). Il concetto di capitale umano è stato utilizzato in diversi modi da quando è entrato nell'uso del linguaggio moderno ad opera di alcuni economisti negli anni Sessanta (Schultz, 1961; Becker, 1964). La definizione di capitale umano adottata dall'OCSE comprende quelle conoscenze, abilità, competenze e altre caratteristiche costitutive degli individui che sono rilevanti per l'attività economica (OECD, 1998). Il rapporto riconosce che i benefici sociali delle singole caratteristiche si estendono oltre l'attività economica, ma limita il capitale umano a quei beni che hanno la capacità di migliorare o sostenere la produttività, l'innovazione e l'occupabilità (OECD, 1998). Si giunge alla consapevolezza che le questioni relative allo sviluppo delle capacità individuali sono rilevanti per la politica economica. Per arrivare alla definizione di capitale umano sono stati analizzati diversi concetti che mostravano molte interrelazioni tra le diverse caratteristiche sociali e individuali, come il rapporto tra istruzione e formazione da un lato e conoscenze, abilità, competenze dall'altro; il ruolo delle esperienze di vita e le caratteristiche individuali che contribuiscono allo sviluppo del capitale umano; il concetto correlato di capitale sociale. Mentre le analisi precedenti si sono concentrate su argomenti associati alla teoria economica classica, come investimenti e tassi di ritorno alla formazione e all'istruzione formale, il rapporto evidenzia altri aspetti del capitale umano. Il primo concerne la nozione che le capacità degli individui si estendono oltre la conoscenza scolastica, includendo sia abilità che atti-

tudini interdisciplinari. Il secondo aspetto si riferisce all'idea che il capitale umano venga acquisito dalle persone non solo prima che entrino nel mondo del lavoro, ma anche durante la vita. Terzo aspetto, il capitale umano non viene acquisito esclusivamente attraverso i sistemi formali di istruzione e formazione iniziale, ma in una vasta gamma di ambienti, tra cui il lavoro, la formazione basata sul lavoro ed esperienze informali. Infine, il capitale umano è rilevante, per gli individui e per la società, sia nelle aree economiche sia in quelle non economiche.

La maggior parte delle misure di capitale umano non ne catturano il pieno significato. Ad esempio, gli indicatori tradizionali basati sul sistema di istruzione formale (iscrizione, conseguimento e costi) non misurano direttamente le capacità delle persone, né riflettono le esperienze fatte al di fuori dei sistemi di istruzione formale. Il rapporto raccomanda di dare priorità allo sviluppo di misure dirette di una serie di attributi individuali. Il lavoro prosegue sull'analisi delle relazioni tra capitale umano, crescita economica e coesione sociale, concentrandosi su una migliore concettualizzazione del capitale umano in relazione ad altre forme di capitale come il capitale sociale, nonché sull'evidenza di cospicui ritorni sociali e macroeconomici degli investimenti fatti in abilità e conoscenze.

Basandosi sull'*International Adult Literacy Survey* (IALS), si è avviato un tentativo di sviluppare e condurre un nuovo studio per valutare comparativamente abilità di vita tra la popolazione adulta di diverse nazioni dell'OCSE. L'obiettivo dell'*International Life Skills Survey* (ILSS) era quello di basarsi sullo IALS per la *literacy* e incorporare altre aree come: la *numeracy*, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, la conoscenza pratica e la familiarità con il computer, includendo informazioni sul *background* dei partecipanti. Il gruppo di competenze incluso in ILSS è stato sviluppato considerando le competenze comunemente menzionate nelle relazioni politiche sull'occupabilità insieme alle raccomandazioni degli esperti nel campo della valutazione delle competenze internazionali (OECD and Statistics Canada, 2005).

Negli studi dell'OCSE, il costrutto di *literacy* presenta delle sovrapposizioni semantiche con quello di competenza (Giancola & Lovecchio, 2018). Tuttavia, ancora oggi, la comunità scientifica si interroga e riflette sui costrutti di competenza. Benadusi (2018) sottolinea come

l'elevata polisemia del concetto di competenza rappresenta sia un punto di forza sia un punto di debolezza: di forza perché allarga lo sguardo su più prospettive, accrescendo il suo *appeal*; di debolezza perché può essere interpretata

come un segno di fragilità teorica e ingenerare nella pratica una certa confusione (Benadusi, 2018a, p. 45).

Benadusi (2018a) riflette, in particolare, sulle principali “tensioni” intorno al concetto, riprendendo le polarità che sembrano caratterizzare la competenza, attraversando diverse discipline e campi del sapere. Riprende le polarità tra competenza e prestazione sostenuta da Chomsky e descritta sopra, tra competenza trasferibile e non trasferibile, tra cognitive e non-cognitive. Un aspetto interessante che Benadusi sottolinea è la polarità tra individuale e sociale, cioè la tendenza a considerare la competenza come individuale e come relazionale e sociale. Sulla scorta di Le Boterf (2000), analizza il concetto di “competenza collettiva”, la quale non è la semplice somma di competenze individuali, ma è il frutto della cooperazione tra esse e dipende dalla qualità di questa cooperazione. La differenza sta nell’approccio, ovvero la semplice somma di elementi diversi produce, di fatto, una serie di competenze che ne racchiudo altre, generando liste e tassonomie poco utili all’operazionalizzazione del concetto, concezione che Benadusi chiama additiva e che distingue da quella olistica, la quale vede la competenza come mobilitazione delle risorse (conoscenze, abilità, ecc.); dunque, un saper mobilitare in cui rientra anche il saper selezionare e coordinare, che con Pellerrey (2004) diremmo un saper “orchestrare”: l’orchestrazione delle risorse presuppone la conoscenza del contesto in cui si applica la competenza.

2.4. Le competenze nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum

Per capire come sia stato interpretato e accolto il tema delle competenze nel contesto nazionale, in questo paragrafo si prendono in considerazione le definizioni riportate nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 (MIUR, 2012) (relativamente alla scuola secondaria di primo grado) e rilette nel 2018 dai *Nuovi Scenari* (MIUR, 2018a), demandando al capitolo terzo, invece, l’approfondimento sulla valutazione e sulla certificazione delle competenze.

Le *Indicazioni* del 2012 si aprono considerando la complessità del mondo in cui viviamo che di conseguenza si riflette sull’educazione.

La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l’apprendimento e «il saper stare al mondo». E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche

di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. [...]. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. (MIUR, 2012, p.7).

La scuola è chiamata a “saper stare” nella complessità e a sviluppare negli studenti quelle competenze di cui “tutti hanno bisogno”, per ricordare le parole della Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, citata dalle *Indicazioni* costituendo un punto di riferimento (Parlamento europeo & Consiglio, 2006). Nella cura di un'identità consapevole e aperta è centrale la figura della persona che apprende e che si rapporta al mondo. Il semplice accumulo di informazioni e conoscenze non è sufficiente, c'è bisogno di creare una rete di conoscenze, abilità, competenze e valori che insieme possano dare ai giovani gli strumenti per poter gestire la complessità.

Le *Indicazioni* del 2012 descrivono un Profilo delle competenze che gli studenti dovrebbero possedere al termine del primo ciclo di istruzione e che saranno state acquisite grazie a percorsi trasversali tra le discipline scolastiche, le quali si incontreranno su alcuni aspetti in vista della “formazione del cittadino”.

Il Profilo è descritto come segue:

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità.

Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti (MIUR, 2012, p.16).

Tutte le discipline scolastiche concorrono allo sviluppo delle competenze del Profilo, senza trascurare che anche i contesti informali e non-formali hanno influenza nello sviluppo delle competenze.

Le *Indicazioni* si pongono come riferimento per la progettazione curricolare demandata alle scuole. Ogni scuola, nel rispetto dell'autonomia e della libertà di insegnamento, redige il curricolo di istituto in riferimento al profilo dello studente, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e

agli obiettivi di apprendimento per ogni materia scolastica (MIUR, 2012).

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi (MIUR, 2012, p.18).

Al termine del primo ciclo, gli studenti dovrebbero raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze, i quali rappresentano sia una guida culturale e didattica per gli insegnanti, sia dei criteri per la valutazione delle competenze attese. Ogni disciplina presenta traguardi e obiettivi di apprendimento specifici (MIUR, 2012).

Per gli stessi motivi per cui si è reso necessario aggiornare le competenze descritte nella Raccomandazione del 2006 con quelle del 2018, i *Nuovi Scenari* (MIUR, 2018a) rivedono alcuni passi delle *Indicazioni* (MIUR, 2012). Oltre a mantenere come punto di riferimento le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, i *Nuovi Scenari* guardano agli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, proposti dall'ONU (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>). In particolare, l'obiettivo 4 mira a *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*. Rispetto a questo, ma anche agli altri 17 obiettivi, la scuola deve impegnarsi a raggiungerlo per la costruzione di una "consapevole cittadinanza globale" (MIUR, 2018a, p.8), su cui è posta una maggiore enfasi.

Insieme alle competenze e alle conoscenze di base, le discipline (e soprattutto i loro insegnanti) concorrono allo sviluppo delle competenze linguistiche, all'espressione di sé stessi, all'ascolto attento e critico dell'altro, alla responsabilità e alla consapevolezza delle proprie scelte, allo sviluppo del pensiero computazionale, alla capacità di risolvere problemi, allo sviluppo dello spirito d'iniziativa, di competenze riflessive ed empatiche, all'autostima e al valore del rispetto delle regole condivise, per citarne alcune. Particolare rilevanza è data allo sviluppo delle "quattro competenze chiave irrinunciabili: *competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità*" (MIUR, 2018a, p.15), senza le quali non sarebbe possibile una piena realizzazione della cittadinanza.

Per lo sviluppo di competenze così determinanti, soprattutto a scuola, si dovrebbe disporre di spazi flessibili e attrezzati per facilitare approcci didattici operativi e collaborativi, da cui non sono esenti gli insegnanti,

al contrario, la loro collaborazione nella progettazione didattica, il confronto e il dialogo professionale potranno facilitare delle “buone pratiche” non solo verso gli studenti, ma per tutto l’istituto. Le esperienze di «ricerca/azione condotte dalle reti di scuole, che in questi anni hanno lavorato alla diffusione delle Indicazioni, testimoniano che la formazione tra pari, lo sviluppo condiviso di pratiche e culture generano proficui risultati e durevole cambiamento» (MIUR, 2018a, p. 18). Dunque, ciò che caratterizza i *Nuovi Scenari*, oltre all’accento posto sulle competenze di cittadinanza, è l’idea di fondo di un dialogo formativo che sia proficuo per tutti gli attori coinvolti (Mezirow, 2003).

Capitolo terzo

La valutazione delle competenze

3.1. Il “cominciamento” della valutazione: le riforme nazionali

La Filosofia si mostra come un circolo che ritorna entro sé stesso e che non ha alcun cominciamento nel senso in cui ce l'hanno le altre scienze. Il cominciamento, pertanto, è solo in relazione col soggetto, come quello che si vuol risolvere a filosofare, non già con la scienza come tale (Hegel, 1817/1996, p. 125).

Il problema hegeliano del cominciamento della filosofia, commenta Croce (1912),

non può essere che apparente e convenzionale, e, in questo senso, variabile secondo i tempi e gli individui. [...]. Rimane, [...] solo concepibile, [...] un cominciamento in senso empirico [...] questo processo può cominciare da qualsiasi punto del circolo [...] mostrando che i filosofi trattano tutti lo stesso problema e ciascuno vi entra a modo suo, col suo proprio problema, conforme alle condizioni storiche nelle quali si è trovato (Croce, 1912, pp. 373-374).

Le parole prima di Hegel e poi di Croce introducono alla questione sul “cominciamento della valutazione”. Come e da dove iniziare un discorso sulla valutazione?

Innanzitutto, perché iniziare parlando di filosofia? Il problema, non solo del “cominciamento”, ma della “filosofia dell'educazione” è stato posto da Aldo Visalberghi in un contributo pubblicato su *Scuola e Città* (Visalberghi, 1977) che porta a riflettere sul nesso tra pedagogia e filosofia, «dell'intera filosofia considerata sotto una certa angolatura» (Visalberghi, 1977, p. 523), perché «non c'è dubbio [...] che l'apporto della filosofia alla pedagogia che generalmente si considera più importante è quello che riguarda i valori, le finalità generali della vita e quindi dell'educazione» (Visalberghi, 1977, p. 523). Se è vero, come sostiene Croce, che si “può cominciare da qualsiasi punto del circolo” e se è altrettanto vero che l'apporto che si considera più importante per la pedagogia, come scrive Visalberghi, deriva dalla tematizzazione dei valori, allora si può iniziare discutendo proprio sul “valore”. Dewey (1939/1960) apre la strada analizzando i significati riconducibili a *to value*, che è un'espressione linguistica, sostiene egli stesso, che mira a desi-

gnare “i fatti di valore in quanto tali”. L’uso linguistico, commenta Dewey, consente di rilevare i problemi che nascono dai differenti usi e contesti in cui si impiega la terminologia legata alla valutazione, anche se non la ritiene un’analisi esaustiva sul tema; tuttavia

ogni volta che affiora, in un modo o nell’altro, la questione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l’allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l’egemonia culturale (Gramsci, 1975/2008, p. 2346).

Di seguito ci si soffermerà sui cambiamenti che attraversano le normative scolastiche nazionali, in riferimento al tema della valutazione e della valutazione delle competenze, giungendo fino alle più recenti *Indicazioni* e ai *Nuovi scenari* (GU, 2013a; GU, 2017; MIUR, 2018a).

La legge Casati del 1859, emanata alle porte dell’Unità d’Italia, rappresenta il primo testo normativo italiano sul tema dell’istruzione, si parla «di valutare i titoli degli aspiranti a cattedre vacanti nell’Università del Regno» (art. 11, Legge Casati, <http://download.adiscuola.it/download/la-legge-casati-del-1859/>). La legge Casati fondava un tipo di insegnamento trasmissivo, in cui l’insegnante era soggetto attivo di trasmissione di conoscenze, mentre i giovani dovevano essere “ammaestrati” negli studi (art. 188, Legge Casati, <http://download.adiscuola.it/download/la-legge-casati-del-1859/>). Tale legge rimarrà in vigore fino al 1923, anno in cui venne varata la riforma Gentile (Maci & Landolfo, 2019). Nel testo della riforma, occorre il termine “valutare” solo in riferimento all’esame di ammissione alla classe prima del liceo scientifico che, come è noto, era pensato per avere un carattere “più culturale” rispetto agli istituti tecnici; dunque, nel valutare le prove di esame si sarebbe dovuto tenere conto di questa diversa impostazione tra i corsi di studio.

Con l’avvento della Costituzione del 1948, la scuola diventa un pilastro per la neonata Repubblica democratica. Espressione della trasformazione democratica del Paese è la legge n. 1859 del 1962 che istituisce la scuola media unica e obbligatoria, consentendo poi l’accesso a tutte le scuole superiori (GU, 1963). Tuttavia, di “valutazione” non si parla ancora; sono presentati i requisiti per il passaggio d’anno e per l’accesso ai gradi successivi di scuola, tramite il superamento delle prove d’esame finali.

È nel 1971 che, con la legge n. 820 sulla scuola elementare a tempo pieno (GU, 1971), compare il termine “valutazione” in riferimento, nell’art. 3, alla valutazione dei titoli per i partecipanti ai concorsi della scuola. Il Ministero aveva predisposto una “tabella di valutazione” in cui si valutavano “titoli di cultura”, “titoli di servizio” e “benemerienze”.

I decreti delegati del 1974 segnano un punto decisivo in merito al tema della valutazione. L’art. 3, che istituisce il consiglio di interclasse e di classe, stabilisce che «nella scuola secondaria e artistica, le competenze relative alla valutazione periodica e finale degli alunni spettano al consiglio di classe con la sola presenza dei docenti» (GU, 1974). La valutazione mostra così il suo carattere peculiare di azione di accompagnamento del percorso degli studenti e il suo legame con le competenze non ancora declinate, però, secondo tutti quegli aspetti che verranno evidenziati dalle più recenti *Indicazioni nazionali*.

È poi la legge n. 517 del 1977 a recare nel titolo il termine “valutazione”, trattandosi delle *Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché’ altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico* (GU, 1977), nelle quali, oltre a eliminare gli esami di riparazione nella scuola elementare e a disciplinare lo svolgimento dell’esame finale, si legge, nel terzo comma dell’art. 4:

Dagli elementi registrati sulla scheda viene desunta trimestralmente dall’insegnante o dagli insegnanti della classe una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione, il cui contenuto viene illustrato ai genitori dell’alunno o a chi ne fa le veci (GU, 1977, art. 4, comma 3).

Di particolare interesse nel comma citato è il coinvolgimento dei genitori dell’alunno ai quali si illustra il contenuto della scheda di valutazione dello studente. La valutazione periodica, trimestrale, diventa non soltanto un momento di condivisione, ma è anche la base di partenza per formulare il giudizio finale per il passaggio alla classe successiva. Ogni disciplina presenta dei giudizi analitici, i quali saranno anch’essi condivisi con i genitori degli alunni.

La strada che conduce alle più recenti *Indicazioni nazionali* sembra ancora lunga; tuttavia, si potrebbe rintracciare nel DM del 9 febbraio 1979 riguardante *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (GU, 1979) il punto di partenza che condurrà non solo alle *Indicazioni*, ma anche al sodalizio tra “valutazione” e “competenze”.

Gli interventi legislativi della seconda metà degli anni Settanta realizzano in modo più marcato la trasformazione democratica della scuola

che si era avviata con la legge n.1850 del 1962. Si legge, nell'articolo 3 della prima parte del DM del 1979, che

Come scuola per l'istruzione obbligatoria la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo.

La scuola media, secondo la legge istitutiva, "concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva" (GU, 1979, p. 5).

Il principio democratico sopra descritto è teso a curare non soltanto lo sviluppo della personalità degli studenti nelle sue diverse accezioni, ma lo fa in cooperazione con le famiglie, incontro imprescindibile per potenziare l'azione educativa della scuola. Oltre a ciò, l'attenzione si posa sulla specificità dei rapporti educativi tra insegnanti e studenti in base alle proprie diversità coinvolgendo aspetti razionali, affettivi, emotivi ed etici; questo comporta una programmazione educativa e didattica impostata in base alla situazione della classe, dei singoli alunni, dei piani didattici e di un progetto educativo didattico articolato e sistematico. Pure suddivise in diversi ambiti, le discipline scolastiche concorrono a uno "sviluppo unitario" dello studente; dunque, sono «strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte» (GU, 1979, p. 6). Le otto articolazioni dell'educazione unitaria (educazione linguistica; educazione storica, civica, geografica; educazione matematica, scientifica e sanitaria; educazione tecnica; educazione artistica; educazione musicale; educazione fisica; educazione religiosa) potranno cooperare in un'ottica interdisciplinare, sarà perciò «pedagogicamente e didatticamente utile programmare le interrelazioni delle varie discipline in vista di un approccio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere articolato ed insieme unitario» (GU, 1979, p. 7). È chiara la consapevolezza che lo studente non è una tabula rasa, ma proviene da un percorso di sviluppo avviato con la scuola primaria, perciò

Si dovrà dunque riprendere all'inizio, la peculiarità dei procedimenti che consentono all'alunno di compiere efficacemente tutte le possibili esperienze capaci di suscitare in lui interesse e quindi, valida motivazione all'apprendimento.

Ciò non significa, peraltro che tali procedimenti, pur se certamente proficui soprattutto nella fase di approccio conoscitivo, debbano permanere in tutto lo svolgersi dell'apprendimento, che anzi ad essi debbono sempre più accompagnarsi processi di sistemazione che, elaborando ed ordinando le conoscenze acquisite, introducano l'alunno alla capacità di astrazione e di sintesi, base sicura di ogni ulteriore conquista culturale e condizione di libero giudizio critico e quindi di umana dignità. In particolare, l'educazione al metodo scientifico che è uno degli obiettivi principali della scuola media, viene favorita dal procedimento che - muovendo dalle curiosità, da esperienze facilmente comprensibili e per quanto possibile realizzabili dallo stesso alunno, dall'operatività - sviluppi gradualmente la capacità di astrazione e sistemazione (GU, 1979, p. 8).

Interesse e motivazione all'apprendimento sono già nel '79 elementi riconosciuti come necessari per l'educazione degli studenti, intessuti entrambi nella dimensione della socializzazione, perché «non minore importanza, rispetto all'educazione al conoscere, riveste l'educazione al vivere insieme, all'operare in spirito di solidarietà con gli altri nella costruzione del bene comune» (GU, 1979, p. 8).

Delle singole discipline si presentano poi gli obiettivi di apprendimento, le indicazioni metodologiche e le indicazioni programmatiche, non si parla ancora di "competenze", ma di "abilità" sì. Si legge alla fine della trattazione sulla disciplina dell'italiano che «l'insegnante procederà alla valutazione tenendo conto del sostanziale sviluppo delle varie abilità - distinguendone gli aspetti essenziali da quelli superficiali - e dalla maturazione dell'alunno» (GU, 1979, p. 10).

Rispetto alle scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali è interessante vedere cosa non deve avere valore ai fini della valutazione:

Va sconsigliata l'insistenza su aspetti puramente meccanici e mnemonici, e quindi di scarso valore formativo. Si eviterà l'imposizione di regole che potrebbero essere più naturalmente individuate in altri contesti più appropriati. Ad esempio, argomenti come la scomposizione in fattori primi, la ricerca del massimo comune divisore e del minimo comune multiplo. Il calcolo di grosse espressioni aritmetiche, l'algoritmo per l'estrazione della radice quadrata, il calcolo letterale avulso da riferimenti concreti, non dovranno avere valore preponderante nell'insegnamento e tanto meno nella valutazione (GU, 1979, p. 17).

In questo passo si legge il legarsi della dimensione della valutazione col contesto di realtà in cui è inserito ogni studente, per cui ha poco senso dare valore al “calcolo avulso da riferimenti concreti”.

Nella sezione dedicata all’educazione fisica:

Sono rimesse alla responsabile valutazione dell’insegnante, di fronte alle diverse situazioni, la traduzione in concreto del programma e la sua scansione nel tempo in relazione ai problemi specifici delle singole scuole, delle singole scolaresche dei singoli alunni e in relazione alla graduale evoluzione della motivazione nell’arco dei tre anni. Ogni alunno, quale che sia la sua condizione (anche handicappato), deve poter trarre giovamento dal servizio apprestato dalla scuola e partecipare alla vita del gruppo con inserimento il più attivo possibile (GU, 1979, p. 22).

Si richiama l’attenzione alla “valutazione responsabile” dell’insegnante che sarà in grado di adeguare il programma in base al contesto specifico di classe in cui si trova e in relazione alla “graduale evoluzione della motivazione” dei suoi studenti.

Sarà, perciò, necessario partire dall’osservazione ed analisi del preadolescente per stabilire il reale livello psico-motorio, proporre situazioni educative personalizzate e seguire, via via, in sede di valutazione, il grado di sviluppo del soggetto correlato ai dati ambientali, relazionali, psico-somatici che costituiscono i tratti essenziali del livello di partenza (GU, 1979, p. 23).

La valutazione seguirà, dunque, “situazioni educative personalizzate” che consentiranno di dare un giudizio sullo sviluppo dell’allievo.

La legge n. 148 del 1990 sulla riforma dell’ordinamento della scuola elementare definisce la “continuità educativa” tra scuola materna, elementare e media «mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo» facendo della verifica e della valutazione dei risultati degli studenti uno dei punti fondamentali della programmazione didattica (GU, 1990). Infatti, nel comma 8 dell’art. 5 si legge: «La valutazione in itinere dei risultati dell’insegnamento nelle singole classi e del rendimento degli alunni impegna collegialmente gli insegnanti corresponsabili nella attività didattica». L’art. 11 è dedicato proprio alla valutazione degli alunni:

In relazione ai contenuti ed agli obiettivi dei programmi didattici in vigore, il Ministro della pubblica istruzione, sentito il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, determina, con propria ordinanza, le modalità, i tempi ed i criteri per la valutazione degli alunni e le forme di comunicazione di tale valutazione alle famiglie (GU, 1990, art. 11).

Viene ribadito il ruolo della famiglia come destinataria della valutazione e questo avverrà anche nei documenti successivi.

Il 1994 vede la pubblicazione del *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* che riafferma l'ambito di competenza degli insegnanti in merito alla valutazione periodica e finale degli studenti, ma anche la valutazione del servizio del personale docente. Viene istituito il Comitato per la valutazione del servizio dei docenti presso ogni istituto scolastico; al Consiglio nazionale della pubblica istruzione spetta il compito di formulare, ogni anno, una valutazione analitica sull'andamento generale dell'attività scolastica e dei relativi servizi. Il calendario scolastico viene suddiviso in due o tre periodi (trimestre o quadrimestre) ai fini della valutazione degli studenti di cui si rimarca il carattere in itinere, base per il giudizio finale e conseguente passaggio alla classe successiva e i criteri di valutazione per le prove finali di ogni ordine e grado (a esclusione delle università).

Inoltre, al CEDE (Centro europeo dell'educazione)²⁸, tra i vari compiti di ricerca, spetta quello di lavorare sui problemi dell'apprendimento e della relativa valutazione degli studenti. Per realizzare una migliore qualità dell'offerta formativa, il Ministero della pubblica istruzione si fa carico della valutazione del sistema scolastico, avvalendosi della collaborazione del CEDE e di altri enti di ricerca, pubblicando i risultati ottenuti (GU, 1994).

La valutazione periodica e finale degli studenti e dei risultati dell'istituzione scolastica, nel DPR n. 275 del 1999, si legano al POF (Piano dell'Offerta Formativa), all'autonomia scolastica e alle reti di scuole (GU, 1999). Nel Titolo I Capo III, art. 8, si legge che «Il Ministero della

²⁸ Il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) viene istituito con il Decreto del Presidente della Repubblica del 31 maggio 1974, n. 419, con sede a Frascati, Villa Falconieri. Sottoposto alla vigilanza del Ministero della pubblica istruzione, aveva il compito di curare la raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico-didattica italiana e straniera e di condurre studi e ricerche sugli ordinamenti scolastici di altri Paesi e sull'attività in campo educativo delle organizzazioni internazionali (GU, 1974, DPR n.419, art. 12).

pubblica istruzione [...] definisce [...] gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni [...]; gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni» (GU, 1999). Si introduce così il tema delle competenze degli studenti nella cornice del *curriculum* obbligatorio e i nuovi modelli di certificazione che indicano le conoscenze, le competenze e le capacità acquisite. Le istituzioni scolastiche sono invitate a riorganizzare i propri percorsi didattici fondandoli su obiettivi formativi e competenze.

Il DPR n. 275 del 1999 attua la cosiddetta Legge Bassanini (Legge n. 59/1997) sull'autonomia organizzativa e didattica delle scuole che sarà pienamente vigente dal 2000, stesso anno del Riordino dei cicli scolastici (riforma De Mauro-Berlinguer) (GU, 2000). La legge del Riordino prevedeva una "scuola di base" con le seguenti finalità:

- a) acquisizione e sviluppo delle conoscenze e delle abilità di base;
 - b) apprendimento di nuovi mezzi espressivi;
 - c) potenziamento delle capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo;
 - d) educazione ai principi fondamentali della convivenza civile;
 - e) consolidamento dei saperi di base, anche in relazione alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea;
 - f) sviluppo delle competenze e delle capacità di scelta individuali atte a consentire scelte fondate sulla pari dignità delle opzioni culturali successive.
- [...]

La scuola secondaria ha la durata di cinque anni e si articola nelle aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Essa ha la finalità di consolidare, riorganizzare ed accrescere le capacità e le competenze acquisite nel ciclo primario, di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità, e di offrire loro conoscenze e capacità adeguate all'accesso all'istruzione superiore universitaria e non universitaria ovvero all'inserimento nel mondo del lavoro. (GU, 2000, art. 3, comma 2, art. 4).

Nel Riordino si legge, in modo più sistematico, il profilo di formazione degli studenti basato sulla continuità tra i cicli scolastici e sulla formazione della persona nel suo complesso; tuttavia il Riordino non è mai entrato in vigore ed è stato poi abrogato dalla riforma Moratti (GU, 2003). La legge n. 53 del 2003 (riforma Moratti) ricalca gli aspetti della valutazione periodica e annuale dei comportamenti e degli apprendi-

menti degli studenti, la certificazione delle competenze acquisite e la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione a opera dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI), il quale «effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative» (GU, 2003). L'art. 4 prevede modalità di certificazione e di valutazione (legata ai crediti formativi acquisiti) anche per l'alternanza scuola-lavoro che verrà svolta dagli studenti tra i 15 e i 18 anni. Altra novità riguarda la personalizzazione dei piani di studio (materie opzionali e laboratori) esplicitata nelle *Indicazioni nazionali* del 2003 e corredata dal portfolio delle competenze individuali (MIUR, 2003). Il portfolio è composto da una sezione di valutazione e una di orientamento, le quali si alimentano a vicenda e oltre a coinvolgere direttamente lo studente, prevede la collaborazione di scuola e famiglia. Dovrebbe, tra l'altro, configurarsi come un documento esplicativo della continuità educativa tra il ciclo primario e secondario di primo grado, grazie al quale orientare lo studente verso la scelta del ciclo successivo; dovrebbe poi essere strumento di autovalutazione per lo studente.

Nelle *Indicazioni* per il curricolo del 2007, si legge:

Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, nonché la scelta dei relativi strumenti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali. La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo (GU, 2007a, p.15).

Emerge la funzione di accompagnamento che la valutazione dovrebbe manifestare durante tutto il percorso di formazione degli studenti, ma anche delle istituzioni scolastiche tramite l'autovalutazione che dovrebbe dare luogo a una riflessione sull'intera offerta educativa e didattica della scuola, orientando le azioni di miglioramento successive, in continuo dialogo anche con le valutazioni esterne e attraverso i dati di rendicontazione sociale (Milito, 2019).

Arriviamo alle *Indicazioni nazionali* del 2012 che accentuano il ruolo interconnesso delle discipline: i docenti, in collaborazione tra loro, promuovono attività significative e non frammentate o puramente trasmissive. Alla fine di ogni ciclo (infanzia, primaria e secondaria di primo

grado) vengono individuati i Traguardi per lo sviluppo delle competenze che diventano criteri per la valutazione delle competenze attese. Viene ribadita la responsabilità della valutazione a cura degli insegnanti, assicurando a studenti e famiglie informazioni tempestive e trasparenti sui criteri di valutazione durante il percorso scolastico e promuovendo la partecipazione costante delle famiglie e la corresponsabilità educativa, nel rispetto dei propri ruoli. Si sottolinea anche la responsabilità dell'autovalutazione che spetta a all'istituzione scolastica e che mira a promuovere processi riflessivi sull'organizzazione e l'offerta formativa. Il Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) rileva la qualità del sistema scolastico dandone conto alle scuole, alle famiglie e alla comunità (GU, 2013a). L'Istituto nazionale di valutazione misura e rileva gli apprendimenti degli studenti rispetto ai Traguardi descritti nelle *Indicazioni*, cercando di promuovere una cultura della valutazione che vada in senso opposto all'ammaestramento proposto dalla Legge Casati. I Traguardi per lo sviluppo delle competenze alla fine della scuola secondaria di primo grado sono così descritti:

L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri; con ciò matura la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Ascolta e comprende testi di vario tipo «diretti» e «trasmessi» dai media, riconoscendone la fonte, il tema, le informazioni e la loro gerarchia, l'intenzione dell'emittente.

Espone oralmente all'insegnante e ai compagni argomenti di studio e di ricerca, anche avvalendosi di supporti specifici (schemi, mappe, presentazioni al computer, ecc.).

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti.

Scrivere correttamente testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario.

Produce testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Comprende e usa in modo appropriato le parole del vocabolario di base (fondamentale; di alto uso; di alta disponibilità).

Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Adatta opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori, realizzando scelte lessicali adeguate.

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo.

Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali; utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti (MIUR, 2012, p. 43).

Dopo aver osservato, documentato e valutato le competenze è possibile certificarle al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado. Dunque, i momenti di valutazione, autovalutazione e valutazione esterna concorrono al miglioramento dell'offerta formativa. Il raggiungimento dei Traguardi è supportato dagli Obiettivi di apprendimento, organizzati per nuclei tematici e definiti rispetto a un "tempo lungo", cioè in relazione alla durata di ogni passaggio (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) (MIUR, 2012).

I *Nuovi Scenari* del 2018 (MIUR, 2018a) si aprono considerando lo "stato dell'arte" dopo la sperimentazione sostenuta dal Comitato Scientifico Nazionale nell'accompagnamento alla certificazione delle competenze. Nonostante virtuose esperienze innovative, ci sono state situazioni di disorientamento e di resistenza nell'abbandonare modelli didattici prettamente trasmissivi.

I *Nuovi Scenari* sostanzialmente ricalcano le *Indicazioni* del 2012, accentuando il bisogno di investimento nell'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità.

L'integrazione delle discipline per spiegare la complessità della realtà, la costruzione di conoscenze e abilità attraverso l'analisi di problemi e la gestione di situazioni complesse, la cooperazione e l'apprendimento sociale, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione nell'esperienza, la laboratorialità, sono

tutti fattori imprescindibili per sviluppare competenze, apprendimenti stabili e significativi, dotati di significato e di valore per la cittadinanza.

Tutto ciò richiede l'adozione di un curriculum di istituto verticale, che assuma la responsabilità dell'educazione delle persone da 3 a 14 anni in modo unitario e organico, organizzato per competenze chiave, articolate in abilità e conoscenze e riferito ai Traguardi delle Indicazioni.

Le proposte didattiche e le modalità di verifica e valutazione dovrebbero essere coerenti con la progettazione curricolare, evitando di frammentare la proposta didattica in miriadi di "progetti" talvolta estemporanei e non collegati tra di loro e con il curriculum.

I percorsi didattici messi a punto dovrebbero essere formalizzati in modelli che li documentino, consentano la verifica e la valutazione e la trasferibilità ad altre classi (MIUR, 2018a, pp. 16-17).

Le Azioni di accompagnamento alle *Indicazioni* per l'anno 2018-2019 (MIUR, 2018b), che seguono i *Nuovi scenari*, ribadiscono il bisogno di promuovere «il miglioramento di pratiche didattiche improntate allo sviluppo delle competenze di base e di cittadinanza» (MIUR, 2018b, p. 2), per questo le iniziative suggerite riguardano Formazione e ricerca nelle scuole, la Documentazione di esperienze innovative per la didattica e per gli ambienti di apprendimento, la Valutazione: documentando gli strumenti utilizzati per la valutazione e per la certificazione delle competenze, la Formazione di tutor che a livello regionale e provinciale possano guidare i gruppi di lavoro delle scuole, infine, Seminari regionali sul tema delle competenze chiave.

3.2. Le forme della valutazione

Di solito si ritiene che la valutazione abbia una sola forma, quella delle prove strutturate o dei test. Orbene, questa opinione è del tutto errata. Ci sono infatti molteplici tipi di valutazione ed ogni tipo è caratterizzata da virtù e difetti. Nessuna valutazione è perfetta. Tutte sono manipolabili. Nessuna è oggettiva. In genere si deve ritenere che si adotta un determinato tipo di valutazione in funzione delle conclusioni che si vogliono trarre e, nel migliore dei casi, in funzione della materia che si valuta (Bottani, 2012, p. 116).

Le parole di Bottani portano a riflettere sulle forme della valutazione.

La valutazione assume forme diverse a seconda del modello di riferimento.

Il dibattito scientifico sulla valutazione porta a riflettere su due aspetti peculiari: l'accertamento educativo o *assessment* e il processo valutativo in generale o *evaluation* (Corsini, 2018a).

Come visto per il concetto di competenza, anche quello di valutazione si mostra particolarmente ampio e ricco di sfumature, soprattutto nella lingua inglese; si parla, ad esempio, di *formative assessment*, di *assessment for learning*, di *inclusive assessment*, di *assessment as learning*, di *narrative assessment* (Corsini, 2018a). Nella lingua inglese, *assessment* ed *evaluation* a volte sono usati come sinonimi e altre volte come nettamente diversi. Secondo Scanlan (2012) la distinzione riguarda ciò che viene misurato e perché e come vengono effettuate le misurazioni; rispetto al cosa, si dice spesso che si valutano gli studenti e l'istruzione. L'*assessment* implica la raccolta e la valutazione di dati che provengono da attività o programmi di apprendimento pianificati (Scanlan, 2012).

La dialettica tra *evaluation* e *assessment* «facilita l'emersione di una cultura valutativa inclusiva basata su due fondamentali processi» (Corsini, 2018a, p. 86). Il primo si articola nella relazione tra insegnamento e valutazione, cioè valutare quanto fatto da chi insegna per regolare i passi successivi; il secondo processo, in accordo col primo, conferisce a chi apprende la responsabilità del processo valutativo, al fine di raggiungere un apprendimento significativo.

Se si intende la valutazione come "giudizio di valore" (Dewey, 1939/1960), la componente soggettiva della valutazione è ineliminabile, ma controllabile attraverso l'uso di diverse forme di *assessment*; in tale contesto, la negoziazione e il confronto sulla valutazione è un processo fondamentale per vedere chi insegna e chi apprende nello stesso orizzonte di senso. Il giudizio valutativo, sostiene Dewey (1939/1960), esprime la differenza tra risultati ottenuti e quelli attesi per paragone o per contrasto, indicando l'adeguatezza o meno dei mezzi scelti per raggiungere i risultati; differenza che può essere misurata, ma l'efficacia della valutazione non sta solo nell'atto misurativo in sé, bensì sta nell'uso che si fa delle informazioni raccolte attraverso strumenti adeguatamente impiegati e nell'intero processo valutativo che non si esaurisce nella misurazione.

Nel 2009, l'OCSE lancia il programma *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (OECD, 2013) per rispondere all'interesse sollevato dalle politiche educative proprio sull'*assessment* e sull'*evaluation* di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, scuole e sistemi educativi. Dal *report* pubblicato nel 2013 (OECD, 2013) viene messo in luce come molti Paesi si sforzino di trasformare i

loro sistemi educativi per preparare i giovani a vivere in società che sono in rapido cambiamento. Alcune tendenze politiche comuni possono essere osservate in una forma o nell'altra nella maggior parte dei Paesi OCSE, come ad esempio il decentramento e l'autonomia scolastica che creano una maggiore necessità di *evaluation* delle scuole, dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, d'altro canto è in esame anche lo sviluppo e l'analisi di *assessments* degli studenti su larga scala e approcci di *assessment* individualizzati. I risultati derivanti da *evaluation* e *assessment* sono importanti per capire se un sistema scolastico sta funzionando e per ottenere un *feedback* per un eventuale ulteriore sviluppo. Viene posta particolare enfasi sull'incoraggiamento degli insegnanti a svolgere l'autovalutazione e la valutazione formativa degli studenti, sulla fornitura di incentivi e mezzi per l'autovalutazione (*self-evaluation*) della scuola, sulla valutazione del "valore aggiunto", su *test* standardizzati più regolari degli studenti e sul monitoraggio nazionale del sistema complessivo. Tuttavia, i Paesi incontrano spesso difficoltà nell'attuazione delle procedure di *evaluation* e *assessment*, difficoltà derivanti da una inadeguata progettazione delle politiche, dalla mancanza di analisi delle conseguenze indesiderate, dalla scarsa capacità degli agenti educativi di mettere in pratica le procedure, dalla mancanza di una cultura della valutazione o da una scarsa utilizzazione dei risultati della valutazione.

I Paesi hanno tradizioni diverse nell'*evaluation* e nell'*assessment* e adottano approcci diversi. Tuttavia, ci sono alcune priorità politiche comuni:

- adottare un approccio olistico per generare sinergie e stabilire obiettivi coerenti;
- allineare *evaluation* e *assessment* con gli obiettivi educativi e di apprendimento degli studenti;
- concentrarsi sul miglioramento delle pratiche in classe per portare benefici soprattutto a insegnanti e studenti;
- evitare distorsioni considerando i *test* come fine dell'apprendimento, ignorando, invece, più ampi bisogni educativi degli studenti;
- mettere al centro dei processi di apprendimento gli studenti, monitorando i loro risultati anche su aspetti più difficilmente misurabili, come ad esempio lo sviluppo di competenze sociali, del pensiero critico, dell'impegno nell'apprendimento e del benessere in generale, osservando le loro *performances*;

- creare un quadro di riferimento a tutti i livelli, comprendendo quindi anche i bisogni formativi degli insegnanti e dei dirigenti scolastici;
- gestire le esigenze locali considerando il contesto specifico della scuola;
- progettare, sperimentare e condividere comuni intenti educativi su tutto il territorio, coinvolgendo la comunità e creando consenso sulle pratiche da intraprendere.

Negli ultimi anni, i Paesi stanno sviluppando sempre più quadri di riferimento di *evaluation* e *assessment* più completi. Questi comportano una maggiore responsabilità data alla scuola, attraverso una maggiore enfasi sull'autovalutazione; maggiore importanza della valutazione esterna della scuola man mano che aumentano i requisiti di *accountability*²⁹; maggiore enfasi sulla *leadership* scolastica e sulla sua valutazione man mano che si consolida il ruolo pedagogico dei dirigenti scolastici; l'emergere di sistemi formali di valutazione degli insegnanti; l'espansione della valutazione standardizzata degli studenti per monitorare i risultati di apprendimento; la crescente importanza dei dati sulle prestazioni, in particolare relativi ai risultati degli studenti, per informare le pratiche scolastiche e di classe, nonché le politiche a livello di sistema; e la crescente enfasi sull'uso dei dati per la valutazione formativa (OECD, 2013).

²⁹ Parlare di *accountability* comporta innanzitutto una crescente tendenza alla rendicontazione pubblica, compresa la pubblicazione di risultati di *assessment* degli studenti a livello scolastico per informare genitori, funzionari governativi, media e altre parti interessate; la pubblicazione di rapporti di ispezione scolastica, rapporti annuali della scuola e di sistema che forniscono un'*assessment* dello stato dell'istruzione. In secondo luogo, i risultati di *evaluation* e *assessment* sono sempre più utilizzati per premiare o sanzionare le prestazioni dei singoli agenti scolastici. Ciò va di pari passo con l'ampliamento delle procedure di *evaluation* esterna della scuola e di valutazione (*appraisal*) degli insegnanti (OECD, 2013).

Le funzioni di rendicontazione e controllo dell'*accountability* devono integrarsi alla dimensione migliorativa e formativa della *evaluation* e dell'*assessment*. Tuttavia, Corsini (2019) ha evidenziato dei rischi propri dei sistemi di *accountability*, cioè considerare «la valutazione come fine e non come mezzo dell'educazione e, parallelamente, a considerare scuole e docenti responsabili pressoché unici delle misure rilevate. Ne deriva una sorta di teodicea secolarizzata, in cui l'*accountability* assolve il sistema socioeconomico rispetto all'iniqua distribuzione di livelli di conoscenze e abilità nella popolazione» (p. 994).

3.2.1. Diversi approcci alla valutazione scolastica: sommativa, diagnostica, formativa

Nel paragrafo precedente si è accennato alla valutazione esterna delle scuole e alla valutazione interna. Questa distinzione trova le sue fondamenta, in Italia, nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), ufficialmente istituito nel 2007 (GU, 2007b), con lo scopo di orientare le politiche educative nella crescita culturale, economica e sociale del Paese.

Il SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Con la legge 10, del 26 febbraio 2011, il SNV si struttura intorno a tre istituti: l'INVALSI, l'INDIRE e il Contingente ispettivo, ed è responsabile della valutazione delle istituzioni scolastiche, della dirigenza scolastica e della valorizzazione del merito professionale dei docenti. Con il DPR del 28 marzo 2013, n. 80, si stabilisce un vero e proprio regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione. Il DPR n. 80/2013 stabilisce che il processo di valutazione si articola in quattro fasi:

1. autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che prevede l'elaborazione di un Rapporto di Autovalutazione (RAV) sulla base dei riferimenti proposti dall'INVALSI;
2. valutazione esterna di istituzioni scolastiche, selezionate dall'INVALSI;
3. azioni di miglioramento definite dalle istituzioni scolastiche, in collaborazione con l'INDIRE e altri enti di ricerca;
4. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche che prevede la pubblicazione e la diffusione dei risultati raggiunti (De Santis & Asquini, 2020, p. 208).

Rispetto al primo punto, una serie di sperimentazioni avviate dall'INVALSI nel 2008 (VALSIS - Valutazione del sistema scolastico e delle scuole, VALES – Valutazione e Sviluppo della Scuola e VM - Valutazione e Miglioramento) ha portato nelle scuole il RAV (Rapporto di Autovalutazione) che, dall'anno scolastico 2014-2015, viene compilato dalle scuole di tutto il territorio nazionale (INVALSI, 2016). Il RAV viene redatto ogni tre anni, con possibilità di essere aggiornato annualmente; per le scuole costituisce un punto di partenza per attuare un proprio Piano di Miglioramento (De Santis & Asquini, 2020; Marcuccio, 2016).

Per condurre la valutazione esterna, l'INVALSI seleziona le istituzioni scolastiche da sottoporre a verifica in base a indicatori di efficacia ed efficienza. Vengono costituiti i nuclei di valutazione esterna (formati da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e due esperti selezionati

dall'albo dell'INVALSI) che effettuano la visita nelle scuole, a seguito della quale le istituzioni scolastiche dovrebbero rivedere i piani di miglioramento.

Le azioni di miglioramento da parte delle scuole devono essere ben definite e attuate col supporto dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) degli interventi e/o tramite la collaborazione con università, altri enti di ricerca, associazioni professionali e culturali.

Infine, quarto punto, la rendicontazione sociale da parte delle istituzioni scolastiche prevede la pubblicazione dei risultati raggiunti per condividere tali risultati e per promuovere strategie di miglioramento (GU, 2013b).

All'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) spetta il compito di effettuare rilevazioni nazionali³⁰ sugli apprendimenti degli studenti e sulla qualità dell'offerta formativa. La valutazione di sistema condotta dall'INVALSI è parallela e indipendente dalla valutazione dei singoli studenti che, invece, spetta ai docenti del consiglio di classe (GU, 2017).

Oltre alle rilevazioni nazionali, le indagini internazionali sugli apprendimenti degli studenti, come PISA, TIMSS e PIRLS di cui si è discusso sopra, contribuiscono a fotografare lo stato della valutazione, in ottica comparativa.

Riguardo alla valutazione interna, cioè quella svolta dagli insegnanti per ogni singolo studente, su apprendimenti e comportamenti, è una valutazione "contestuale", "personalizzata" e centrata sul percorso formativo di ogni studente (Castoldi, 2016).

La valutazione si avvale sia di fonti interne, cioè le informazioni e i dati che la scuola ricava autonomamente, sia di fonti esterne che sono costituite dalle informazioni provenienti dall'INVALSI, dal MIUR³¹, dall'ISTAT³² e dal Ministero dell'Interno, ognuno rispetto alla propria

³⁰ Le prove dell'INVALSI vengono svolte dagli studenti di secondo (italiano e matematica) e quinto anno della scuola primaria (italiano, matematica e inglese), nel terzo anno della scuola secondaria di primo grado (italiano, matematica e inglese), e nel secondo e quinto anno della scuola secondaria di secondo grado (italiano, matematica e inglese).

³¹ Il DL del 9 gennaio 2020, n. 1, sancisce la divisione del MIUR in due ministeri: il Ministero dell'istruzione e il Ministero dell'università e della ricerca (GU, 2020b).

³² L'Istituto nazionale di statistica (ISTAT) è il principale produttore di statistiche ufficiali in Italia. Opera in piena autonomia, in collaborazione con il mondo accademico e scientifico (<https://www.istat.it/>).

area di competenza. Le fonti esterne di informazioni sono utili alle scuole anche in vista della compilazione del RAV, rispetto alle sezioni in cui è articolato (De Santis & Asquini, 2020) e che si vedrà nel dettaglio più avanti.

Addentrando nei processi di valutazione interna, cioè quella svolta dagli insegnanti, si evidenzia un cambiamento nella prospettiva culturale e nella ricerca sulla valutazione, passando da una visione della valutazione come strumento per l'insegnamento a quella come strumento per l'apprendimento.

Si è detto nel primo capitolo che l'approccio della pedagogia degli obiettivi sposta l'accento su chi apprende, andando sempre più verso una individualizzazione dei percorsi formativi. La valutazione degli studenti non può basarsi solo sui risultati scolastici, ma gli studenti dovrebbero essere guidati verso il raggiungimento degli obiettivi. Ogni studente ha tempi e modalità di apprendimento differenti dagli altri, per questo i docenti dovrebbero differenziare il loro insegnamento per consentire a tutti di raggiungere determinati obiettivi. Bloom (1971), attraverso la delineazione della strategia del *mastery learning* (apprendimento per la padronanza), ha cercato di spianare la strada proprio verso questa direzione. Bloom ha anche sottolineato il ruolo della valutazione formativa in classe come strumento di apprendimento, in quanto le valutazioni seguite da un *feedback* conducono gli studenti verso procedure correttive positive, attraverso le quali lo studente sa quali sono i passi da compiere per migliorare nei compiti successivi. «La valutazione formativa rende il discente conscio del suo cammino e lo aiuta a riflettere sui suoi processi di apprendimento» (Serragiotto, 2019, p.13).

Nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento, la valutazione si presenta come un processo ciclico che va di pari passo con il processo di insegnamento, al fine di renderlo più efficace, monitorando i processi didattici. Per gli studenti, la valutazione per l'apprendimento svolge un'azione di formazione e costruzione degli apprendimenti stessi e promuove processi di autovalutazione (Capperucci, 2021; Weeden, Winter & Broadfoot, 2009).

Vertecchi (1984) riconosce il ruolo giocato dal tempo nel processo valutativo, cioè distingue una fase iniziale, una intermedia e una finale; mentre per ciò che concerne l'oggetto dei giudizi valutativi distingue tra una valutazione individuale e una collettiva. Tempo e oggetto della valutazione definiscono quattro funzioni principali. La prima funzione è collettiva e iniziale/intermedia, rappresenta in larga parte la programmazione didattica, cioè un giudizio preventivo sull'adeguatezza delle

soluzioni da attuare rispetto agli obiettivi che si intendono raggiungere. Chiaramente, le fasi della programmazione devono essere ben definite, tenendo conto della loro fattibilità e della definizioni dei criteri di valutazione.

La seconda funzione della valutazione è individuale e iniziale/intermedia (formativa), mira a dare informazioni dettagliate sui processi di apprendimento dei singoli studenti, informazioni necessarie e importanti per differenziare la proposta formativa per ciascuno.

La terza funzione è individuale e finale (sommativa) fornisce un giudizio complessivo sull'apprendimento degli allievi al termine del lavoro svolto. Diversamente dalla funzione formativa, la sommativa verifica la capacità di organizzare le conoscenze acquisite.

La quarta funzione della valutazione è collettiva e finale e verifica in quale misura siano stati raggiunti gli obiettivi definiti nella programmazione, in funzione dei mezzi didattici adottati, delle scelte metodologiche effettuate e dei risultati in termini di competenze e capacità acquisite. Di fatto, si tratta di una valutazione complessiva sulla scuola definibile come valutazione della qualità dell'istruzione che si basa sul *continuum* formativo organizzato dalla scuola per gli studenti, in quanto ogni anno scolastico non è una monade, bensì un tassello formativo che si aggiunge alle esperienze precedenti.

Rispetto alla valutazione formativa, questa può essere co-operata tra insegnanti e studenti, nel caso del coinvolgimento dello studente si parla di processi di autovalutazione. La valutazione sommativa, invece, spetta al singolo docente sulla singola disciplina o ai docenti nel caso di attività interdisciplinari o di giudizi sui livelli di competenza raggiunti dagli studenti. La valutazione della qualità dell'istruzione, oltre a investire la scuola, riguarda anche la comunità scolastica in senso più ampio, cioè i genitori, gli organi collegiali e le forze sociali.

Inoltre, Vertecchi (1984) individua degli scopi della valutazione: la valutazione iniziale, o valutazione d'ingresso, ha il fine di riconoscere le conoscenze possedute dagli studenti all'inizio di un percorso formativo, ad esempio all'inizio della scuola secondaria di primo grado. La valutazione dei prerequisiti, invece, ha lo scopo di verificare il possesso, da parte degli studenti, delle capacità operative e di conoscenze necessarie per affrontare positivamente un percorso di apprendimento. Questo porta a identificare eventuali "mancanze" degli studenti e a progettare percorsi individualizzati di apprendimento.

La valutazione intermedia (formativa) ha lo scopo di riconoscere tempestivamente eventuali difficoltà di apprendimento degli studenti,

cercando di “raddrizzare il tiro” con attività compensative. Si discerne così una funzione diagnostica della valutazione sia in fase iniziale, sia in fase intermedia.

La valutazione finale ha lo scopo di “tirare le somme” sui risultati conseguiti dagli studenti in un percorso di apprendimento, conseguiti attraverso itinerari individualizzati.

Se la verifica tende ad anticipare i risultati che uno studente può raggiungere in un percorso di studi, si parla di valutazione predittiva che ha valore nell’orientamento dello studente rispetto al proseguimento del processo formativo e di apprendimento; ha, dunque, funzione prognostica (Castoldi, 2012).

Vertecchi (1984) mette in guardia dal considerare le funzioni della valutazione sopradescritte come antitetiche tra loro o come una migliore rispetto a un’altra, perché ogni funzione è necessaria in relazione alle esigenze didattiche. È altrettanto fuorviante contrapporre la valutazione degli insegnanti all’autovalutazione degli studenti, perché se gli studenti hanno la possibilità di “dare valore” alle loro esperienze, questo creerà un maggiore coinvolgimento nel processo valutativo, dal punto di vista formativo.

In quella che viene definita valutazione “tradizionale” (Capperucci, 2021), la componente soggettiva o intuitiva è prettamente preponderante perché il docente non definisce e non segue dei criteri valutativi, tiene conto di diversi aspetti, ma senza una coerenza, assegnando alla fine un voto o un giudizio. La valutazione “tradizionale” viene svolta prevalentemente con prove a “stimolo e risposte aperti”, tramite verifiche orali e testi o esercizi scritti. Ciò che viene a mancare in questo tipo di valutazione è l’attendibilità delle prove. L’altro lato della medaglia è rappresentato dalla valutazione tramite prove oggettive, le quali sono principalmente a “stimolo e risposte chiusi” e ben definiti, in cui l’alternativa di risposta corretta è una soltanto (esempi ne sono quesiti con risposte vero/falso o a scelta multipla). Il calcolo delle risposte corrette porta all’attribuzione del punteggio. Questo tipo di valutazione ha un alto grado di affidabilità nella valutazione delle conoscenze, ma limitata validità, soprattutto quando si intenda valutare competenze.

Una “terza via” è rappresentata dalla valutazione autentica, basata sulle attività e sulle prestazioni degli studenti, mentre svolgono compiti significativi che permettono all’insegnante di capire se gli studenti riescono a usare ciò che hanno appreso, in contesti diversi, nuovi e vicini a quelli della vita quotidiana. La valutazione autentica stimola gli studenti a rispondere alle principali sfide presentate dalle attività didattiche:

scrivere, ricercare, mettere in discussione, collaborare e dibattere con altri. La valutazione basata su compiti e risultati più autentici migliora l'insegnamento e l'apprendimento: gli studenti hanno maggiore chiarezza sui loro compiti e sono più coinvolti; e gli insegnanti possono vedere che i risultati della valutazione sono sia significativi sia utili per migliorare l'istruzione (esempi ne sono: simulazioni, dibattiti, biografie cognitive, esperienze e esperimenti laboratoriali, *problem solving* e lavori su casi, prodotti di ricerca, lavori di gruppo mediante modalità di *cooperative learning*, classi virtuali su piattaforme *e-learning*, ecc.). (Capperucci, 2016; Castoldi, 2012; Comoglio, 2002; Trincherò, 2013b; 2014a; Wiggins, 1990; 2011).

Il processo e l'agire valutativo (Galliani, 2015) non può, dunque, essere l'attribuzione di un punteggio o di un giudizio, bensì accompagna le azioni didattiche e l'intera esperienza formativa, promuovendo processi trasformativi e anche autovalutativi (Hattie, 2009). Il processo valutativo-formativo diventa non solo utile per gli studenti, ma anche per gli insegnanti che hanno la possibilità di avere un *feedback* sul proprio lavoro e di rivedere le proprie azioni e pratiche didattiche (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004; Ranieri, 2021).

La valutazione formativa, o formatrice (Nunziati, 1990), mira alla comprensione, da parte degli studenti, dei criteri valutativi usati dagli insegnanti e allo sviluppo di capacità di controllo degli errori, mostrando il suo lato di processo *formante*, cioè come momento di apprendimento (Trincherò, 2018).

“Valutazione formante” indica quindi un processo regolatorio, attivato dalla metacognizione, che ha luogo quando lo studente monitora personalmente e sistematicamente cosa sta imparando attraverso frequenti e sistematiche prove di valutazione e usa il feedback di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione. In quest'ottica, svolgere frequenti e sistematiche prove di valutazione promuove l'attivazione cognitiva e l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti da apprendere, chiarisce con precisione gli obiettivi dello studio, ossia “cosa il docente si aspetta dall'allievo”, indirizza gli sforzi dell'allievo nelle direzioni volute (riducendo il carico cognitivo estraneo), facilita il transfer degli apprendimenti (soprattutto se le prove chiedono all'allievo di mettere in gioco le stesse risorse calate in più contesti operativi).

La valutazione formante può quindi essere una guida per l'allievo nelle fasi chiave del processo di apprendimento autoregolato: attivare le risorse necessarie per costruire significati e per risolvere problemi, scegliendo quelle più op-

portune per la situazione che si sta affrontando (interpretazione) ed utilizzandole nel modo corretto (azione); monitorare le proprie interpretazioni ed azioni e rivederle se e quando necessario (autoregolazione), anche allo scopo di far crescere il proprio bagaglio di risorse e andare “oltre l’acquisito” (Trincherò, 2018, p. 44-45).

La “questione della valutazione” è tema scottante ancora oggi. La DaD (Didattica a distanza) ha messo in evidenza come spesso oggetto della valutazione sia il “prodotto finale” della *performance* degli studenti e non anche il processo, mentre proprio nell’uso delle tecnologie diventa fondamentale una valutazione formativa-formante, in cui i momenti formativo e valutativo si fondono (Ceccacci, 2021; Ranieri, 2021).

3.3. La valutazione nelle rilevazioni nazionali

Si è detto, nel paragrafo precedente, che l’INVALSI svolge prove nazionali rilevando gli apprendimenti degli studenti. Le rilevazioni vengono effettuate su base censuaria, cioè sono sostenute da tutti gli studenti delle classi oggetto di rilevazione, poi sul totale delle scuole e delle classi partecipanti viene estratto un campione a due stadi: nel primo stadio sono campionate le scuole e nel secondo due classi per ogni scuola selezionata. Il campione nazionale è rappresentativo delle macro-aree geografiche italiane e, per la scuola secondaria di secondo grado, di cinque indirizzi di studi (liceo classico, liceo scientifico, altri tipi di liceo, istituto tecnico e istituto professionale). Partecipano alle prove dell’INVALSI gli studenti del grado 2 (secondo anno) e del grado 5 (quinto anno) della scuola primaria, gli studenti del grado 8 (terzo anno) della scuola secondaria di primo grado e gli studenti del grado 10 (secondo anno) e del grado 13 (quinto anno) della scuola secondaria di secondo grado. Le prove vengono svolte al computer (tranne per la primaria) e le materie oggetto delle prove sono italiano, matematica e inglese (inglese per i gradi 5, 8 e 13 e si articola in *listening* e *reading*). I punteggi vengono attribuiti in due modi: un punteggio numerico su una scala quantitativa (Rasch) e l’altro con l’assegnazione di un livello di competenza. I livelli di italiano e matematica sono cinque; i livelli di inglese sono due per il grado 5 (Pre-A1 e A1), tre per il grado 8 (Pre-A1, A1 e A2) e tre per il grado 13 (B1a, B1b, B2) (INVALSI, 2019b).

Quali competenze valuta l’INVALSI?

Si è visto sopra che compito dell’INVALSI è di effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e sulle abilità degli studenti.

Con il DPR n. 80 del 2013, al comma 3 dell'articolo 6, l'accento si sposta dalle abilità alle competenze: le scuole partecipano alle rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti, condotte dall'INVALSI. Dunque, cosa valutano le prove dell'INVALSI? Si tratta, ancora una volta, di riflettere su cosa sono le competenze. In proposito, Bertagna (2004) distingue due coppie categoriali:

La prima coppia categoriale (*capacità/competenze*), infatti, si riferisce alla persona, e coinvolge il suo essere, il suo vivere unico ed irripetibile nei rapporti particolari che instaura, nei luoghi che frequenta, nei problemi che affronta e risolve. Coinvolge in ultima analisi il ciascuno.

La seconda coppia (*conoscenze/abilità*), invece, coinvolge il di e per tutti. Riguardo il sapere e il saper fare ed essendo qualcosa di concettuale, essa astrae per definizione dai casi concreti personali e si propone come un universale intersoggettivo indipendente da soggetti, da condividere e da trasmettere a tutti i cittadini. [...]

La capacità, allora, sta nel fatto che ci si possa impadronire di qualcosa, e che si possa occupare, o contenere e soggiogare, qualcosa. Non sta tanto nel raggiungere questo qualcosa: resta una potenzialità. [...] Per questo, per *capacità*, si può intendere una potenzialità e una propensione attiva della persona umana, nel nostro caso dell'allievo, a fare, pensare, agire. Riguarda ciò che una persona *può* fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua *possibilità* (*poter essere*) in una personale realtà esistenziale, storicamente ed operativamente configurata. [...] avendo sempre a che fare con l'essere unitario della persona, lo sviluppo di una capacità particolare non potrà mai essere isolato da quello delle altre. Per questo, è corretto sostenere che «le capacità sono sempre trasversali e si attualizzano nelle situazioni particolari sotto forma di competenza». [...] Il contesto [...] diventa cruciale nell'identificazione e nella dimostrazione della competenza. Per dimostrare competenza, non basta applicare regole in situazioni semplificate ed artificiali (per esempio, nei tradizionali problemi scolastici o in situazioni simulate); serve farlo ogni volta, con originalità ed adattamento, nelle situazioni concrete, legate a contesti reali in cui ci si viene a trovare [...]. La competenza si configura, invece, come un'inesauribile conversazione riflessiva con la situazione (*knowledge in action*) e come un continuo lavoro di riscrittura autopoietica, *in re*, dei fattori in gioco in ogni peculiare esperienza che si vive (Bertagna, 2004, pp. 21-37).

Secondo Bertagna (2004), le conoscenze e le abilità chiamano in causa l'"universale" e lo standard, sono intersoggettive e insegnabili a tutti. Le capacità e le competenze, invece, richiamano al "particolare", al singola-

re, originale e personale e rappresentano la trasformazione del sapere e del saper fare che ognuno attua nella propria vita, in modo unico. La valutazione delle capacità e delle competenze degli studenti è prerogativa degli insegnanti che entrano in relazione con loro, in quanto la competenza è fortemente relazionale, contestuale e situata; anche per questo, condividere la corresponsabilità della valutazione con gli studenti e con le loro famiglie diventa un passaggio essenziale (Bertagna, 2004).

Se si tiene fermo il carattere contestuale e situato della competenza (Lave & Wenger, 1991/2006) e d'altro canto si riflette sul tipo di prove proposte dall'INVALSI, emerge una certa decontestualizzazione delle prove. Secondo Bertagna, si propone una dicotomia tra una valutazione esterna per tutti (conoscenze e abilità) e una valutazione interna per ciascuno (capacità e competenze). Probabilmente, non è neanche necessario cercare di sanare la dicotomia, perché sia in base alla normativa sia alla letteratura, gli scopi della valutazione esterna e interna sono diversi e diversi sono i criteri e gli obiettivi che si pongono, anche se una rimanda all'altra.

Guardando più da vicino le prove dell'INVALSI per capire cosa rilevano, nella pagina istituzionale di *Invalsi Open: Cosa misurano le prove* (<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>) si legge che:

Le Prove non testano capacità in più rispetto a quelle che si devono acquisire a scuola.

A scegliere queste capacità non è l'INVALSI, né un comitato di esperti. Non si basano su qualche particolare teoria scientifica più o meno alla moda.

Non sono decise e neppure ispirate da una qualche organizzazione internazionale come l'OCSE, quella che gestisce il famoso Programma PISA, per la valutazione dei ragazzi quindicenni.

Le Prove INVALSI verificano quello che la normativa prevede che gli studenti della nostra scuola sappiano fare. E nulla di più.

Il punto di partenza della preparazione delle Prove sono le Indicazioni nazionali e le Linee guida del Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca, che descrivono i traguardi che gli allievi devono raggiungere e rappresentano quindi il punto di riferimento del lavoro di ogni insegnante.

Sulla base di questi documenti l'INVALSI ha elaborato i Quadri di Riferimento, che definiscono con precisione quali competenze, conoscenze e abilità devono essere misurate attraverso le prove standardizzate.

Le Prove infatti non misurano tutto, né potrebbero praticamente farlo. Non misurano ad esempio le capacità di comunicazione verbale e scritta, né le competenze affettive e relazionali.

Per questo non sostituiscono la valutazione degli insegnanti, che deve guidare la formazione di ogni singolo ragazzo.

Le Prove misurano l'apprendimento di alcune competenze fondamentali, indispensabili per l'apprendimento scolastico anche delle altre discipline, così come nella vita, per la cittadinanza o sul lavoro.

Si tratta in altre parole di un corredo di competenze chiave che la scuola ha il dovere di trasmettere e che ogni ragazzo ha il diritto-dovere di acquisire.

Le Prove INVALSI non sono test di memoria; richiedono invece agli studenti la capacità di ragionare per utilizzare al meglio quanto hanno imparato, non semplicemente perché previsto da una normativa, ma soprattutto perché la capacità di ragionare è fondamentale per tutta la vita (<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/>).

Si è visto come sia ampia la definizione di competenza e di competenze chiave; anche riferendosi soltanto alle otto competenze chiave europee della Raccomandazione del 2018, gli aspetti sociali, relazionali e culturali delle competenze non sono eliminabili, in quanto ognuna alimenta l'altra e per questo alcuni aspetti si sovrappongono; inoltre il riferimento al contesto è espressamente riportato nella definizione di competenza (Consiglio dell'Unione europea, 2018); la Raccomandazione specifica, tra l'altro, che i quadri di riferimento di PISA forniscono materiale di sostegno alla valutazione delle competenze. Le stesse *Indicazioni e Nuovi scenari* del 2018 (MIUR, 2018a) dichiarano come irrinunciabili le competenze sociali, personali, culturali, di cittadinanza, digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità (MIUR, 2018a), senza le quali non sarebbe possibile una piena realizzazione della cittadinanza; aggiungono che esperienze laboratoriali possono essere una fonte di sviluppo importante per le competenze, come suggerito anche dalla Raccomandazione per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2018) che invita gli insegnanti a sperimentare metodi didattici diversi da quelli trasmissivi, in cui la dimensione relazionale appare centrale.

Le capacità rilevate dalle prove dell'INVALSI non sono ispirate al Programma PISA che costruisce prove non legate ai curricula scolastici, ma quelle dell'INVALSI misurerebbero l'apprendimento di competenze fondamentali, legate alle materie oggetto di rilevazione (italiano, matematica, inglese).

A titolo di esempio, si considera il Quadro di riferimento delle prove di italiano elaborato dall'INVALSI (INVALSI, 2018):

Le prove INVALSI di Italiano sono circoscritte alla valutazione a) della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, valutazione del testo scritto, b) delle conoscenze e competenze grammaticali, c) della competenza semantico-lessicale.

La comprensione di un testo è frutto di un processo interattivo che risulta dall'integrazione ottimale del dato testuale con le conoscenze e le aspettative del lettore. Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene.

Questo modo di intendere il processo di lettura è sotteso anche alle indagini internazionali sulla lettura promosse, per esempio, dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (INVALSI, 2018, p. 2).

Nella prima citazione si legge che ciò che misurano le prove dell'INVALSI non è ispirato a PISA o a indagini simili, ma nel Quadro di riferimento per italiano si intende il processo di lettura come quello sotteso alle indagini OCSE e IEA. Sembra complesso cogliere delle sfumature di differenza.

Riprendendo la definizione di *literacy* in lettura di PISA, questa è «la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società³³». Per interagire con ciò che leggono, i lettori devono comprendere il testo e integrarlo con le loro conoscenze preesistenti, devono esaminare il punto di vista dell'autore (o degli autori) e decidere se il testo è affidabile e veritiero e se è rilevante per i loro obiettivi o scopi (OECD, 2019e). Così, almeno nella definizione della competenza in lettura da parte dell'INVALSI sembrerebbe esserci una "sottesa" ispirazione a PISA, anche se nelle prove dell'INVALSI c'è una componente grammaticale e lessicale che viene rilevata e che non è prevista da PISA.

PISA riconosce inoltre che la lettura è un'attività quotidiana per la maggior parte delle persone e che i sistemi educativi devono preparare gli studenti ad adattarsi a una varietà di scenari in cui dovranno leggere da adulti. Questi scenari vanno dagli obiettivi personali alle esperienze

³³ Reading literacy is defined as students' capacity to understand, use, evaluate, reflect on and engage with texts in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society (OECD, 2019e, p.27)

di formazione continua, alle interazioni sul posto di lavoro, nelle comunità online e con la società in generale. Non è sufficiente essere un abile lettore; gli studenti dovrebbero anche essere motivati a leggere ed essere in grado di leggere per una varietà di scopi. Soprattutto nella rilevazione di PISA 2018, l'accento posto sulla "lettura digitale" è molto marcato, perché le esigenze poste alle capacità di lettura dei quindicenni sono cambiate radicalmente. Lo *smartphone* ha trasformato i modi in cui le persone leggono e scambiano informazioni e la digitalizzazione ha portato alla nascita di nuove forme di testo; la lettura non riguarda più solo l'estrazione di informazioni; si tratta di costruire conoscenza, pensare in modo critico e formulare giudizi fondati (OECD, 2019e). Anche IEA-PIRLS 2021 sottolinea l'impatto del digitale sulla lettura e nel quadro di riferimento per la rilevazione della *reading literacy* definisce questa competenza come «la capacità di comprendere e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o ritenute importanti dagli individui. I lettori possono ricostruire il significato di testi di vario tipo. Leggono per imparare, per partecipare a comunità di lettori a scuola e nella vita di tutti i giorni, e per divertirsi³⁴» (Mullis & Martin, 2019, p. 6). Appare "sottesa" anche l'ispirazione all'indagine IEA, pure se la componente grammaticale resta prerogativa delle prove di italiano dell'INVALSI.

Prove nazionali e internazionali fanno parte della dimensione esterna della valutazione degli apprendimenti e rientrano nella logica valutativa caratterizzata dalla standardizzazione dell'atto valutativo; in tale logica si valuta il raggiungimento degli obiettivi indicati dalla normativa nazionale, valutazione che è decontestualizzata e aderente a traguardi astratti e socialmente considerati irrinunciabili per gli studenti. In quanto valutazione di sistema non è centrata sul percorso formativo del singolo studente, ma sul sistema scolastico. D'altro canto, la valutazione contestuale del percorso formativo di ogni singolo studente e della sua esperienza come "persona", basata sul "principio della personalizzazione dell'atto valutativo", ha un carattere globale che mira a cogliere il valore dell'esperienza scolastica nel complesso e demandata, quindi, agli insegnanti (Castoldi, 2016).

³⁴ Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis & Martin, 2019, p. 6).

Se è vero, come scrive Bertagna (2004), che capacità e competenze si riferiscono a “ciascuno”, mentre conoscenze e abilità sono “di e per tutti”, allora si dovrebbe parlare di conoscenze e abilità quando ci si riferisce alla valutazione a opera dell’INVALSI³⁵ e alle rilevazioni standardizzate.

Eppure, anche in occasione della presentazione dei primi risultati delle prove dell’INVALSI 2021 svolte in periodo pandemico, saltando invece il 2020 (<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>), si parla di “competenze fondamentali” che sono a fondamento di tutte le altre. La pandemia mondiale, che dall’inizio del 2020 ha portato la scuola (e il lavoro) in casa, ha certamente creato delle difficoltà economiche e sociali evidenti (Schleicher, 2020). Molto si è scritto sulla Didattica a distanza (Batini et al., 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020), rispetto alla quale si possono distinguere due “schieramenti” principali: da un lato i sostenitori di una perdita di apprendimento da parte degli studenti, dall’altra coloro che hanno visto nella DaD uno spunto di riflessione sulle modalità di apprendimento-insegnamento, chiaramente legate anche al ruolo del digitale (Di Donato & De Santis, 2021b; Oliverio, 2020). I risultati delle prove nazionali presentati dall’INVALSI sembrano incontrare una propensione al primo schieramento. Soffermandosi sui risultati al grado 8 (terzo anno della scuola secondaria di primo grado: le prove sono state svolte in modalità *computer based*), rispetto ai dati precedenti (2018 e 2019), si riscontra un calo in italiano e in matematica; invece, non sono significative le differenze in inglese. In italiano, c’è stato un “calo generalizzato” in tutto il Paese, tranne per la Provincia Autonoma di Trento; è aumentata la percentuale di studenti che non raggiunge il livello minimo dal 34% al 39%; in particolare, soffrono del calo gli studenti socialmente svantaggiati; si riscontrano differenze territoriali decisamente marcate. In matematica, la situazione è abbastanza simile: rimangono sopra la media, rispetto ai risultati del 2018, la Provincia Autonoma di Trento e Friuli-Venezia Giulia; la percentuale di studenti che non raggiunge il livello minimo passa dal 40% del 2018 (39% del 2019) al 44% nel 2021; la quota di studenti sotto il livello minimo cresce molto di più tra gli studenti socialmente svantaggiati; permangono forti differenze tra macro-aree geografiche. I risultati in inglese sono stabili, ma con

³⁵ Ai fini della presente trattazione è di interesse soffermarsi sulle definizioni date delle competenze. Per approfondimenti sulle particolarità e sulla misurazione delle prove dell’INVALSI si rimanda ad alcuni riferimenti: Corsini, 2013; 2018a; 2019; Lucidi, 2013; Trincherò, 2014b.

forti differenze tra macro-aree. Le differenze territoriali sono più marcate dopo la pandemia.

La notizia che notizia non è, invece, è questa: in tutte le materie le perdite maggiori di apprendimento continuano a registrarsi tra gli allievi che provengono da contesti socioeconomico-culturali più sfavorevoli. Inoltre, tra questi ultimi diminuisce di più la quota di studenti con risultati più elevati. Si riduce quindi l'effetto perequativo della scuola sugli studenti che ottengono risultati buoni o molto buoni, nonostante provengano da un ambiente non favorevole (i cosiddetti resilienti). Anche i divari territoriali tendono ad ampliarsi. [...] D'altronde, è forse stato fatto qualcosa per diminuire il divario? Come ci si può aspettare risultati diversi se le condizioni sono sempre le stesse? Possiamo a cuore leggero dare tutta la responsabilità di questi esiti alla Didattica a distanza? Sarebbe un errore molto grave, così come è grave pensare di ritornare a scuola senza prendere provvedimenti seri per garantirla in presenza. [...] I risultati ci raccontano il disagio, ma la vera notizia sarebbe stata che la scuola fosse rimasta indenne dagli effetti della pandemia. Quale avrebbe potuto essere la novità? Che togliere socialità e frequentazione scolastica aumentano la capacità di imparare? [...] Il dato che sembra singolare è l'elevatissima partecipazione alla prova e che la scuola abbia invece continuato comunque a garantire la sua presenza e la sua azione educativa. La lettura consolatoria di una Dad fonte di tutti i mali è pericolosa e fuorviante perché attribuisce la responsabilità a fattori tutti esterni alla scuola [...]. La provincia autonoma di Trento non ha subito la pandemia? Naturalmente sì, eppure i risultati Invalsi sono ancora sopra la media nazionale. [...] Quando non ci sarà più la pandemia, a chi potremo dare la colpa della scarsa efficacia del nostro sistema scolastico? (Di Donato, 2021, paragrafi 4-5).

3.4. Valutazione e certificazione delle competenze

I capitoli precedenti hanno cercato di fare luce sulle definizioni e sulle sfumature di sensi e significati riguardo al concetto di competenza e del relativo campo semantico. Si è visto come, in riferimento alle indagini su larga scala, una parte della letteratura italiana (Benadusi, 2018; Giancola & Lovecchio, 2018; Viteritti, 2018), consideri "competenza" un termine ombrello adattabile per indicare la valutazione di aspetti cognitivi e non cognitivi, evidenziando comunque una certa ambiguità. Con Bertagna (2004) si è analizzata la possibilità di distinguere due coppie categoriali: conoscenze/abilità da un lato e capacità/competenze dall'altro, distin-

zione che sembra particolarmente indicativa in riferimento alle modalità di valutazione: esterna e interna.

Le varie denominazioni analizzate non rendono semplice una chiara e precisa definizione, quel che è certo, però, è che la scuola è chiamata a valutare competenze che non sono soltanto il riflesso delle materie scolastiche. Allora, come integrare gli aspetti *soft* e *hard* della valutazione scolastica?

Per la scuola italiana le partite da affrontare si possono ridurre a due: da un lato lo sviluppo di una cultura valutativa più robusta e consapevole, che consenta di liberarsi da routine e consuetudini debolissime e quasi imbarazzanti (una per tutte, il giudizio come media dei voti), ma tenute pervicacemente in vita come arma di difesa e di protezione; dall'altro lo sviluppo di una cultura formativa che liberi il momento valutativo dal suo "splendido isolamento" e lo porti a valorizzare le sue potenzialità formative di risorsa per l'apprendimento, consentendo anche all'insegnante di attenuare la frattura tra compito formativo e valutativo nella percezione del proprio ruolo (Castoldi, 2016, pp. 11-12).

Castoldi (2016) vede nel costrutto di competenza un potenziale cambiamento paradigmatico nel modo di intendere i processi di insegnamento e di apprendimento, e che non si dovrebbe tradurre in un semplice cambiamento di terminologia.

La sfida delle competenze è culturale e per questo non si gioca solo all'interno della scuola o delle classi, ma si estende ad altri attori sociali coinvolti nell'educazione dei giovani: genitori, comunità di appartenenza, contesti territoriali e decisori politici.

Un approccio per competenze fa sì che lo studente si ponga come "co-produttore" di esperienze formative da costruire e condividere (Castoldi, 2016) e rimette in discussione una valutazione tradizionale (Comoglio, 2002) basata su prestazioni di memoria e su applicazioni meccaniche durante un compito, prettamente individuale, che condizionano il processo di apprendimento, impoverendolo della sua dimensione sociale (Alberici, 2002; Bandura, 2012; Vygotskij, 1932/2009). Inoltre, nella valutazione tradizionale, chi viene valutato (lo studente) è visto come soggetto passivo che semplicemente "subisce" la valutazione, lo deresponsabilizza portandolo a degli "*escamotages* di sopravvivenza", come copiare, sfuggire ai momenti di verifica (Castoldi, 2016) o come è stato detto durante la presentazione dei risultati delle prove dell'INVALSI 2021, dalla presidente Ajello, utilizzare una terminologia legata a "svangare

l'anno scolastico" o a farcela "per il rotto della cuffia" e "prendersi comunque un pezzo di carta" (Ajello, 2021).

Nell'approccio per competenze, invece, si possono individuare, secondo Castoldi (2016), degli elementi chiave che caratterizzano una "valutazione per l'apprendimento" (p. 68) che sono:

- la *significatività* delle prestazioni degli studenti in relazione ai traguardi di apprendimento,
- l'*autenticità* dei compiti valutativi in relazione a contesti e ai problemi che si incontrano nel mondo reale,
- la *processualità* della valutazione che, contrariamente alla valutazione tradizionale non è relegata esclusivamente a un prodotto finale,
- la *responsabilità* data allo studente durante il processo valutativo, coinvolgendolo in tutte le sue fasi,
- la *promozionalità* dell'azione valutativa al raggiungimento dei risultati,
- la *ricorsività* tra formazione e valutazione, per cui quest'ultima diventa parte integrante del momento formativo,
- la *dinamicità* della valutazione che riconosce il potenziale dello studente,
- la *globalità* della valutazione che integra dimensioni cognitive, emotive, sociali e motivazionali,
- la *multidimensionalità* del processo valutativo intesa come integrazione di fonti di dati e prospettive riguardo ai momenti formativi.

Questi elementi pongono nuove sfide al processo valutativo e richiedono modalità di apprendimento-insegnamento diverse da quelle della valutazione e della didattica tradizionale e anche strumenti di analisi adeguati.

Se nella valutazione delle competenze si tratta di "potenziare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1990) allora diventa centrale il contesto nel quale lo studente si trova ad agire. Ogni situazione specifica richiederà strumenti diversi per rilevare la "competenza situata" (Trincherò, 2013b).

Rispetto alla competenza si possono identificare tre prospettive di osservazione: una *oggettiva* che richiama alle prestazioni osservabili e ai risultati in relazione al compito da svolgere; una *soggettiva* che coinvolge i significati personali rispetto all'esperienza di apprendimento, cioè il senso che assume il compito per lo studente e il suo senso di adeguatezza e di attivazione delle risorse nel portarlo a termine; una *intersoggettiva* che riguarda le persone coinvolte nella situazione e le loro aspettative. Ri-

spetto alla prima dimensione, strumenti utili per analizzare le prestazioni rispetto a un compito sono: compiti di realtà, costruzione di manufatti o prove di verifica più o meno strutturate. Si tratta di strumenti che seguono il processo di apprendimento per documentarlo e mettere in luce le evidenze osservabili legate alla manifestazione della competenza. Riguardo alla dimensione soggettiva, forme di autovalutazione sono particolarmente efficaci per coinvolgere lo studente rispetto all'esperienza di apprendimento; strumenti utilizzabili sono, ad esempio, il diario di bordo, l'autobiografia, giudizi sulle proprie prestazioni e sull'adeguatezza rispetto al compito; tali strumenti supportano lo studente anche nella rielaborazione della propria esperienza e nel riflettere su di essa (Trincherò, 2013b). Infine, per la dimensione intersoggettiva è importante il coinvolgimento di altri che possono vedere lo studente mentre agisce, in primo luogo gli insegnanti, ma anche i compagni di classe o i genitori o altre figure che interagiscono durante il processo formativo, questo perché, si ricorda che l'acquisizione di competenze non è prerogativa del contesto scolastico, ma anche in situazioni non formali e informali si possono sviluppare e manifestare diverse competenze. Strumenti utili, in questo caso, sono protocolli di osservazione, interviste o questionari per rilevare le percezioni delle persone coinvolte (Castoldi, 2016; Pellerey, 2004). Punto di raccordo tra le tre dimensioni e i diversi strumenti associati è la rubrica valutativa: dispositivo che conferisce unitarietà e coerenza alla valutazione della competenza osservata. Le rubriche costituiscono un punto di riferimento utile per la valutazione delle competenze anche in fase di progettazione delle attività formative, esplicitando i risultati attesi rispetto a un determinato compito. Le rubriche sono caratterizzate dalla descrizione e dalla chiara definizione dei criteri di valutazione, condivisibili da insegnanti e studenti: per gli insegnanti i criteri faranno da guida per la valutazione e per gli studenti saranno un punto di riferimento per capire in che direzione sta andando il proprio percorso formativo, per riorientarlo, per autovalutarsi e per confrontarsi con gli insegnanti e con gli altri studenti.

Le rubriche di valutazione non hanno lo scopo di portare a un voto o a un giudizio finale, ma servono a descrivere la prestazione rispetto a un compito e i livelli di prestazione raggiunti (Capperucci, 2016). Generalmente, una rubrica è composta dalle dimensioni (o dai criteri) che indicano aspetti peculiari di un particolare oggetto di valutazione, da indicatori che esprimono attraverso quali evidenze si riconosce la dimensione considerata, dai livelli che indicano, in modo progressivo, la presenza di

una determinata dimensione (o competenza), infine, le ancore che sono esempi di prestazione per ogni livello della rubrica (Castoldi, 2016).

La direzione verso cui tende un approccio per competenze è quella della valutazione autentica che consente di

fornire informazioni sui processi che generano l'apprendimento e su come le conoscenze acquisite si trasformano in comportamenti efficaci, in competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola. Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali. In questo senso essa può promuovere, anche internamente alla scuola, un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione, facendo riferimento a forme dirette di verifica della performance rispetto a compiti significativi: non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo, ma si valuta l'azione prodotta direttamente sul campo per quello che è, pertanto l'apprendimento è visto come un prodotto conoscitivo contestualizzato e trasferibile in molteplici situazioni d'uso (Capperucci, 2016, p. 135).

La valutazione autentica è ancorata a situazioni e contesti reali in cui un compito può essere realizzato, portando lo studente a valutare anche più possibilità di risoluzione corrette, questo lo pone di fronte a delle scelte da attuare in modo consapevole, rendendolo partecipante attivo del processo di apprendimento.

I compiti autentici mirano alla partecipazione dello studente durante il compito coinvolgendo tutti gli aspetti della sua persona: conoscenze, abilità, dimensioni cognitive, emotive e motivazionali. Non è necessario che lo studente disponga *a priori* di tutte le conoscenze per risolvere la situazione-problema, perché le acquisirà anche durante il compito.

Il ruolo dell'insegnante, in questo quadro, è decisivo, perché i compiti autentici devono essere ben strutturati in tutte le parti: tempi, attività ruoli (Calvani, 2014).

Compito degli insegnanti è anche quello di certificare le competenze acquisite dai loro studenti. Infatti, il DPR n. 122/2009 (GU, 2009) prevede che al termine di ogni ciclo di istruzione la scuola certifichi i livelli di apprendimento raggiunti da ogni studente, certificazione utile al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e per l'inserimento nel mondo del lavoro. Dal 2014-2015 si avvia un processo sperimentale dei modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzio-

ne. La certificazione viene rilasciata dall'istituto scolastico alla fine della scuola primaria e secondaria di primo grado alle famiglie e all'istituzione scolastica successiva (MIUR, 2015b). La certificazione delle competenze si aggiunge al documento di valutazione degli apprendimenti e dei comportamenti dello studente e ha come riferimento le *Indicazioni Nazionali*. La logica che sottende alla certificazione è quella di documentare le competenze che concorrono alla formazione dello studente in ottica di *lifelong learning* (Di Rienzo, 2017). Per attuare la certificazione bisogna stabilire degli standard e dei criteri condivisi, protocolli comuni che consentano la «messa in trasparenza delle competenze possedute» (Capogna, 2005, p. 29).

La certificazione nasce con intento educativo: dovrebbe raccogliere informazioni su ogni studente che provengono dall'intero ciclo scolastico e che non riguardano unicamente l'ultimo anno. Gli strumenti per rilevare e documentare le competenze durante il percorso formativo, ai fini della certificazione, sono scelti dagli insegnanti.

Per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, la certificazione viene compilata in sede di scrutinio finale;

rappresenta quindi l'occasione per ripensare l'intera prassi didattica e valutativa della scuola al fine di spostare sempre di più l'attenzione sulla maturazione di competenze efficaci capaci di sostenere l'alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta (Capperucci, 2016, p. 138).

Il modello nazionale è quello adottato a seguito del DM n. 742/2017 (MIUR, 2017a) che decreta la finalità e le modalità della certificazione per il primo ciclo di istruzione, in base al Profilo dello studente (MIUR, 2017b).

Nella certificazione sono elencate le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente descritte dalla Raccomandazione europea, affiancate da una descrizione delle competenze estratta dal Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione definito nelle *Indicazioni Nazionali*, infine, viene assegnato un livello per ogni competenza. I livelli sono quattro:

- *Iniziale*: L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note;

- *Base*: L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese;

- *Intermedio*: L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite;

- *Avanzato*: L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

Inoltre, come da DL n. 62/2017 (GU, 2017), nella certificazione delle competenze c'è una seconda sezione dedicata ai livelli conseguiti nelle prove nazionali dell'INVALSI.

Tra le criticità legate alla certificazione delle competenze, soprattutto dal punto di vista metodologico, se ne evidenzia uno in particolare: il modo in cui le scuole possono operativamente portare allo sviluppo delle competenze tendendo conto dei Traguardi per gli studenti. Se lo sviluppo delle competenze previste nei Traguardi delle *Indicazioni Nazionali* non è in linea con le competenze da certificare alla fine del ciclo di istruzione, il rischio è che la certificazione assuma una connotazione prevalentemente burocratica, slegata da una progettazione per competenze condivisa dal corpo docente (Capperucci, 2016).

Oltre a ciò, si tratta di capire il ruolo e la prospettiva che la valutazione assume per i docenti. Una ricerca, in questo senso, ha cercato di indagare quale sia il significato attribuito dagli insegnanti alla valutazione per competenze (Grion, Tino & Dettori, 2017). Nello studio sono stati coinvolti 437 insegnanti provenienti dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado, di 85 province di 18 regioni italiane. La maggior parte degli insegnanti (circa il 70%) dichiara che la valutazione serve a misurare gli apprendimenti. In modo difforme (cioè scegliendo variamente tra i 10 passi della scala Likert proposta dalla ricerca, polarizzandosi tra accordo e disaccordo), gli insegnanti affermano che la valutazione è finalizzata a supportare e a migliorare l'apprendimento. Infine si evidenzia un buon grado di accordo con l'affermazione che la valutazione sia anche utile allo sviluppo di abilità valutative negli studenti. Molti insegnanti (70%) pensano che un ruolo più attivo da parte degli allievi, nei processi valutativi, renderebbe la valutazione più efficace. Le maggiori criticità che mettono in difficoltà i docenti, nel processo di valutazione, sono l'oggettività e la riduzione della valutazione a un voto (25,2%), l'inadeguatezza dei mezzi a disposizione (24,8%), il non coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo (12,0%) e il poco tempo a disposizione per una valutazione esaustiva (8,4%); il restante 29,6% delle motivazioni riguarda la soggettività percepita nella valuta-

zione, la condivisione con colleghi e genitori, la non-valutazione del processo di apprendimento, la numerosità degli studenti e anche chi dichiara di non riscontrare difficoltà (1,7%).

Nonostante la maggior parte degli insegnanti abbia dichiarato l'importanza del coinvolgimento degli studenti nel processo di valutazione, non risultano frequenti esperienze di autovalutazione che coinvolgano gli alunni in prima persona. Tuttavia si scorge la possibilità di iniziare a pensare ad una prospettiva in cui al centro del processo di apprendimento/insegnamento ci sia lo studente, che gioca un ruolo attivo nel contesto scolastico nel suo complesso e in particolare nel processo valutativo.

La ricerca suggerisce, inoltre, tre elementi per cercare di definire la competenza e cioè: la presenza di risorse che gli studenti dimostrano di saper attivare, il legame con un contesto ben definito, e il realizzarsi di azioni coerenti tra risorse e contesto. La scuola fatica nel tentativo di cambiare le proprie modalità educative e a far entrare delle "innovazioni" al suo interno; la fatica maggiore si riscontra nella richiesta ai docenti di lavorare per competenze, che rimane ancora un campo da esplorare nel suo complesso (Grion, Tino & Dettori, 2017). Dunque non è sufficiente che le *Indicazioni Nazionali* e i *Nuovi Scenari* ribadiscano l'importanza di svolgere una didattica basata sullo sviluppo delle competenze, di favorire lavori centrati sulla collaborazione e attività laboratoriali, ma bisognerebbe intervenire e innovare su tutti i percorsi di formazione: dagli studenti, agli insegnanti, ai dirigenti scolastici, alle famiglie; bisognerebbe decostruire e ripensare una cultura della valutazione (Castoldi, 2016).

Capitolo quarto

Le scuole DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento)

4.1. Il modello e la Rete Scuole DADA

La scuola rappresenta uno dei contesti socio-relazionali per eccellenza, come è emerso soprattutto durante il *lockdown* dovuto alla pandemia che ha fatto riemergere questo aspetto soprattutto per la sua mancanza (Ambra, Aruta, Ferraro & Iavarone, 2021); ed è emerso soprattutto in alcune realtà che vedono nella dimensione socio-relazionale il motore dell'apprendimento. Tra queste realtà si situano le scuole che adottano il modello DADA.

DADA sta per Didattiche per Ambienti Di Apprendimento: è un modello "giovane" che però trae ispirazione dal dibattito educativo sul ruolo degli spazi educativi, appunto, come ambienti di apprendimento, dibattito che vede nell'attivismo pedagogico deweyano un riferimento chiave (Cecalupo, 2021). Esperienze di riorganizzazione degli spazi educativi come quella svedese o quella delle *high school* americane possono evidenziare affinità con il modello DADA per "trasformare" le classi in laboratori; tuttavia, il DADA muove da autonomi presupposti pedagogico-scientifici che sono le fondamenta del Manifesto delle scuole modello DADA (Fattorini, n.d.), di cui si approfondiranno gli aspetti nel prossimo paragrafo.

A partire dall'anno scolastico 2014-2015, due licei scientifici statali di Roma - il Kennedy e il Labriola - hanno avviato il modello DADA (Scuole DADA, n.d.). Ideatori e fautori del modello sono i due dirigenti scolastici delle scuole promotrici: Lidia Cangemi e Ottavio Fattorini.

Il modello DADA «nasce dall'esigenza di valorizzare l'eccellenza del nostro sistema educativo e, allo stesso tempo, da una tensione verso il superamento di modelli formativi di carattere trasmissivo, sostanzialmente passivi, che mostrano la loro inadeguatezza di fronte alle sfide attuali» (Cangemi & Fattorini, 2015, secondo capoverso³⁶).

³⁶ L'indicazione del capoverso rispecchia la citazione nel testo della settima versione del manuale APA: le fonti elettroniche che non hanno un numero di pagina, si identificano indicando il capoverso della citazione letterale. In bibliografia è riportata una nota con le principali modifiche riguardanti l'ultima versione dello stile APA.

Il modello DADA è caratterizzato da un ripensamento dello spazio educativo: l'aula - ambiente di apprendimento (Asquini, Benvenuto, Cesareni, 2017; Bordini, Bortolotti & Cecalupo, 2017) è riconfigurata in modo da consentire l'esplicitarsi di processi attivi di apprendimento-insegnamento, in quanto protagonista del processo educativo è chi apprende. Ogni aula ospita una materia scolastica e uno o due docenti della stessa materia; il docente ha la possibilità di adeguare l'aula in base alle necessità didattiche del proprio insegnamento. Gli studenti si spostano, da un'aula all'altra, seguendo il proprio orario giornaliero e mantenendo il gruppo classe. Lo spostamento tra aule-ambienti di apprendimento, nelle scuole italiane, costituisce una novità, al contrario delle citate esperienze svedese e americana, le quali hanno invece una lunga tradizione in questo senso.

Nel 2014, l'INDIRE promuove il progetto *Avanguardie educative*, in cui si inserisce anche il DADA pur mantenendo la propria identità, coinvolgendo molte scuole italiane (Laici & Orlandini, 2016; Giunti et al., 2018; Mughini, 2020). Si tratta di un progetto di Ricerca-Azione³⁷ centrato sulle strategie innovative messe a sistema dalle scuole italiane, per individuare, diffondere e supportare pratiche e modelli che ripensano gli spazi e i tempi della didattica.

³⁷ La ricerca-azione è un approccio che coinvolge, appunto, sia l'azione sia la ricerca. L'azione è solitamente associata all'identificazione e all'esplorazione di un problema, una domanda, una lacuna o a un enigma in un contesto specifico: l'aula scolastica, la scuola o l'istituzione in generale. L'azione di solito consiste nel mettere in atto deliberati cambiamenti pratici o "interventi" per migliorare, modificare o sviluppare la situazione. La ricerca nella ricerca-azione comporta un approccio sistematico alla raccolta di informazioni, o dati, solitamente utilizzando metodi comunemente associati alla ricerca qualitativa. Il punto principale della ricerca-azione è scoprire di più su cosa sta succedendo in un determinato contesto al fine di cambiare o migliorare la pratica corrente in quella situazione (Burns, 2009). La ricerca-azione è definita da Carr e Kemmis (1986) come una forma di indagine autoriflessiva intrapresa dai professionisti al fine di migliorare la razionalità e la giustizia delle proprie pratiche, la loro comprensione di queste pratiche e le situazioni in cui le pratiche vengono svolte. In letteratura, la ricerca-azione è declinata attraverso diverse sfumature che evidenziano alcune caratteristiche piuttosto che altre. Ciò che accumuna le diverse prospettive sulla ricerca-azione è: il collegamento tra teoria e pratica per migliorare il contesto in cui si agisce, l'intervento in contesto reale, la riflessione avviata e condivisa dai partecipanti per migliorare una situazione di partenza e uno studio sistematico per il cambiamento (Cohen & Manion, 1984; Ebbutt, 1985; Henry & Kemmis, 1985; Kemmis & McTaggart, 1982).

Il Movimento delle *Avanguardie educative* si dota di un Manifesto programmatico per l'innovazione, caratterizzato da sette orizzonti:

1. trasformare il modello trasmissivo della scuola;
2. sfruttare le opportunità offerte dalle TIC e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
3. creare nuovi spazi per l'apprendimento;
4. riorganizzare il tempo del fare scuola;
5. riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
6. investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.);
7. promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile (Laici & Orlandini, 2016).

Le scuole DADA, aderendo ad *Avanguardie educative*, fanno propri i sette orizzonti del manifesto sviluppandoli nella loro organizzazione pedagogico-didattica (De Santis & Asquini, 2020). Ciò che contraddistingue il DADA da altre iniziative che fanno parte del progetto di *Avanguardie educative* è soprattutto la sua dimensione "corale", cioè il coinvolgimento della comunità educativa: studenti, insegnanti, dirigenti, personale scolastico, genitori e territorio locale; infatti, il DADA non viene adottato da singole classi o da qualche insegnante, ma dalla comunità educante nel suo complesso.

Presupposto indispensabile all'attivazione del DADA è la condivisione forte, nelle comunità educative dei due istituti, di intenti e prospettive, così da raccogliere con entusiasmo le rinnovate sfide. Genitori, studenti, docenti e personale ATA, pur fra alcune inevitabili ritrosie al cambiamento, vengono coinvolti in un processo adattivo e innovativo, sperimentandone ogni giorno i vantaggi e proponendo, tramite continui monitoraggi, miglioramenti in itinere (Cangemi & Fattorini, 2015, settimo capoverso).

Il modello DADA, in cui gli studenti diventano sempre più soggetti attivi della propria formazione, intende favorire la diffusione, nella didattica quotidiana, di approcci operativi in cui il "fare" garantisce una migliore sedimentazione delle conoscenze oltre che l'acquisizione di abilità e competenze (Scuole DADA, n.d.). L'ambiente di apprendimento, così ripensato, privilegia un'ottica collaborativa nel contesto classe, in cui è possibile vedere il manifestarsi di competenze in un approccio che attribuisce alla scuola, nel suo complesso, il compito di educare alla cittadinanza. Per lo sviluppo di *citizenship skills*, l'UNESCO (Simeone et al.,

2020) propone di prestare particolare attenzione ai contesti, piuttosto che alle azioni specifiche e riconosce alle scuole DADA un passo decisivo in questa direzione; infatti, considera queste scuole come un esempio concreto di una strategia organica per costruire contesti coinvolgenti. Le scuole DADA sperimentano modelli alternativi di organizzazione degli spazi e dei tempi scolastici con l'obiettivo di favorire l'apprendimento attivo degli studenti come artefici del proprio sapere. In termini di *governance* educativa, l'apertura della scuola come spazio fisico alla comunità più ampia e alla cittadinanza anche in tempo extrascolastico promuove una permeabilità positiva tra la scuola e la comunità. Questo espediente è in linea con il principio dell'impegno collettivo nell'educazione basato sul paradigma dell'"educazione come bene comune" (UNESCO, 2015; Locatelli, 2018).

Un ambiente di apprendimento è capace di plasmare positivamente le generazioni future del mondo creato da persone che si relazionano, dialogano e attuano comportamenti collaborativi con rispetto per le differenze. Questo approccio può aiutare i giovani a imparare oltre le materie scolastiche, poiché l'esempio degli adulti che li circondano e la qualità dei loro scambi alimentano le possibilità di progresso. Un ambiente plurale, collaborativo e dialogico è necessario per far fiorire le giovani generazioni, per costruire le comunità di domani (Simeone et al., 2020).

L'impostazione del modello DADA sembra, inoltre, rispecchiare un "nuovo scenario" descritto dalle *Indicazioni Nazionali* in cui

la scuola è investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e il "saper stare al mondo". E per poter assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata ad occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata ed implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi (MIUR, 2012, p. 4).

L'intesa tra adulti (genitori, insegnanti, personale scolastico, enti territoriali) è ciò che caratterizza l'impostazione "corale" del modello DADA e che porta a un coinvolgimento pieno della comunità educativa; gli studenti sono al centro di tale intesa.

La centralità dell'apprendimento collaborativo favorisce la dimensione sociale dell'apprendimento, l'interazione e collaborazione: l'aiuto reciproco, l'apprendimento tra pari, il lavoro per gruppi, l'uso delle tecnologie permettono

agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze. E l'insegnante si trova ad operare nelle circostanze che gli suggeriscano di farsi mediatore, tutor di consulenza, facilitatore, pianificatore e gestore di ambienti di apprendimento, puntando, nella collegialità docente, all'obiettivo trasversale di "imparare ad apprendere". Riprendendo le categorie di Bruner l'insegnante che adotta modalità laboratoriali si trasforma in risorsa e collabora come membro di una comunità, e come soggetto "esperto" si offre come supporto e consulenza per co-costruire conoscenza. La conoscenza diventa prodotto di una costruzione attiva del soggetto, "situata" e "sociale", ancorata al contesto concreto, in quanto si svolge attraverso particolari forme di collaborazione sociale (Benvenuto & Fattorini, 2020, p. 87).

Dalla citazione sopra, che si potrebbe considerare il "cuore pulsante" del modello, si vede come l'articolazione tra ambienti e "collegialità docente" offra le risorse per trasformare il contesto scolastico e didattico. Lo "spazio-Aula" e lo "spazio-Edificio" diventano un'opportunità per sviluppare l'apprendimento collaborativo e *trialogico* (Benvenuto & Fattorini, 2020; Fattorini, n.d.).

L'Approccio Trialogico all'Apprendimento (Paavola, Engestrom & Hakkareinen, 2010; Sansone, Cesareni & Ligorio, 2016) nasce in Finlandia e si basa sull'integrazione di tre elementi: un approccio individuale e concettuale della conoscenza e dell'apprendimento (detto *monologico*), un approccio *dialogico*, cioè caratterizzato da un accentuato ruolo delle interazioni sociali e materiali (come le "comunità di pratiche", Lave & Wenger, 1991/2006) e i processi intenzionali che portano a produrre un artefatto in modo collaborativo, condiviso e considerato utile per la comunità (Cesareni & Sansone, 2019).

L'approccio trialogico si costituisce su sei principi fondamentali che offrono indicazioni per progettare attività di apprendimento:

1) organizzare le attività su oggetti condivisi e che siano significativi non solo per studenti e docenti, ma anche per una comunità diversa dalla propria, dove potrà avere una reale utilità; questa organizzazione deve permettere agli studenti di manifestare le competenze che sono chiamati a sviluppare;

2) integrare l'aspetto individuale e sociale dell'apprendimento, strutturando situazioni di apprendimento collaborativo, dove la co-costruzione degli oggetti condivisi possa permettere l'avanzamento di un sapere individuale e collettivo;

3) promuovere processi a lungo termine in cui la conoscenza viene continuamente messa in discussione e riesaminata, favorendo la riflessione e la capacità critica sul proprio lavoro e su quello altrui;

4) sviluppare la conoscenza attraverso forme e formati diversi che possano favorire la partecipazione e la motivazione, modellandosi sui diversi stili di apprendimento degli studenti, di modo che ognuno possa trovare il modo più adeguato a svolgere l'attività;

5) integrare pratiche diverse nella costruzione dell'artefatto, attivando una "spirale virtuosa" di nuovi apprendimenti e possibilità di sviluppo, sia a livello individuale sia collettivo;

6) utilizzare strumenti flessibili e diversificati che si adattano all'attività da svolgere e che meglio si adattano al contesto (Cesareni, Ligorio & Sansone, 2018).

L'apprendimento trialogico si mostra così fondato sulla costruzione di artefatti e sui processi di co-costruzione e di collaborazione legati a essi, divenendo mediatori nei processi di apprendimento, promuovendo la partecipazione attiva degli studenti (Bortolotti, Sansone & Rizzo, 2018; Ritella & Hakkarainen, 2011).

L'approccio trialogico è diventato un riferimento importante anche per le *Misure di attuazione* del Piano Nazionale per la Scuola Digitale per il 2021, in cui si legge, nella sezione 6 dedicata a *Spunti per possibili approfondimenti pedagogico didattici*, che «potranno essere acquisiti materiali e strumenti per realizzare l'approccio c.d. "trialogico" che, tramite tecniche tipiche dell'apprendimento collaborativo, realizza attività di costruzione di oggetti destinati ad un uso concreto» (Ministero dell'Istruzione, 2021, punto 6).

Dunque, il modello DADA si presenta come un "incubatore di innovazioni" (Cangemi & Fattorini, 2018) e come modello flessibile è adattabile ai cambiamenti sia didattico-organizzativi sia socio-culturali.

A settembre 2020 è stato registrato e depositato il marchio *Digital DADA* che è una declinazione ulteriore del DADA, sintetizzato nella massima *il mio spazio didattico è il mondo, il mio tempo didattico è l'oggetto di studio* (Fattorini, 2020) e propone un cambiamento del paradigma di progettazione didattica con cui lavora il docente, il quale cambia la propria prospettiva di lavoro utilizzando l'approccio della "docenza abilitante": l'insegnante diventa un "abilitatore" di spazi, strumenti e risorse, facilmente disponibili anche in contesti non specificamente dedicati alla formazione, ma a cui possono essere ricondotti. Il docente attiva, anche "a distanza", ambienti o contesti destinati agli studenti per lo svolgimento di attività didattiche e consegne; quindi, non più solo all'interno

degli spazi scolastici ma potenzialmente ovunque: parchi, teatri, caffè, boschi e anche naturalmente, più spesso in caso di chiusura forzata delle scuole, presso le case degli studenti (De Santis, Germani & Di Donato, 2021; Fattorini, 2020).

Per le scuole ci sono diversi gradi e modi per diventare ed essere una scuola DADA ed entrare a far parte della *Rete Scuole DADA*. Per aderire alla Rete, la scuola deve sottoscrivere l'accordo di rete (disponibile sul sito <https://www.scuoledada.it/modello-dada/informazioni>) in cui si esplicitano gli elementi didattico-organizzativi che caratterizzano il modello DADA. Nell'accordo di Rete è descritto l'intento operativo di passaggio da un modello trasmissivo dell'apprendimento all'apprendimento delle competenze: approccio che riorienta l'azione educativa verso processi di apprendimento autentico e significativo. La Rete Scuole DADA si configura come un "ponte" tra le diverse realtà scolastiche che decidono di aderire, condividendo metodologie e pratiche didattiche innovative, impegnandosi ad attuare i cambiamenti strutturali all'interno dell'edificio scolastico:

- l'aula diventa laboratorio, si elimina così la distinzione tra due spazi diversi,
- si sostiene la ricerca educativa sperimentando modalità didattiche formative, come il *cooperative learning*, la *peer education* e la *flipped classroom*,
- si sostiene e si favorisce la formazione dei docenti, in particolare nello sviluppo di competenze trasversali inerenti al rapporto docente/studente al fine di raggiungere un soddisfacente successo scolastico,
- si promuove l'aggiornamento dei docenti sul ruolo della "persona educante" e della "comunità educante",
- si valorizzano le capacità collaborative, di comunicazione empatica e di ascolto attivo tra colleghi e con gli studenti,
- si favorisce la creazione e il rinnovamento di meccanismi virtuosi di motivazione e auto-motivazione alla formazione e all'aggiornamento professionale,
- si prevede la raccolta di "buone prassi" da condividere.

Le scuole capofila della Rete sono le scuole fondatrici del modello DADA: il Kennedy e il Labriola di Ostia, le quali si impegnano a supportare le scuole che intendano aderire alla Rete, mettendo a disposizione il proprio "know how" e la propria esperienza, proponendosi come sedi di formazione per i docenti e per il personale ATA.

Le scuole che aderiscono alla Rete si impegnano, inoltre, a fare riferimento specifico al modello DADA e alla Rete nei loro PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa), avviano corsi specifici di formazione per gli insegnanti e per gli studenti nella gestione del modello DADA; organizzano e partecipano a convegni e conferenze per condividere le esperienze centrate sul modello e per diffondere “buone pratiche”.

Le scuole di nuova adesione potranno recarsi “in visita” in una o in entrambe le scuole fondatrici per osservare la disposizione degli spazi e capire le necessità strutturali di cui un “edificio-DADA” deve dotarsi. Lo studio degli spazi scolastici è un passaggio fondamentale ed è al centro della formazione per insegnanti, studenti e personale scolastico.

Una scuola può aderire all’accordo di rete anche se non ha ancora avviato il modello; una volta sottoscritto si impegnerà ad attuarlo.

Per diventare a tutti gli effetti una scuola DADA e ricevere il logo ufficiale, la procedura prevede:

- di visitare almeno una scuola DADA appartenente alla Rete,
- di partecipare ad almeno due incontri formativi specifici sul modello DADA per gli insegnanti e per il dirigente scolastico, organizzati dai docenti Master DADA (<https://www.scuoledada.it/modello-dada/elenco-docenti-master-dada>),
- uno studio di fattibilità di attuazione del modello all’interno del proprio istituto scolastico (svolto in autonomia),
- l’inaugurazione ufficiale del modello DADA con i fondatori,

la documentazione digitale e continua sul percorso avviato attraverso l’implementazione di uno spazio dedicato sul sito ufficiale del DADA, ove è possibile trovare anche l’elenco aggiornato delle scuole aderenti (<https://www.scuoledada.it/modello-dada/scuole-aderenti>).

4.1.1. Il Manifesto delle scuole DADA

Dalle esperienze delle scuole fondatrici del modello DADA e delle prime scuole aderenti, si è arrivati a definire un costrutto che, pure se flessibile e personalizzabile dalle singole comunità scolastiche, è un punto di riferimento teorico e operativo, centrato su 5 postulati generali e 5 caratteristiche che definiscono il modello e che costituiscono i principi su cui si basa il *Manifesto delle scuole modello DADA*, messo a punto e reso disponibile sul sito ufficiale (https://www.scuoledada.it/images/-Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf) dal Dirigente scolastico del liceo Labriola: Ottavio Fattorini.

I 5 postulati su cui si basa il modello DADA sono:

1) Aula – Mondo- Ambiente di apprendimento. Ogni aula si trasforma in “ambiente di apprendimento” e la sua organizzazione e gli arredi sono responsabilità del docente (o più di uno della stessa disciplina, a seconda delle disponibilità strutturali dell’edificio); così, ad esempio, nel dipartimento di matematica e scienze si troveranno le aule-ambienti di apprendimento degli insegnanti che curano la propria aula in base alle proprie e alle necessità didattiche dell’insegnamento. Gli studenti, come gruppo classe, si spostano tra dipartimenti e aule, in base al proprio orario. Gli spazi esterni alle aule sono tutti disponibili e fruibili come ambienti di apprendimento.

2) Ineludibile coinvolgimento corale della comunità educativa. Rispetto ad altre innovazioni, anche parte delle *Avanguardie Educative* promosse dall’INDIRE, il DADA si caratterizza per il coinvolgimento di tutti i partecipanti alla comunità educativa: studenti, insegnanti, dirigenti, genitori, personale scolastico (ATA e di segreteria). Ognuno ha un ruolo specifico, importante, ad esempio, per il funzionamento del “cambio aula” (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017), momento in cui quasi tutta la scuola si “sposta” in sicurezza: gli studenti conoscono il percorso per passare da un’aula all’altra, spostandosi in fila; i collaboratori scolastici sorvegliano i punti ciechi come ad esempio scale o corridoi; gli insegnanti aspettano sulla porta dell’aula il gruppo classe da accogliere e controllano a vista l’uscita e l’entrata di ogni gruppo classe.

3) Da dispositivo organizzativo a “incubatore di innovazioni”. Il modello DADA nasce come dispositivo organizzativo degli ambienti scolastici, sollecitando effetti indiretti sulla comunità, favorendo l’implementazione di innovazioni, non solo organizzative, ma didattiche anche, che si possono attivare in autonomia (Asquini, Benvenuto, Cesareni, 2017; De Santis, 2021).

4) Consapevolezza della *ratio* pedagogico-didattica che muove il cambiamento. Come accennato nel paragrafo precedente, i riferimenti teorico-operativi alla base del modello DADA si trovano nell’attivismo pedagogico di John Dewey che supera il modello tradizionale-trasmissivo della scuola, proponendo invece un modello aperto alle sperimentazioni, ai laboratori, all’esperienza come *continuum* formativo nel processo di apprendimento, il quale è visto come uno sviluppo attivo in cui chi apprende è al centro del processo (Dewey, 1938/2014). Kilpatrick, allievo di Dewey, è un punto di riferimento per il “metodo dei progetti” (Kilpatrick, 1918/2010), metodo che prevede la realizzazione di progetti e prodotti concordati tra studenti e insegnante. Altro autore di riferimento

è Washburne (1942/1953) che considera la personalizzazione didattica come atto fondamentale per l'apprendimento e che per essere efficace deve tenere conto del contesto sociale, in quanto è nelle attività collettive che si sviluppa la creatività considerata necessaria per il successo dell'impresa collettiva. L'idea di spazio accogliente e adeguato a promuovere la crescita sociale, morale, cognitiva ed emotiva del bambino, elaborata da Maria Montessori è un'idea cardine per il modello DADA (Cecalupo, 2021; Pesci, 2016).

Anche il costruttivismo fa da sfondo teorico del modello DADA, in particolare il costruttivismo storico-sociale di Vygotskij e il costruttivismo culturale di Bruner³⁸. Rogers (1969), uno dei primi a teorizzare l'importanza della qualità delle relazioni interpersonali per il benessere e la crescita degli individui, è fondante per il ruolo di centralità degli studenti nel modello DADA. Riferimenti teorici più recenti sono quelli che fanno delle competenze la molla per costruire un processo di apprendimento innovativo: l'educazione emotiva proposta da Goleman e Senge (2016) è considerata uno dei pilastri della formazione della persona, insieme a un *corpus* di abilità sociali che permettono a bambini e ragazzi di adattarsi ai rapidi cambiamenti delle società. Morin, sostenitore di un approccio transdisciplinare, è convinto della necessità di un nuovo approccio paradigmatico che eviti la separazione tra gli ambiti di conoscenza, *come se fosse possibile separare una "scienza umana" da un'altra "scientifica"*, al contrario, è nel *trait d'union* tra i due aspetti della cultura che si può trovare una "riforma" dei processi di insegnamento e di apprendimento. Si ricorda la nota affermazione, ripresa da Michel de Montaigne, *è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena*, frase interpretabile come cambiamento paradigmatico che si allontana da un sapere puramente trasmissivo e accumulato (Morin, 2000). Infine, filo conduttore che muove da Dewey a Corradini (Corradini, Fornasa & Poli, 2003) è la formazione di cittadini e cittadine: la scuola non è solo il luogo dove si impara a conoscere teorie e norme di cittadinanza, ma è anche un "banco di prova", in cui gli studenti sperimentano il senso di appartenenza a una comunità, la gestione dei conflitti e l'essere-nel-mondo.

5) Riconoscimento e adesione alla comunità di pratica DADA. Il modello nato ad opera delle due scuole fondatrici può essere liberamente

³⁸ Per approfondimenti sugli approcci costruttivisti, si rimanda a: Von Glasersfeld, 1999 e Varisco, 2002. Per approfondire i fondamenti teorici costruttivisti ispiratori del modello DADA si veda Cecalupo, 2021, recentemente pubblicato anche per la casa editrice Stamen.

interpretato, adattato, arricchito personalizzato dalle scuole italiane che decidono di aderire, proprio perché è un modello flessibile e adeguabile al contesto sociale e locale. La Rete Scuole DADA, a oggi, conta più di 100 istituti scolastici, in Italia, che hanno fatto proprio il modello (Benvenuto & Fattorini, 2020).

Le 5 caratteristiche di una scuola modello DADA sono:

1) Il movimento come funzionale al processo di insegnamento-apprendimento. Nella letteratura sul rapporto mente-corpo si sottolinea come il movimento sia un aspetto fondamentale per potenziare lo sviluppo personale, l'apprendimento e la consapevolezza del proprio benessere psico-fisico (Cozzolino, 2012).

Lo spostamento degli studenti da un'aula-ambiente di apprendimento all'altra è funzionale per riattivare la loro concentrazione e le loro capacità cognitive. Le neuroscienze hanno dimostrato come uno stile di vita prettamente sedentario influisca negativamente sull'apprendimento, inibendolo: una persona che resta seduta per più di 15 minuti subisce dei cambiamenti, anche se non percepiti, cioè il sangue tende ad affluire nella parte inferiore del corpo (arti inferiori), diminuendo glucosio e ossigeno al cervello, così quest'ultimo si considera "a riposo", il rilascio di melatonina conferma lo stato di "inattività" e lo studente deve operare un grande sforzo per mantenere la concentrazione rispetto allo stato letargico in cui si trova (Olivieri, 2016). Inoltre, è stato dimostrato che il movimento aiuta gli studenti con disturbo da deficit dell'attenzione con iperattività (ADHD): l'attività fisica stimola la fornitura al cervello di dopamina e norepinefrina, efficaci per gestire l'ADHD, perché influiscono sul sistema attenzionale (Medina et al., 2010). Il movimento influenza anche l'umore, predispone ad un atteggiamento positivo con risvolti efficaci nell'apprendimento (Ekkekakis, 2009).

2) La "persona educante" come vera chiave del cambiamento. Gli insegnanti hanno un'aula dedicata alla propria disciplina che possono arredare in autonomia, valorizzando la professionalità docente attraverso la personalizzazione e il continuo "rimodellamento" del *setting* di apprendimento, affinché lo spazio sia sempre più funzionale ai diversi stili di insegnamento e di apprendimento. Il confronto tra "persone educanti" favorisce un clima più aperto e collaborativo, la possibilità di mettersi in discussione e di migliorare le proprie pratiche (Cangemi & Fattorini, 2018).

3) La fiducia come "ingrediente pedagogico". Fiducia e responsabilità sono intimamente legate e sono due ingredienti essenziali per il funzionamento del modello DADA: gli studenti sono responsabilizzati negli

spostamenti da uno spazio all'altro, nella collaborazione alla manutenzione e ripristino del decoro degli spazi scolastici, nel rinnovamento del Regolamento di istituto, dell'organigramma degli studenti, così come lo sono anche gli insegnanti. Questo consente di sviluppare il senso di appartenenza e di comunità, con l'esercizio fattivo delle competenze di cittadinanza attiva. La partecipazione degli studenti a scuola è un tema cardine anche a livello europeo e che si declina, a livello di istituto, nei differenti approcci che caratterizzano l'educazione civica e alla cittadinanza, partecipazione che coinvolge anche gli adulti che affiancano gli studenti nel loro percorso di apprendimento (Damiani, 2021; Losito, 2021). La partecipazione chiama in causa l'approccio *whole-school* dell'educazione civica e alla cittadinanza, cioè l'integrazione dei valori e dei principi democratici nell'insegnamento e nell'apprendimento, ma anche nel contesto generale della scuola, comprendendo insegnanti, dirigenti, personale ausiliario e genitori (Consiglio d'Europa, 2018).

4) Verso l'"edificio apprenditivo". Gli spazi comuni: corridoi, ingressi, "aule jolly", portici, androni, giardini e così via possono essere arricchiti e personalizzati da tutti; l'abbellimento dell'intero edificio scolastico, la caratterizzazione per spazi tematici, artisticamente decorati o funzionalmente allestiti, possono essere esperiti come prodotti di apprendimento dialogico (Benvenuto & Fattorini, 2020; Cesareni, Ligorio & Sansone, 2018). Gli spazi, così curati, diventano luoghi "sociali" di apprendimento *ludiforme* (De Santis, 2021).

5) Costruttività e propositività dei dispositivi di discussione e la "serendipity organizzativa". Le occasioni di interazione e di scambio tra docenti e con la comunità scolastica allargata: studenti, famiglie, territorio fanno parte della sfida organizzativa del modello DADA, mirano al *problem solving* e sono laboratori di idee. La condivisione da parte dei docenti è una condizione imprescindibile alla realizzazione del modello e consente spesso di trasformare criticità in occasioni di confronto, collaborazione e cambiamento (Fattorini, n.d.).

Per affrontare il periodo pandemico, le scuole capofila della Rete Scuole DADA hanno condiviso sul sito alcuni spunti di riflessione organizzativi. Come sappiamo, durante il periodo di ritorno in presenza, per le scuole secondarie di primo grado, le misure di sicurezza per evitare la diffusione del contagio da coronavirus erano: distanziamento fisico, mascherine e igienizzanti personali e per gli spazi. Si può ben immaginare come questo abbia messo in difficoltà il "cambio aula" nelle scuole DADA: gli studenti non potevano più spostarsi giornalmente, in base al

proprio orario, perché questo avrebbe richiesto lunghe procedure di sanificazione delle aule.

Le due scuole capofila si sono comunque attivate per suggerire delle possibilità e delle indicazioni di massima per poter proseguire e rilanciare i principi individuati nel *Manifesto* delle scuole DADA che ogni istituto avrebbe potuto adattare liberamente in base alle proprie esigenze e conformità strutturali. I suggerimenti potevano, ovviamente, essere attuati tenendo comunque ferme le normative nazionali di sicurezza e contenimento del contagio.

Come visto sopra, parlando del *Digital DADA*, ogni spazio può essere potenzialmente un ambiente di apprendimento e a tal proposito sono stati formulati due modelli per la ripresa della didattica in presenza “condizionata”. Il modello *Digital DADA* porta il docente a ripensare lo spazio didattico e le sue competenze didattiche: durante il periodo pandemico, il gruppo classe è rimasto nella stessa aula per motivi di sicurezza sanitaria e non potendo usufruire delle diverse aule-laboratorio (Bordini, Bortolotti & Cecalupo, 2017), il docente deve cambiare la sua prospettiva, diventando un “abilitatore” di spazi, tempi, strumenti e risorse, cioè crea e predispone formati didattici in cui gli studenti possano esprimersi e condividere esperienze autonomamente e/o in gruppo, anche “a distanza” (Fattorini, n.d.).

Il primo modello prevede che il gruppo classe rimanga immobile per una settimana nella stessa aula che viene condivisa da uno o due docenti di discipline affini, della stessa area o dipartimento, in quella settimana, così, nei giorni di pausa settimanale (sabato/domenica) gli ambienti possono essere sanificati e usati nella settimana successiva da un altro gruppo classe, per quelle aree disciplinari. Dunque, lo spostamento degli studenti avverrebbe su base settimanale invece che giornaliera. Il docente ha, in questo modo, tempi più lunghi per sperimentare e alternare diverse pratiche di insegnamento, garantendo comunque la riattivazione delle concentrazione e dell’attenzione degli studenti nel passaggio da un tipo di pratica/stile di insegnamento all’altro. Tale modello presuppone una profonda condivisione collegiale da parte degli insegnanti e una progettazione e riprogrammazione delle attività didattiche che, tuttavia, potrebbero ridefinire alcuni modi del “fare scuola”, anche oltre il momento pandemico.

Il secondo modello, invece, prevede che il gruppo classe rimanga nella stessa aula, la quale viene condivisa da docenti che afferiscono a un’area di progetto programmata in sede interdipartimentale e all’interno dei consigli di classe. In questo secondo caso, il tempo dedica-

to alle attività sarà definito dal progetto pensato per ogni area disciplinare, quindi prevedere il cambio aula dopo più settimane, cioè una volta giunti alla chiusura del progetto per area tematica. I docenti hanno così a disposizione un tempo ancora più lungo per promuovere metodi didattici alternativi e originali.

Entrambi i modelli portano a un profondo ripensamento dei processi di apprendimento-insegnamento, proprio in vista dei tempi più distesi. Il “movimento” degli studenti, per la riattivazione cognitiva, dovrà essere gestita dal docente, anche attraverso attività *ludiformi* (De Santis, 2021).

4.2. Lo studio di monitoraggio nelle scuole DADA e la Ricerca-Formazione

L'accordo di rete delle scuole DADA ha coinvolto anche, fin dai suoi esordi, il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma per curare il monitoraggio dell'esperienza, iniziando con le scuole fondatrici e intercettando diverse realtà.

In occasione del *Secondo*³⁹ *Convegno Nazionale DADA... IACTA EST*, tenutosi il 31 maggio 2019, si sono condivisi con la comunità educativa alcuni risultati provenienti dal monitoraggio curato da Sapienza a distanza di tempo (Asquini, Benvenuto, Cesareni & Cecalupo, 2019).

Il monitoraggio è stato avviato con lo scopo di capire il portato dell'innovazione introdotta dal modello DADA. Le domande e le ipotesi di ricerca che hanno guidato lo studio riguardano l'influenza della riorganizzazione degli ambienti sulla didattica, indagare in che modo gli insegnanti ripensano la loro professionalità in base alla riorganizzazione dello spazio dedicato (aula personale/personalizzabile), indagare se il modello DADA viene percepito come un contesto favorevole per il benessere degli studenti, e se la co-costruzione degli apprendimenti trova una maggiore dinamicità col DADA.

La cornice di ricerca entro cui si colloca lo studio di monitoraggio è quella della Ricerca-Formazione «intesa come una caratterizzazione me-

³⁹ Il primo Convegno DADA, dal titolo “ *Dal DADA al... DADAumpa – Comunità educanti in movimento*” si è tenuto il 15 novembre 2017 a Roma e dall'avvio della sperimentazione, altre 50 scuole italiane si sono avvicinate all'esperienza DADA. Il primo Convegno è stato un'occasione per condividere idee ed esperienze sulla “Scuola del futuro”.

metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Asquini, 2018a, p. 9), il quale può ripensare e plasmare lo spazio educativo per riorganizzare la didattica.

Nella ricerca pedagogica italiana, il termine è usato con delle sfumature di significato, senza fare riferimento a una definizione condivisa dalla comunità scientifica (Vannini, 2018). La questione delle definizioni sembra porsi come *leitmotiv*: dalla ricerca di una definizione condivisa o condivisibile di competenze a quella della Ricerca-Formazione (R-F).

Tuttavia, come per le competenze, si può rintracciare anche per la R-F un tentativo di definizione, proposta dal Centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante, <https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>):

Ricerca-Formazione (R-F) significa fare ricerca empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di promuovere la professionalità degli insegnanti (e degli operatori educativi all'interno delle istituzioni scolastiche e dei servizi per l'infanzia) attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale.

Possiamo considerarla come una scelta politico-metodologica per fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale degli insegnanti e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa. Una scelta del ricercatore che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e nelle procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica in campo educativo. Tale opzione si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli, adattandosi ed esplicitando le diverse procedure che sono peculiari di quell'approccio e garantendo il necessario rigore metodologico per tutto il percorso comune di ricerca (Vannini, 2018, p. 22).

Ciò che si pone come elemento imprescindibile della R-F è il coinvolgimento, nella ricerca, degli insegnanti e dell'istituzione scolastica, legame – quello della ricerca e della formazione – che ha spesso risentito di una mancanza di condivisione e di confronto (Nigris, 2018). La R-F mira a sviluppare e ad approfondire la conoscenza pedagogica per generare un cambiamento della e nella situazione-problema e attuare un processo di trasformazione consapevole tra i partecipanti. Si possono constatare affinità e connessioni con la Ricerca-Azione (R-A) e con la ricerca

partecipativa, in cui “ricerca” è intesa come approccio sistematico e rigoroso alla raccolta e alle analisi delle informazioni e nelle metodologie impiegate (Bonaiuti, Magnoler & Trincherò, 2018; Burns, 2009; Schenetti, 2018). Elementi che si ritrovano sia nella R-A sia nella R-F sono le dimensioni delle relazioni e del contesto in cui si agisce (Capperucci, 2018; Zecca, 2018). La dimensione relazionale e intersoggettiva è particolarmente fondante, in quanto è nei processi intersoggettivi e situati che si apre la possibilità di co-costruire la conoscenza intorno agli oggetti di studio; il sistema di valori assunti e condivisi dai partecipanti emergono dal più ampio contesto etico, sociale e politico che incide su quello educativo e pedagogico (Balduzzi & Lazzari, 2018).

Il dialogo tra le professionalità impegnate in un percorso di R-F in ambito educativo, oltre a essere aperto allo scambio, alla condivisione, alla negoziazione e alla pianificazione (Agrusti, Guerzoni & Matteucci, 2018; Ciani, 2018), avviene nel rispetto della contestualizzazione dei ruoli che ogni professionalità porta nella ricerca:

il ricercatore rimane responsabile della ricerca sia nella definizione e applicazione della metodologia di indagine, sia nell’analisi sistematica mediante strumenti e metodi coerenti con il modello metodologico scelto. [...] Gli operatori, per parte loro, diventano legittimi portatori di istanze e di richieste formative che richiedono tempi e modalità di intervento specifiche (Nigris, 2018, p. 37-38).

Tuttavia, in alcune forme di R-F, i ruoli di ricercatori e insegnanti tendono a diventare più sfumati, portando a possibili ambiguità. Il ricercatore ha sia la funzione di facilitatore nel percorso di formazione e di riflessione degli insegnanti, sia la funzione di promuovere la ricerca sviluppando conoscenza sugli oggetti di studio condivisi con gli insegnanti e di riflettere sulle proprie pratiche e strategie (Benvenuto, 2018). Per questo modo di “fare ricerca insieme” diventano importanti i contesti entro cui il percorso di R-F si inserisce, perché ci saranno situazioni in cui sarà più complesso gestire la sovrapposizione dei ruoli tra ricercatori e insegnanti. Inoltre, accade spesso che i tempi e l’organizzazione della scuola siano un ostacolo, non solo per i tempi della ricerca, ma anche per i processi di riflessione degli insegnanti, in modo più marcato per i processi di riflessione collettiva. Per questo è necessario che si offra uno specifico sostegno agli insegnanti che scelgono di intraprendere un percorso di R-F, sostegno che, da parte del ricercatore, deve essere anche metodologico, perché non si possono dare per scontate competenze di ri-

cerca negli insegnanti; questo determinerà anche il “che cosa resta” agli insegnanti dopo la partecipazione alla R-F, cioè quali competenze e quali consapevolezze andranno a formare e a informare la loro professionalità nel continuare a lavorare in modo riflessivo sulle loro azioni individuali e collettive (Losito, 2018). In vista del “che cosa resta” e della possibilità per gli insegnanti di proseguire il lavoro svolto durante la R-F e di farne spunto per ulteriori percorsi con i propri studenti e nel contesto scolastico, la documentazione, durante la R-F, assume un ruolo importante per tutti i partecipanti: per gli insegnanti è importante documentare per poter avviare processi di riflessione, per tenere traccia e memoria delle fasi della ricerca, per condividere e proseguire il percorso; per i ricercatori, la documentazione assume valore metodologico, in quanto consente di controllare le procedure e i risultati di ricerca, oltre a lasciare traccia delle scelte intraprese e condivise (Antonietti & Bertolini, 2018; Balconi, 2018).

Oltre alla documentazione, agli approfondimenti teorici per affrontare i temi scelti come oggetti di studio, la R-F esamina empiricamente pratiche pertinenti e attuabili, progettate e condivise dai partecipanti e, a seguito della loro realizzazione e monitoraggio, ne saggia i risultati (Cardarello, 2018). Questo processo di ricerca mostra la ricomposizione del legame tra teorie e pratiche dell’insegnamento, per rispondere alle esigenze di trasformazione provenienti dalle diverse situazioni educative, per apportare miglioramenti della situazione, pur non producendo un sapere immediatamente generalizzabile, spesso ricondotto a un livello locale. Probabilmente non è neanche pretesa una generalizzazione del dato dal contesto specifico in cui si svolge la R-F, ma può produrre, nel lungo periodo, conoscenze ed esperienze significative e apprezzabili.

Si possono distinguere tre principali tipologie di R-F:

- *valutativa*: centrata sulle pratiche di valutazione e di autovalutazione,
- *conoscitiva*: nasce per conoscere una realtà, come nel caso in cui una scuola o un gruppo di docenti si rivolga a dei ricercatori per un percorso di monitoraggio di una innovazione introdotta a scuola,
- *di intervento trasformativo*: si attiva quando c’è la necessità di cambiare e migliorare una pratica, col supporto dei ricercatori (Cardarello, 2018).

Ciò che accomuna le differenti tipologie sopraelencate è il miglioramento del contesto in cui si agisce, attraverso il controllo del processo e l’analisi degli esiti.

La R-F indaga da vicino l'insegnamento, realizzando un percorso di ricerca con i protagonisti stessi (gli insegnanti) che consentono di raccogliere dati significativi per loro stessi e individuare poi un legame con modelli teorici e metodologici di riferimento per avviare empiricamente l'indagine o l'intervento; così, le domande di ricerca nascono da un contesto reale e specifico (Cardarello, 2018). Ed è proprio dal contesto dell'esperienza DADA che si è pianificato il monitoraggio delle scuole, definendo i passi da intraprendere.

Lo studio di monitoraggio delle scuole DADA, da parte del Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma, ha preso avvio insieme al modello stesso, monitorando le esperienze delle scuole fondatrici e di altre realtà che hanno chiesto la collaborazione all'Università. Il monitoraggio pluriennale a cui si è giunti ha visto diverse fasi per ogni anno dal suo avvio, seguite dal *team* di ricerca.

Nel primo anno di monitoraggio (2014-2015) si è proceduto a rilevare la situazione di partenza attraverso un ciclo di osservazioni in aula e tramite la documentazione fotografica degli spazi nelle scuole fondatrici. Le osservazioni in aula hanno permesso di raccogliere informazioni durante le lezioni, durante le pause e nei momenti di cambio-aula. L'accoglienza dei ricercatori in classe, da parte degli insegnanti, denota la presenza di un reale rapporto di fiducia, perché la condivisione dei risultati delle osservazioni porta a discutere non solo di ciò che avviene in classe con gli studenti, ma anche rispetto all'operato degli insegnanti: un confronto tra ricercatori e insegnanti da cui si gettano le basi per riflettere sulle pratiche pedagogiche e didattiche (Cecalupo, 2021).

Nel secondo anno di monitoraggio (2015-2016) è stato sviluppato un questionario volto a rilevare le opinioni degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado sull'esperienza DADA (nelle due scuole promotrici due somministrazioni in due anni). Sono state scelte le classi di secondo anno per rilevare le opinioni degli studenti che hanno accolto il modello DADA fin dall'inizio del loro percorso liceale e le classi di quinto anno che hanno vissuto il cambiamento in corso. Si sono poi organizzati quattro *focus group* con gli insegnanti partecipanti alla ricerca, sia per discutere i risultati provenienti dai questionari degli studenti, sia per raccogliere le loro esperienze e discutere criticità e punti di forza, utilizzando una matrice SWOT⁴⁰. In ulteriori incontri sono state coinvol-

⁴⁰ SWOT sta per *Strengths* (punti di forza), *Weaknesses* (punti di debolezza), *Opportunities* (opportunità), *Threats* (minacce/ostacoli); si tratta di una matrice a quattro

te le dirigenze delle scuole per conoscere il loro punto di vista sull'andamento del modello DADA e i rappresentanti dei genitori.

Nel terzo anno di monitoraggio (2016-2017) è stato condotto un altro ciclo di osservazioni in aula nelle due scuole promotrici e si sono presi contatti con altri istituti scolastici interessati a partecipare allo studio di monitoraggio.

Nel quarto anno (2017-2018) si è svolto il terzo ciclo di osservazioni nelle scuole promotrici e nel Liceo Scientifico di Roma Talete, riproponendo anche il questionario per gli studenti.

Nel quinto anno (2018-2019) si sono coinvolte altre realtà scolastiche, in quanto anche alcune scuole secondarie di primo grado hanno adottato il modello DADA e hanno chiesto un confronto ai ricercatori universitari per avere un *feedback* sulla loro implementazione del modello DADA.

Nel sesto anno (2019-2020) è stato messo a punto il questionario per rilevare le opinioni degli insegnanti sul DADA e sugli aspetti legati alla loro percezione di auto-efficacia a seguito dell'introduzione del modello. Hanno compilato il questionario gli insegnanti di 7 scuole secondarie di secondo grado e di 7 scuole secondarie di primo grado.

Inoltre, è stato condotto un ciclo di osservazioni in aula in una scuola secondaria di primo grado a dicembre del 2019 che ha implementato il DADA con la didattica digitale utilizzando l'iPad per le classi prime; era previsto un secondo ciclo a maggio (fine anno scolastico), ma il *lockdown* dovuto alla pandemia da Covid-19 non ha permesso ulteriori osservazioni.

Nel settimo anno di monitoraggio (2020-2021), la scuola secondaria di primo grado che ha avviato la sperimentazione digitale con le classi prime ha esteso la sperimentazione a tutte le classi. Si vedrà nel dettaglio l'esperienza di questa scuola nei capitoli che seguono, in quanto oggetto dello studio di caso delineato nella seconda parte.

campi in cui riportare per i punti di forza e di debolezza gli aspetti derivanti dalle percezioni interne al sistema che si sta analizzando e per opportunità e ostacoli gli aspetti che derivano dall'esterno (Ghazinoory, Abdi & Azadegan-Mehr, 2011; Picketon & Wright, 1998). Il raggruppamento di questioni interne ed esterne è un punto di partenza per la pianificazione strategica. Può essere costruito rapidamente e può trarre vantaggio da più punti di vista coinvolti, anche come esercizio di *brainstorming*. Si tratta di una tecnica molto usata nella comprensione delle strategie di mercato, ma il suo impiego anche in altri ambiti è reso possibile e fruttuoso dalla flessibilità dello strumento (Helms & Nixon, 2010; O'Brien et al., 2020).

4.2.1. *Evidenze emerse dal monitoraggio DADA*

Tra le criticità iniziali nell'introduzione del modello DADA, oltre ai motivi strutturali legati alla conformazione degli edifici scolastici (studio della planimetria scolastica e definizione di un orario articolato per assegnare le aule-ambienti di apprendimento a ogni docente), vi era la reticenza di alcuni insegnanti nell'accettare il modello. Tuttavia, le scuole promotrici sono riuscite nell'intento di raggiungere l'accordo sull'introduzione del DADA all'unanimità del collegio docenti (Cecalupo, 2021). Come descritto sopra, un aspetto peculiare del DADA è il coinvolgimento "corale" della comunità educativa; quindi, l'accettazione del modello organizzativo tra gli insegnanti era ed è un requisito indispensabile. Superato questo aspetto, tra gli insegnanti, le preoccupazioni riguardavano gli spostamenti degli studenti tra aule-ambienti di apprendimento: garantire la sicurezza nel passaggio tra aule e corridoi e considerare i tempi per gli spostamenti. Quanto tempo avrebbero fatto perdere alla lezione?

Le soluzioni per garantire la sicurezza negli spostamenti degli studenti si sono trovate nella realizzazione di una segnaletica chiara che aiuta gli studenti nella conoscenza e nella memorizzazione dei percorsi e nella revisione dei ruoli di insegnanti e personale scolastico durante i cambi-aula: gli insegnanti sorvegliano i corridoi restando sul ciglio della porta delle loro aule e il personale ATA raggiunge i punti ciechi di scale e corridoi per garantire la sicurezza in zone non visibili dagli insegnanti; gli studenti camminano in fila indiana seguendo il capofila, consentendo così il passaggio di più di un gruppo classe sullo stesso corridoio.

Dai risultati del monitoraggio è emerso come gli studenti siano stati veloci e ben predisposti nell'accogliere la nuova impostazione organizzativa del DADA, più degli insegnanti (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017).

Risolto il problema gestionale degli spazi in fatto di sicurezza, restava quello del tempo.

I primi cicli di osservazione hanno rilevato proprio il "tempo scuola" (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2019), non solo in aula, ma anche negli spostamenti. I tempi, in realtà, erano e sono molto rapidi: si va da un minimo di 3,5 minuti a un massimo di 6 minuti (tempi più lunghi per i cambi di piano, ad esempio dal piano terra al terzo e viceversa).

Rassicurati gli insegnanti sui tempi e sulla sicurezza, restava di capire quali implicazioni didattiche si sarebbero aggiunte. Il DADA, che nasce come modello pedagogico-organizzativo, lascia liberi i docenti di agire

sulla propria didattica e sulle scelte che ritengono più opportune nella gestione dello spazio-aula; tuttavia questa opportunità ha favorito l'adozione, da parte degli insegnanti, di modalità didattiche diverse dalla lezione tradizionale, percependo, tra l'altro, un aumento del tempo di lavoro in aula.

Dalla rilevazione delle opinioni degli studenti (scuola secondaria di secondo grado), attraverso il questionario composto da 30 domande chiuse con risposta su scala Likert a 4 passi e cinque domande aperte, sono emersi sei aspetti:

- Didattica,
- Benessere,
- Organizzazione classe,
- Rapporti,
- Ambiente,
- Genitori.

Il confronto tra le rilevazioni del 2016 e quelle del 2018 evidenziano un aumento dei punteggi nel tempo, con differenze significative per Didattica, Organizzazione e Ambiente. Gli studenti più "giovani", cioè coloro che hanno iniziato la scuola secondaria di secondo grado nel momento in cui era già attivo il modello DADA, hanno punteggi più alti in tutti gli aspetti.

I genitori hanno mostrato interesse ed entusiasmo per l'adozione del modello, hanno ricevuto informazioni adeguate da parte della scuola e hanno chiesto spesso ai loro figli curiosità sul DADA (Cecalupo, 2021).

Dai *focus group* condotti con gli insegnanti, sono emersi sei aspetti di indagine:

- Didattica,
- Benessere,
- Organizzazione
- Rapporti con colleghi,
- Rapporti con studenti,
- Rapporti con genitori.

Gli aspetti positivi rilevati nell'Organizzazione, che è un aspetto chiave nel DADA, hanno riguardato una migliore organizzazione del "tempo scuola" (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2019), la possibilità di avere sempre a disposizione, nell'aula-ambiente di apprendimento, i materiali necessari per la didattica, una maggiore attenzione da parte degli studenti per gli ambienti condivisi, maggiore entusiasmo e creatività da parte degli studenti; inoltre, i docenti hanno visto "rafforzato" il loro ruolo in classe (Asquini, Benvenuto, Cesareni & Cecalupo, 2019).

Gli aspetti negativi rilevati, invece, riguardavano principalmente problemi strutturali dell'edificio, cioè avere poche aule da assegnare a ogni docente ha portato a eliminare alcuni ambienti per crearne altri, come ad esempio l'aula professori; anche l'assegnazione delle aule da un anno all'altro non ha avuto una costante continuità nel tempo e qualche difficoltà è stata riscontrata nella gestione degli orari; qualcuno ha lamentato un eccessivo movimento di persone nei corridoi durante i cambi-aula; qualche gelosia tra colleghi si è aggiunta agli aspetti negativi.

Rispetto alla Didattica, gli aspetti positivi riguardano: una migliore organizzazione dei tempi in aula e sono favorite attività interclasse; la lezione tradizionale viene tralasciata in vista di attività interattive e laboratoriali; i lavori degli studenti entrano a far parte degli arredi, personalizzando le aule e le porte; gli studenti percepiscono come estremamente positivo questo cambiamento, si concentrano di più e hanno a disposizione maggiori sussidi didattici. Ciò che lamentano gli insegnanti rispetto alla Didattica è la diversa conformazione delle aule: le aule più piccole sono scomode e la scomodità non assicura una buona concentrazione; inoltre, le risorse laboratoriali avrebbero bisogno di una maggiore implementazione (Asquini, Benvenuto, Cesareni & Cecalupo, 2019). Riguardo al Benessere, gli insegnanti percepiscono l'aula come uno "spazio affettivo" e nei Rapporti con gli studenti vedono una maggiore cura e attenzione per gli spazi condivisi; lo stesso vale tra colleghi che instaurano rapporti più autentici e maggiore possibilità di collaborazione dipartimentale.

Nel complesso, gli insegnanti hanno percepito un aumento nell'indice di gradimento dell'istituto da parte dei genitori e degli studenti (Cecalupo, 2021). Gli aspetti positivi del DADA non sono percepiti unanimemente dagli insegnanti, qualcuno resta ancorato a una visione tradizionale della scuola e della didattica, ma tra gli "effetti collaterali" del DADA c'è una maggiore comunicazione tra colleghi che può favorire una maggiore consapevolezza nello sviluppo della "comunità di pratica DADA" (Benvenuto & Fattorini, 2020).

Dal *matching* dei risultati delle scuole promotrici derivanti dalle osservazioni, dai questionari rivolti agli studenti e dai *focus group* con gli insegnanti, si è visto come il clima di classe sia globalmente percepito come positivo. Tra gli studenti c'è un senso di benessere diffuso, in particolare per gli studenti più "giovani", cioè coloro che hanno iniziato a frequentare la scuola nel momento in cui era già in atto il modello DADA.

Il percorso di ricerca e di monitoraggio delle scuole DADA ha portato all'individuazione di cinque "pilastri" (Cecalupo, 2021) che caratterizzano il modello, che sono:

1) *Cooperazione*. La flessibilità degli spazi e la disponibilità di diverse risorse creano la possibilità di avviare e svolgere attività didattiche di gruppo, in cui gli studenti possano cooperare in coppie e/o in gruppi. Dalla letteratura (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Bruner, 2000; Vygotskij, 1930/1987) sappiamo che l'apprendimento è un processo dinamico di interazione con l'ambiente e con gli altri, da cui nascono e si condividono conoscenze e in cui le competenze cognitive e sociali degli studenti possono svilupparsi (Bembich, 2020; Gallese, Keysers & Rizzolatti, 2004); in tale contesto, la cooperazione tra studenti mira a promuovere e a sviluppare quelle «capacità di negoziazione, comunicazione e condivisione che sono considerate competenze chiave del XXI secolo» (Cecalupo, 2021, p. 90). La cooperazione non avviene solo tra studenti, ma anche gli insegnanti, tramite la condivisione di alcune aule e tramite la possibilità di progettazione dipartimentale, fanno esperienze di cooperazione legate ad attività interdisciplinari. Inoltre, anche la Rete di scuole DADA rappresenta uno spazio di cooperazione tra realtà diverse che si confrontano.

2) *Diversità*. Riguardo alla Cooperazione si è detto che le scuole della Rete cooperano e si confrontano, pur nella loro diversità: ogni scuola che adotta il modello DADA ha delle peculiarità, per situazione geografica, per popolazione scolastica, ecc. e potremmo definire ogni scuola come un "caso unico" agente in una "comunità di pratica" (Lave & Wenger, 1991/2006; Schön, 1983/1993). Questo si ritrova anche a livello di singolo istituto scolastico: la diversità degli e tra gli studenti alimenta la possibilità di impiegare diverse risorse metodologiche supportate dalla diversificazione degli spazi. «Una scuola attenta alla diversità inoltre è una scuola che è aperta al territorio e alle famiglie degli studenti, che dispone di luoghi e momenti di incontro con la comunità» (Cecalupo, 2021, p. 91).

3) *Movimento*. Aspetto particolarmente distintivo del modello DADA, il movimento si presenta come "inter e intra-disciplinare", cioè non come prerogativa di un insegnamento (educazione fisica o motoria), ma "trasversale" a tutte le materie. Dagli studi neuroscientifici citati nella descrizione della prima caratteristica di una scuola modello DADA, sappiamo che il movimento è essenziale per l'attivazione della concentrazione e dell'attenzione degli studenti e come questo abbia una ricaduta in termini educativi (Hartikainen et al., 2021).

4) *Autonomia*. L'ambiente di apprendimento, modificato a seguito dell'introduzione del modello DADA, eliminando la "classe" come spazio fisico di riferimento, presuppone una nuova consapevolezza degli ambienti, portando la comunità educativa verso lo sviluppo di autonomia e responsabilità per ambienti fruiti anche da altri; non solo gli ambienti, ma anche i materiali disponibili (tecnologici e digitali) nelle aule e negli spazi comuni. In alcune scuole DADA c'è stata la possibilità di acquistare degli armadietti per gli studenti, questo ha portato ognuno di loro, oltre che ad avere uno spazio proprio per il materiale personale, a sentirsi responsabili e a gestire in autonomia "una piccola parte della scuola". Gli spostamenti da un'aula-ambiente di apprendimento all'altro sono un passo importante nello sviluppo dell'autonomia degli studenti, perché in quei momenti non sono guidati dagli insegnanti, ne sono completamente responsabili.

5) *Senso di appartenenza*. Gli studenti sono coinvolti nella possibilità di arredare e abbellire gli ambienti, in ogni aula possono "respirare" la materia che ospita l'aula e possono cogliere il frutto del lavoro fatto da altri gruppi classi che hanno lavorato in quell'aula; la possibilità di partecipare e contribuire alla "cosa pubblica" stimola negli studenti un «senso di appartenenza alla scuola che favorisce atteggiamenti di rispetto dell'ambiente che li circonda» (Cecalupo, 2021, p. 93).

I cinque "pilastri" emersi sono intimamente legati tra loro, si sovrappongono e si alimentano tra loro, nel corso della vita delle scuole DADA.

Parte seconda
LO STUDIO DI CASO

Capitolo primo

Il progetto di ricerca

Scienza: si appellano appunto animatamente al rigore e all'inviolabilità del metodo, se avvertono l'esiguità e la pochezza della cosa astratta e vogliono nascondersela; al contrario, invece, è l'essenzialità della cosa a crearsi da sé il proprio metodo, senza però lasciare che esso si renda indipendente, piuttosto lo assorbe per così dire in sé in modo tale che ancora il cammino, in quanto appartenente alla cosa, diventi essenziale.

(Martin Heidegger, *Quaderni neri*, 1931-1938/2015, p. 86).

In questa seconda parte del lavoro, si analizzerà lo studio di caso che costituisce la parte empirica del progetto di ricerca. Si procederà analizzando, innanzitutto, cos'è lo studio di caso, procedendo verso la delimitazione del "caso" oggetto della ricerca e descrivendo gli aspetti metodologici e procedurali che hanno guidato il lavoro. Successivamente, si presenteranno i risultati di ricerca per discuterne le implicazioni in termini di ricadute educative e arrivare, infine, alle conclusioni.

1.1. Introduzione allo studio di caso: nota teorica-metodologica

Lo studio di caso nella letteratura, soprattutto anglosassone, assume uno *status* diverso a seconda dell'orientamento di ricerca entro cui si delinea (Bassegy, 1999; du Mérac, 2021; Sena, 2021; Yazan, 2015). In alcuni studi è considerato come un *disegno* di ricerca di segno opposto rispetto alle *survey* (Bryman, 2012). In altri, è visto come uno *stile* di ricerca con caratteri di tipo etnografico, sperimentale, storico o di *action research* (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Per altri, si tratta di una *strategia* che si concentra sui processi attraverso cui si conduce, si analizza e si interpreta un caso (Mills, Durepos & Wiebe, 2010). Altri ancora, lo considera-

no un *approccio* che include regole e procedure di ricerca ben definite (Simons, 2009; Tight, 2017). Infine, alcuni autori lo considerano un *metodo* di ricerca come le *surveys* o gli esperimenti, anche se non è inteso come tecnica in senso stretto (Swanborn, 2010; Yin, 2018).

Le diverse definizioni dello studio di caso o *case study*⁴¹ presentano delle possibilità di sovrapposizione che rendono ambigua una definizione condivisa unanimemente dalla comunità scientifica. Inoltre, è stato considerato spesso una metodologia di ricerca esclusivamente qualitativa, con strumenti specifici di indagine (ad esempio interviste, *focus group*, osservazioni), escludendone invece altri, considerati “tipici” della ricerca quantitativa (ad esempio questionari strutturati) (Sena, 2021).

Per lo studio di caso, si parla di ricerca qualitativa in quanto attività “situata” che consente al ricercatore di “essere-nel-mondo” e di poterlo interpretare attraverso un insieme di pratiche (Denzin & Lincoln, 2005).

VanWynsberghe e Khan (2007) sostengono che lo studio di caso non sia né un metodo (inteso come tecnica per la raccolta di dati), né una metodologia (non fornisce un percorso di come la ricerca dovrebbe procedere), né un disegno di ricerca (piano d’azione prescrittivo), ma lo definiscono come «un’euristica trans-paradigmatica e transdisciplinare che implica l’attenta delineazione dei fenomeni per i quali vengono raccolte le prove» (p. 80). Con il termine “trans-paradigmatico”, i due autori intendono che lo studio di caso è rilevante indipendentemente dal paradigma di ricerca e con “transdisciplinare” suggeriscono che lo studio di caso non abbia un particolare orientamento disciplinare, cioè può essere utilizzato nella ricerca delle scienze sociali, scienze applicate, del mercato e delle belle arti. Considerano poi l’“euristica” come un approccio che focalizza l’attenzione nel corso dell’apprendimento, della costruzione, della scoperta o della risoluzione dei problemi, cioè focalizza l’attenzione sulla costruzione o sull’individuazione dell’unità di analisi, cioè il fenomeno per cui vengono raccolti i dati.

VanWynsberghe e Khan (2007), per giungere alla definizione data di studio di caso, passano in rassegna le motivazioni per le quali uno studio di caso non è un metodo, un disegno della ricerca o una metodologia. Lo studio di caso non è un metodo⁴² (o tecnica) perché i ricercatori non raccolgono i dati in modo prescrittivo utilizzando lo studio di caso,

⁴¹ Nella letteratura anglosassone si parla di *case report*, *case method*, *case history*, *case biography*, *monographic study* (Sena, 2021).

⁴² Il termine metodo è utilizzato nel modo in cui lo intendono VanWynsberghe e Khan (2007), cioè come sinonimo di tecnica di raccolta dei dati.

invece utilizzano vari metodi di ricerca, che agiscono per costruire o scoprire il caso e nonostante vi siano differenti tipi di studi di caso, nessuno richiede procedure di raccolta di dati specifiche. Merriam (1988) ha definito lo studio di caso come un mezzo per indagare unità sociali complesse costituite da molteplici variabili di potenziale importanza nella comprensione del fenomeno; perciò, se lo studio di caso fosse solo un metodo (o tecnica), cogliere la complessità di un fenomeno sarebbe estremamente complesso, rischiando che qualcosa possa andare perso. Lo studio di caso non è un disegno di ricerca, perché in tal caso dovrebbe essere un piano d'azione che guida la ricerca dalle domande alle conclusioni e include passaggi per la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati in base a proposizioni prestabilite, unità di analisi, una logica per collegare i dati alle proposizioni e l'applicazione di criteri stabiliti per interpretare i risultati, ma il *case study* non fornisce ai ricercatori un piano così prescrittivo. Lo studio di caso non è una metodologia. I due autori esaminano questo aspetto alla luce della definizione di Stake (2005) secondo cui il *case study* non è una scelta metodologica, ma è una scelta di ciò che deve essere studiato; dunque, non fornisce una teoria di come la ricerca dovrebbe procedere con metodi concettualmente coerenti e procedure di raccolta dati che accompagnano la teoria (VanWynsberghe & Khan, 2007).

VanWynsberghe e Khan (2007) riconoscono che ci sono differenti tipi di studio di caso; ad esempio, Stake (1995) distingue tra *case study* intrinseco e *case study* strumentale. Per studio di caso intrinseco intende una ricerca su una situazione particolare fine a sé stessa e indipendentemente dalle preoccupazioni esterne; il caso interessa, non perché studiandolo si impara su altri casi o su qualche problema generale, ma perché c'è bisogno di approfondire proprio quel caso particolare, dunque, c'è un interesse intrinseco nel caso. Per studio di caso strumentale, invece, intende una ricerca in una o più situazioni particolari per cercare di comprendere una preoccupazione esterna.

Stenhouse (1988) identifica quattro stili di studi di caso: 1) etnografici. Un singolo caso viene studiato in profondità tramite osservazione partecipante supportata da interviste, alla maniera dell'antropologia culturale o sociale. Lo studio di caso etnografico mette in discussione l'apparente comprensione degli attori del caso e offre spiegazioni del punto di vista esterno che enfatizzano modelli strutturali di cui i partecipanti al caso non sono consapevoli. Generalmente non si riferisce direttamente alle esigenze pratiche degli attori nel caso, sebbene possa influenzare la loro percezione e quindi il fondamento tacito delle loro azioni. 2) Valutativi:

un singolo caso o una raccolta di casi viene studiata in profondità con lo scopo di fornire agli attori educativi o ai decisori (amministratori, insegnanti, genitori, alunni, ecc.) le informazioni che li aiuteranno a giudicare il merito e il valore di politiche, programmi o istituzioni. 3) Educativo: molti ricercatori che utilizzano lo studio di caso non si occupano né della teoria sociale né del giudizio valutativo, piuttosto della comprensione dell'azione educativa; si preoccupano di arricchire il pensiero e il discorso degli educatori tramite lo sviluppo della teoria dell'educazione o dal perfezionamento della documentazione sistematica e riflessiva delle prove. 4) *Action research*: lo studio di caso nella ricerca-azione si occupa di contribuire allo sviluppo del caso o dei casi in esame mediante il *feedback* di informazioni che possono guidare la revisione e il perfezionamento dell'azione. (Stenhouse, 1988, p. 49-50).

Yin (2018) presenta tre tipi di studio di caso rispetto allo scopo per cui è condotto lo studio. Uno studio di caso *esplorativo* ha lo scopo di definire le domande e le ipotesi di uno studio successivo (non necessariamente un caso). Uno studio di caso *descrittivo* presenta una descrizione completa di un fenomeno nel suo contesto. Uno studio di caso *esplicativo* presenta dati relativi alle relazioni causa-effetto, spiegando quali cause hanno prodotto quali effetti.

Un punto di riferimento utile per inquadrare lo studio di caso è il lavoro condotto da Yazan (2015), il quale esamina e mette a confronto tre autori e i loro testi fondamentali considerati dei "classici" dei diversi orientamenti degli studi di caso: *Case Study Research: Design and Methods* di Robert K. Yin (2003), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* di Sharan B. Merriam (1998) e *The Art of Case Study Research* di Robert E. Stake (1995).

Yazan esamina innanzitutto gli orientamenti epistemologici dei tre autori. La dicotomia tra orientamenti qualitativi e quantitativi ha assediato la storia della scienza per parecchio tempo, distinguendo i due come orientamenti distinti e inconciliabili, un *aut-aut*. Yin, al riguardo, non marca la dicotomia, al contrario, cerca il terreno comune di incontro tra qualitativo e quantitativo evidenziando i metodi e gli strumenti che possono essere funzionali all'interno di uno studio di caso. Yin, nel suo testo non si dichiara esplicitamente aderente a un orientamento epistemologico preciso, ma secondo Yazan, per il modo in cui affronta lo studio di caso, si potrebbe considerare Yin come orientato verso la tradizione positivista. Stake, dal canto suo invece, sostiene apertamente che il costruttivismo (e l'esistenzialismo, non deterministico) dovrebbe essere l'orientamento che guida i ricercatori nello studio di caso. La conoscenza

della realtà viene costruita, i ricercatori di studi di caso qualitativi sono interpreti e raccoglitori di interpretazioni che richiedono loro di riferire la loro interpretazione o costruzione della realtà attraverso la loro indagine. Secondo Stake, nello studio di caso, concorrono più prospettive e punti di vista che dovrebbero essere egualmente rappresentati, ma non esiste un modo per stabilire quale sia la prospettiva migliore. Merriam, similmente a Stake, considera il costruttivismo l'orientamento epistemologico entro cui dischiudere lo studio di caso, sostiene che la realtà non esista come un'entità oggettiva, ma che esistono molteplici interpretazioni del reale.

Nello schema che segue (figura 1), si presentano in sintesi le peculiarità dei tre autori, seguendo il modello esplicativo di Yazan (2015).

Figura 1. Schema di sintesi di tre approcci dello studio di caso: Yin, Stake, Merriam.

	R. Yin: <i>Case Study Research: Design and Methods</i>	R. Stake: <i>The Art of Case Study Research</i>	S. Merriam: <i>Qualitative Research and Case Study Applications in Education</i>
<i>Definizione di "caso"</i>	Il caso è un fenomeno contemporaneo nel suo contesto di vita reale; i confini tra un fenomeno e il contesto non sono chiari e il ricercatore ha scarso controllo sul fenomeno e sul contesto	Il caso è specifico, complesso e funzionante, è un sistema integrato che ha un confine e parti operative, ha uno scopo	Il caso è una singola entità, un'unità intorno alla quale ci sono dei confini; può essere una persona, un programma, un gruppo, una politica specifica, ecc.
<i>Definizione di studio di caso</i>	Lo studio di caso è un'indagine empirica che indaga il caso o i casi conformi alla suddetta definizione, affrontando le domande del "come" o del "perché" riguardanti il fenomeno di interesse	Lo studio di caso qualitativo è uno studio della particolarità e della complessità di un singolo caso, arrivando a comprenderne l'attività all'interno di circostanze importanti. Definizione delle caratteristiche:	Lo studio di caso qualitativo è una descrizione e un'analisi intensiva e olistica di un fenomeno delimitato (persona, programma, processo, unità sociale). Definizione delle caratteristiche: <i>Particolaristico</i> (si con-

		<p><i>Olistico</i> (considera l'interrelazione tra il fenomeno e i suoi contesti); <i>Empirico</i> (basato su osservazioni sul campo); <i>Interpretativo</i> (si basa sull'intuizione e vede la ricerca come una interazione ricercatore-soggetto); <i>Empatico</i> (riflette le esperienze dei soggetti in una prospettiva emica)</p>	<p>centra su una particolare situazione, evento, fenomeno); <i>Descrittivo</i> (dà una descrizione ricca e densa del fenomeno in esame); <i>Euristico</i> (illumina la comprensione del lettore sul fenomeno)</p>
<p><i>Il disegno dello studio di caso</i></p>	<p>Il disegno si riferisce alla sequenza logica che collega i dati empirici alle domande di ricerca iniziali e, in ultima analisi, alle sue conclusioni:</p> <p>4 tipi di disegno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Olistico singolo, 2. Integrato singolo, 3. Olistico multiplo, 4. Integrato multiplo. <p>Il disegno ha 5 componenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. le domande dello studio, 2. le sue proposizioni, se presenti, 3. la sua unità di analisi, 4. la logica che collega i dati alle proposizioni, 5. i criteri per interpretare i risultati. 	<p>Disegno flessibile che consente ai ricercatori di apportare modifiche importanti anche dopo essere passati dalla progettazione alla ricerca.</p> <p>Due-tre domande di ricerca dettagliate aiuteranno a strutturare l'osservazione, le interviste e la revisione dei documenti.</p> <p><i>Focalizzazione progressiva</i>: il corso dello studio non può essere tracciato in anticipo</p>	<p>La revisione della letteratura è una fase essenziale che contribuisce allo sviluppo della teoria e alla progettazione della ricerca. Il quadro teorico che emerge dalla letteratura aiuta a plasmare le domande di ricerca e i punti di enfasi.</p> <p>5 fasi del disegno di ricerca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. revisione della letteratura, 2. costruzione del quadro teorico, 3. identificare un problema di ricerca, 4. elaborare e affinare le domande di ricerca, 5. selezionare un campione "intenzionale" (<i>purposive sampling</i>).

	Fonti di dati quantitative e qualitative dovrebbero essere combinate	Uso esclusivo di fonti di dati qualitative	Uso esclusivo di fonti di dati qualitative
<i>Raccolta dei dati</i>	La raccolta dei dati è influenzata dalla capacità del ricercatore, dalla formazione specifica per lo studio di caso, dallo sviluppo di un protocollo di indagine, dallo <i>screening</i> delle <i>nominations</i> di studi di caso (che aiuta la decisione finale in merito alla selezione del caso) e la conduzione di uno studio pilota	Un ricercatore di studi di caso qualitativi deve sapere cosa porta a una comprensione significativa, deve riconoscere buone fonti di dati e testare la veridicità e la robustezza delle loro interpretazioni. Richiede sensibilità e scetticismo	Il ricercatore deve acquisire le abilità necessarie e seguire determinate procedure per condurre interviste efficaci e osservazioni attente ed estrarre i dati dai documenti
<i>Strumenti di raccolta dei dati</i>	Documentazione, interviste, osservazioni dirette, osservazione partecipante, artefatti fisici	Osservazione, interviste, revisione di documenti come strumenti di raccolta di dati	Interviste, osservazioni, analisi dei documenti
<i>Analisi dei dati</i>	L'analisi dei dati consiste nell'esaminare, classificare, tabulare, testare o ricombinare prove quantitative e qualitative per affrontare le proposizioni iniziali di uno studio. 5 tecniche di analisi di dati: 1. corrispondenza di modelli (<i>pattern matching</i>), 2. costruzione di spiegazioni,	L'analisi dei dati consiste nel dare un significato alle prime impressioni così come alle compilazioni finali. Simultaneità di raccolta e analisi dei dati 2 strategie di analisi dei dati: 1. aggregazione categoriale, 2. interpretazione diretta.	L'analisi dei dati è il processo di dare senso ai dati, implica il consolidamento, la riduzione e l'interpretazione di ciò che le persone hanno detto e ciò che il ricercatore ha visto e letto, è il processo di creazione di significato. Simultaneità di raccolta e analisi dei dati

	<p>3. analisi di serie temporali, 4. modelli logici di programma, 5. sintesi di casi incrociati</p>	<p>Ogni ricercatore ha bisogno, attraverso l'esperienza e la riflessione, di trovare le forme di analisi che funzionano meglio</p>	<p>6 strategie di analisi: 1. analisi etnografica, 2. analisi narrativa, 3. analisi fenomenologica, 4. metodo di comparazione costante, 5. analisi del contenuto, 6. induzione analitica</p>
<p><i>Validazione dei dati</i></p>	<p>I ricercatori devono garantire la validità del costrutto (tramite triangolazione di più fonti di evidenza, catene di prove, controllo dei colleghi – <i>member checking</i>), la validità interna (tramite l'uso di tecniche analitiche consolidate come il <i>pattern matching</i>), la validità esterna (tramite la generalizzazione analitica) e l'affidabilità (attraverso protocolli di studi di caso e <i>database</i>)</p>	<p>Triangolazione</p> <p>4 strategie: 1. triangolazione di fonti di dati, 2. triangolazione dello sperimentatore, 3. triangolazione teorica, 4. triangolazione metodologica</p>	<p>La metodologia qualitativa si avvicina in modo diverso alla validità e alla affidabilità della conoscenza prodotta nella ricerca.</p> <p>6 strategie per la validità interna: 1. triangolazione, 2. <i>member checks</i>, 3. osservazione a lungo termine, 4. esame tra pari, 5. ricerca partecipativa, 6. discussione dei pregiudizi dei ricercatori.</p> <p>3 tecniche per garantire l'affidabilità: 1. spiegazione della posizione del ricercatore rispetto allo studio, 2. triangolazione, 3. uso di una prova di controllo.</p> <p>3 tecniche per la validità esterna:</p>

			<ol style="list-style-type: none"> 1. uso di dense descrizioni, 2. categorie modali, 3. disegno multi-sito (<i>multi-site designs</i>)
--	--	--	---

Fonte: Yazan, 2015.

Come si evince dallo schema, un aspetto determinante, nei tre autori, per uno studio di caso è innanzitutto definire il “caso” e il suo contesto, differenziandosi poi per la raccolta, l’analisi e l’interpretazione dei dati, anche se una certa sovrapposizione tra gli autori può essere rintracciabile nell’organizzazione sistematica dello studio.

Sena (2021) elabora uno schema simile a quello proposto da Yazan (2015), ma aggiunge un aspetto legato alle applicazioni del *case study* e aggiunge autori che ritiene significativi nell’implementazione di questo approccio; rispetto a Yazan non include Merriam nello schematizzare gli approcci principali in letteratura.

Sena (2021) riconosce in Yin la definizione di studio di caso come ricerca o metodo, applicato nella valutazione di programmi e politiche pubbliche, le tecniche di indagine possono essere qualitative, quantitative o *mixed methods*⁴³; obiettivi peculiari dello studio di caso sono: spiegazioni (*theory building* e *theory testing*, generalizzazione analitica) e descrizioni del fenomeno in esame. In Stake, vede la connotazione dello studio di caso come ricerca, si applica nella valutazione del settore della formazione scolastica e delle scienze dell’educazione; si avvale di tecniche di indagine qualitative, con l’obiettivo di descrivere e operare a una generalizzazione “naturalistica”.

Sena (2021) introduce un autore come Swanborn (2010) che considera il *case study* come un approccio nella cornice epistemologica dell’interpretativismo, applicabile nel campo delle scienze dell’educazione, usa tecniche qualitative e *mixed methods*, per produrre

⁴³ Le strategie *mixed methods* impiegano in modo sinergico approcci di ricerca qualitativi e quantitativi in diversi momenti della ricerca, questo per riuscire a trovare le “migliori risposte possibili” alle domande di ricerca. Si utilizzano quindi strumenti e tecniche di raccolta dei dati sia qualitativi sia quantitativi; i dati si analizzano insieme per dare una spiegazione migliore del fenomeno oggetto di ricerca. I vantaggi di tali strategie risiedono proprio nell’integrazione di aspetti qualitativi e quantitativi (Trincherò & Robasto, 2019).

descrizioni e spiegazioni del fenomeno oggetto di indagine. Gerring (2007) considera lo studio di caso come metodo, stile di ricerca e approccio, fa riferimento all'orientamento epistemologico del post-positivismo e considera il suo campo di applicazione favorito le scienze politiche; le tecniche di indagine sono *mixed methods*, ma predilige anche una prevalenza di tecniche quantitative; obiettivi del *case study* sono l'inferenza causale e la *theory building*⁴⁴.

Simons (2009) connota il *case study* come approccio, inserendosi nell'orientamento epistemologico del naturalismo e del costruttivismo, il campo di applicazione è nel settore della formazione scolastica e delle scienze dell'educazione, utilizzando tecniche di indagine qualitative, quantitative e *mixed methods*, obiettivi dello studio sono la descrizione e la valutazione del fenomeno. Infine, tra gli autori annoverati da Sena (2021), Tight (2017), che si inserisce in una cornice epistemologica di olismo metodologico, definisce lo studio di caso come approccio; campo di applicazione del *case study* sono le scienze dell'educazione, le tecniche di indagine sono qualitative, quantitative e *mixed methods*; obiettivi dello studio sono la descrizione e la spiegazione del fenomeno in esame.

1.1.1. *Punti di forza e malintesi sullo studio di caso*

Dalla breve e densa panoramica sopra esposta sulla letteratura intorno allo studio di caso, si evince come sia complesso delimitarne nettamente i confini. Considerando lo studio di caso come un approccio di ricerca, si possono cogliere due principali peculiarità: da una parte, la flessibilità e la malleabilità dell'approccio di ricerca intorno al caso individuato, dall'altra, la stessa flessibilità si mostra come "punto di debolezza" dello studio di caso, esposto così a una serie di critiche.

Innanzitutto, si è visto che il "caso", cioè la persona, l'organizzazione, le politiche e/o i programmi che possono essere oggetto di studio, è stret-

⁴⁴ Teoria e *theory building* (costruzione della teoria) sono termini intrecciati ma hanno significati diversi nel processo di ricerca. La teoria, secondo Strauss e Corbin (1998), denota un insieme di categorie determinate (per esempio temi e concetti) che sono sistematicamente interrelate attraverso affermazioni di relazione per formare un quadro teorico che spiega un fenomeno. La *theory building* è definita come il processo, la conferma, l'applicazione e l'adattamento della teoria (Lynham, 2002). Si potrebbe dire che la teoria è il prodotto, mentre la *theory building* è il processo che porta a poter sviluppare una teoria (Bhatta, 2018).

tamente legato al suo contesto, cioè a un tempo e a uno spazio definiti; perciò, lo studio di caso produce una conoscenza dipendente dal contesto e suscita interesse di studio proprio nel e per il contesto entro cui si manifesta (Bassey, 1999).

Il ruolo del ricercatore di studi di caso è estremamente rilevante, perché deve operare e muoversi nel contesto del caso, di cui deve avere una conoscenza approfondita; al contempo, lo stesso studio è fonte di sviluppo di competenze di ricerca che possono nascere ed essere tali solo nella realizzazione dello studio di caso; il ricercatore può fare esperienze concrete tramite la continua vicinanza alla realtà studiata e tramite la *feedback* di coloro che vengono “studiati” (Flyvbjerg, 2006).

Una delle caratteristiche intrinseche degli studi di caso è che operano su un *focus* fortemente delimitato, ciò facilita la costruzione di una comprensione dettagliata e approfondita di ciò che deve essere studiato, sia che si tratti di una scuola, di un particolare contesto di apprendimento o anche della carriera di un singolo studente o insegnante. Andando così a fondo nell’analisi di un contesto, gli studi di caso aiutano a capire le complesse interrelazioni che esistono nel “caso” e si ancorano alla vita reale dei partecipanti coinvolti (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson, 1996). La forte contestualizzazione dello studio di caso può portare all’esplorazione e alla comprensione di fenomeni inaspettati e inusuali, cioè aspetti che non si erano considerati nella fase iniziale della ricerca e che pure sono emersi nel corso di essa, gettando una luce diversa sul fenomeno e che dunque necessitano di essere rilevati; questo è ancora più pregnante nel campo della ricerca educativa, proprio per individuare il contributo che vi può portare l’approccio dello studio di caso (Bassey, 1999; du Mérac, 2021).

Flyvbjerg (2006) individua cinque malintesi sullo studio di caso: il primo riconosce la conoscenza “generale”, indipendente dal contesto specifico come più preziosa della conoscenza concreta e pratica, dipendente dal contesto. Secondo Flyvbjerg è vero il contrario: proprio l’attenta delimitazione del fenomeno consente al ricercatore di avanzare previsioni di portata appropriata.

Il secondo malinteso analizzato da Flyvbjerg è quello che il più delle volte espone lo studio di caso a critiche severe: lo studio di caso non può produrre generalizzazioni. Flyvbjerg invita a riflettere innanzitutto proprio sul concetto di generalizzazione: se la si intende in senso positivista, questa non è proprio quella a cui aspira lo studio di caso; questo perché sia le previsioni sia le generalizzazioni sono fortemente condizionate dal contesto, richiedono perciò una costante revisione man mano che il con-

testo cambia. Il confronto di un caso con un altro può produrre generalizzazioni a partire appunto dal confronto o dal contrasto tra casi (Becker, 2000). Interessante, a proposito, è la proposta avanzata da Bassey (1999) di parlare, per gli studi di caso, di “generalizzazioni sfocate” o *fuzzy generalizations*, cioè generalizzazioni qualitative che considera più oneste e più appropriate per molte ricerche in contesti educativi rispetto alle affermazioni definitive di generalizzabilità a causa della complessità che di solito è coinvolta, detto in breve: «nelle scuole, fare x raramente produce invariabilmente y » (Bassey, 1999, p. XI). La generalizzazione scientifica della fisica classica, che si potrebbe riassumere nell’espressione emblematica “tutti i gravi, lasciati liberi di cadere, seguono il moto rettilineo uniformemente accelerato”, può essere confutata se, come sostiene Popper (1963), si trova un’eccezione e dunque si pone la necessità di modificare la regola. Secondo Bassey (1999), la generalizzazione scientifica non è appropriata ai contesti sociali a causa della complessità degli eventi. «Un litro di ossigeno a Hong Kong avrà esattamente le stesse proprietà di un litro di ossigeno a New York, ma non ci si può aspettare lo stesso da un’aula di bambini di ognuna di queste due città, né da due classi della stessa città» (Bassey, 1999, p. 45). La scienza fisica classica può fare generalizzazioni inconfutabili perché ha a che fare con popolazioni enormemente grandi. Gli scienziati sociali hanno popolazioni più piccole e di solito più variabili da affrontare; quindi, quando quantificano i loro risultati devono usare il concetto di generalizzazione statistica. Ciò esprime la possibilità che qualcosa accada. La generalizzazione statistica deriva da campioni di popolazioni e in genere afferma che esiste una probabilità che ciò che è stato trovato nel campione venga trovato anche in tutta la popolazione.

La generalizzazione “sfocata” o *fuzzy*, invece, nasce da studi sulle singolarità e tipicamente afferma che è possibile, o probabile, o improbabile che ciò che è stato trovato nella singolarità si trovi in situazioni simili altrove. Una generalizzazione *fuzzy* comporta un elemento di incertezza, segnala che qualcosa è accaduto in un dato contesto e che potrebbe accadere anche altrove, c’è un invito a provare per vedere se lo stesso accade in altri contesti simili; letta nell’insieme del rapporto di ricerca la generalizzazione *fuzzy* può ottenere un alto credito e di conseguenza può incoraggiare altri ad agire nello stesso modo, nella propria ricerca con le proprie circostanze. Per Bassey (1999), caratteristica essenziale dello studio di caso è che vengano raccolti dati sufficienti affinché i ricercatori siano in grado di esplorare caratteristiche significative del caso e di proporre interpretazioni per ciò che viene osservato nel suo con-

testo. Legato alla questione della generalizzazione è il terzo “malinteso” individuato da Flyvbjerg (2006) sullo studio di caso: questo approccio non potrebbe verificare ipotesi, ma soltanto generarne in una fase iniziale di una ricerca; il momento della verifica sarebbe demandato ad altri metodi e ad altri tipi di processo. Una volta riconosciuto che nel condurre uno studio di caso non si sta cercando di operare una generalizzazione statistica, ciò che determina la possibilità di verificare le ipotesi di ricerca, che pure sono contestuali e quindi flessibili e passibili di revisioni nel corso dello studio, è la scelta strategica del caso. Scegliere un “caso critico” vuol dire scegliere un caso che ha rilevanza strategica rispetto al problema e agli obiettivi d’indagine. Per l’individuazione di un caso critico non esistono principi metodologici universali, un’idea guida potrebbe essere cercare casi che probabilmente confermeranno chiaramente o falsificheranno inconfutabilmente le ipotesi in base alle proprietà specifiche del caso reale. Campbell e Stanley (1966) sostengono con forza che lo studio di caso ha un suo rigore, diverso, ma non è meno rigoroso di altri approcci basati su metodi quantitativi; il vantaggio dello studio di caso è che può addentrarsi in profondità in situazioni di vita reale. Flyvbjerg (2006) è convinto che la questione del soggettivismo e del pregiudizio verso la verifica di ipotesi si applichi a tutti gli approcci e non solo a quelli qualitativi; ad esempio, l’elemento del soggettivismo arbitrario sarà significativo nella scelta delle categorie e delle variabili per un’indagine quantitativa che utilizzi un questionario strutturato da somministrare a un ampio campione di casi.

Il quarto malinteso sullo studio di caso, legato anche questo ai precedenti, riguarda il ruolo del ricercatore: il soggettivismo del ricercatore influenzerà lo studio e i risultati, tendendo a confermare le sue ipotesi. Flyvbjerg evidenzia l’irrelevanza di tale posizione, in quanto è proprio la vicinanza del ricercatore al caso a poter correggere il suo “arbitrario soggettivismo”, è la più vicina relazione che il ricercatore crea con i partecipanti il *feedback* sulle sue convinzioni preconcepite, perché è solo quando i ricercatori si collocano nel contesto e interagiscono con gli attori sociali, che maturano una più profonda comprensione del fenomeno.

Infine, quinto e ultimo malinteso sullo studio di caso esaminato da Flyvbjerg è la difficoltà di riassumere e condividere i risultati. Gli studi di caso spesso contengono un elemento sostanziale di narrativa. Le buone narrazioni tipicamente si avvicinano alle complessità e alle contraddizioni della vita reale (Batini & Bartolucci, 2017); di conseguenza, tali narrazioni possono essere difficili o impossibili da riassumere in formule scientifiche precise o in proposizioni generali; la critica rivolta alla ricer-

ca di studi di caso riguarda proprio i dettagli particolaristici che non si prestano a essere facilmente “impacchettati” come articoli di giornale, ma la densità e la ricchezza narrativa dello studio di caso è ciò che lo rende tale, ed è più utile e più interessante non solo per gli esperti del settore, ma anche per gli *stakeholders* interessati al tema affrontato nello studio. Oltre alle interpretazioni degli attori e dei narratori del caso, i lettori sono invitati a decidere il significato del caso e a interrogare le interpretazioni degli attori e dei narratori stessi per capire che la storia del caso è essa stessa un risultato.

1.1.2. *Le caratteristiche di uno studio di caso prototipico*

Per cercare di tracciare una rotta e navigare nel *mare magnum* della ricerca dello studio di caso, si delineano di seguito le caratteristiche che, sulla base della letteratura, contraddistinguono uno studio di caso e che fanno da bussola per lo studio empirico che si esporrà di seguito.

Khan (2007) propone un prototipo di *case study* delineando sette proprietà o caratteristiche fondamentali affinché la ricerca possa essere considerata uno studio di caso, ma senza pretesa di esaustività.

1) La prima caratteristica riguarda il piccolo numero di partecipanti coinvolti. Lo studio di caso richiede una focalizzazione intensiva e approfondita su una specifica unità di analisi e solitamente richiede una dimensione del campione molto più piccola rispetto alla ricerca basata su *surveys* (Gomm, Hammersley, & Foster, 2000). Chiaramente, questo aspetto si lega alla produzione di un ricco *report* descrittivo dello studio di caso; se lo studio comprendesse molti partecipanti come nel caso delle *surveys*, il lavoro di ricerca sarebbe estremamente dispendioso in termini di tempo e di risorse.

2) Seconda caratteristica dello studio di caso è il contesto. Gli studi di caso mirano a dare al lettore la sensazione di trovarsi nella situazione descritta, fornendo un’analisi contestualizzata e dettagliata (MacDonald & Walker, 1977).

3) Terza caratteristica: impostazione naturale dello studio, cioè i ricercatori di studi di caso scelgono di studiare sistematicamente le situazioni in cui non applicano un controllo sul comportamento o sugli eventi. Ne è un esempio la ricerca condotta da Khan (2002) che ha studiato il modo in cui studenti e insegnanti hanno lavorato durante una simulazione al computer per comprendere concetti scientifici e sviluppare capacità di indagine. Il ricercatore non controllava gli eventi in classe e l’interazione

tra gli studenti e il loro insegnante si è svolta naturalmente senza l'intervento del ricercatore.

4) La quarta caratteristica dello studio di caso, secondo Khan (2007), è la delimitazione spazio-temporale: lo studio di caso avviene in uno specifico momento che ha confini spaziali e temporali ben definiti. Ad esempio, una classe scolastica è spazialmente vincolata a un contesto istituzionale formale con uno spazio stabilito, un programma prestabilito, aspettative condivise e spesso un *curriculum* prestabilito; questi confini consentono ai ricercatori di sviluppare lo studio in modo mirato circoscrivendo ciò che è all'interno e all'esterno del caso.

5) La quinta proprietà di uno studio di caso è l'"apertura" che lo studio stesso offre. I ricercatori possono generare ipotesi di lavoro e apprendere novità sulla base di ciò che viene scoperto durante la raccolta e l'analisi dei dati. Il fenomeno in esame emerge nel corso dello studio, ed è da questa emersione che si può arrivare a una conclusione. Dunque, i ricercatori devono rimanere aperti a scoperte fortuite, non è detto che si testeranno ipotesi in uno studio particolare, ma se ne potranno generare diverse riguardanti altri aspetti dello studio di caso.

6) La sesta caratteristica è la triangolazione. Lo studio di caso utilizza abitualmente più fonti di dati, di tecniche, sviluppando linee convergenti di indagine, che facilitano la triangolazione e offrono risultati che probabilmente saranno molto più convincenti e accurati. Ad esempio, nel suo studio Khan (2007) ha raccolto numerosi tipi di dati, inclusi test che misurano la comprensione degli studenti, interviste con l'insegnante e gli studenti e dati di osservazione delle interazioni insegnante-studente-computer.

7) Settima e ultima caratteristica dello studio di caso prototipico individuata da Khan è l'estendibilità. Gli studi di caso possono arricchire e potenzialmente trasformare la comprensione di un fenomeno da parte del lettore estendendo la sua esperienza. Il ricercatore analizza complesse interazioni sociali per scoprire o costruire fattori che costituiscono un dato fenomeno, cerca di fondere e articolare queste relazioni nel contesto, spesso con la speranza che l'insieme possa risuonare al lettore.

Per riepilogare: il fenomeno che si va a studiare, secondo l'approccio dello studio di caso, è delimitato da confini spazio-temporali e relazionali, avviene nel proprio contesto "naturale" ed è lì che ha senso indagarlo, si collezionano informazioni sul fenomeno durante un certo periodo, il ricercatore si focalizza sui processi che dispiegano il fenomeno e durante questo processo può rivedere le domande di ricerca iniziali, esplorando i dati raccolti tramite diverse fonti (documenti accessibili, interviste, os-

servazioni), fino alla condivisione dei risultati di ricerca (*report* di ricerca) con gli *stakeholders*.

La scelta di un caso “rivelatore” (Sena, 2021) fornisce, al ricercatore, ai partecipanti e alla comunità scientifica nel suo complesso, l’opportunità di indagare un fenomeno sociale che, oltre a dare informazioni in profondità sulla particolare realtà del caso, consente anche di analizzare un aspetto del fenomeno che diversamente non sarebbe stato oggetto di studio.

La definizione delle domande di ricerca, nella prima fase progettuale dello studio, consente anche di individuare l’oggetto di studio e l’unità di analisi. L’unità di analisi definisce il “caso” stabilendone i confini. Il caso che appartiene al suo contesto naturale è influenzato non solo dal contesto specifico - ad esempio, per riprendere lo studio di Khan (2002), se l’oggetto di studio è una classe scolastica che sperimenta l’uso del computer per l’apprendimento di concetti scientifici, il suo contesto specifico è la scuola, ma questa è a sua volta inserita in un contesto culturale, politico, sociale relativo anche alle persone coinvolte nello studio e ai loro ruoli, come portatori di interessi e valori. Dunque, la scelta dell’unità di analisi comporta la selezione intenzionale del caso oggetto di studio (Sena, 2021). Individuate delle domande iniziali di ricerca, degli obiettivi conoscitivi e l’unità di analisi, i ricercatori dovranno individuare le fonti di informazioni e i metodi più adeguati a condurre lo studio.

Secondo Stake (1995), il corso dello studio non può essere tracciato a priori; quindi, non prevede un rigido protocollo di ricerca come Yin⁴⁵ (2018), ma adotta la prospettiva della “focalizzazione progressiva”, cioè lo studio si progetta durante il suo svolgimento. Merriam (1998) invece

⁴⁵ Stake e Yin sono considerati rappresentanti di due diversi modelli di riferimento: rispettivamente il modello interpretativista o costruttivista e il modello positivista. Per il primo modello si tratta di interpretare i dati raccolti dandogli un senso, è un processo che inizia con l’inizio stesso della ricerca fino alla sua conclusione; il lavoro analitico nel suo insieme deve poter ricostruire i sensi e il significato di quanto raccolto come risposta alle domande di ricerca (Sena, 2021). Il secondo modello, invece, predilige un’ottica comparativa tra il caso studiato e i risultati di altri casi simili analizzati in ricerche precedenti che rappresentano analisi alternative o rivali; la comparazione ha la funzione di scartare alcune spiegazioni rivali, scarto che si basa su criteri predefiniti; se il modello di *case study* condotto trova conferma in altri preesistenti, allora potrà dirsi confermato lo studio. Questo modello presuppone che si decida sin dalla prima fase della ricerca il protocollo di indagine da seguire che condiziona le fasi successive della ricerca (Yin, 2018).

prevede una progettazione dello studio flessibile, ma con delle linee guida e dei consigli pratici da seguire. Merriam (1998) propone cinque passi nella progettazione dello studio di caso:

- una revisione della letteratura rilevante per la costruzione del quadro teorico che guiderà l'indagine,
- definizione di un quadro teorico,
- identificazione di un problema di ricerca,
- creazione e affinamento delle domande di ricerca,
- selezione del «campione intenzionale» (*purposive sampling*).

Sia la progettazione dello studio sia l'analisi dei dati chiamano in causa la questione della "qualità" dei risultati, di cui aspetti caratteristici sono la validità e l'affidabilità. Merriam e Stake sostengono che lo studio qualitativo dovrebbe fornire al lettore una rappresentazione sufficientemente dettagliata per mostrare che la conclusione dell'autore ha senso dando credibilità all'interpretazione. Ai criteri di validità e affidabilità, tipicamente ascrivibili a ricerche basate sui modelli quantitativi, sono stati affiancati, in letteratura (Denzin & Lincoln, 2005; Merriam, 1998; Tight, 2017; Yazan, 2015), altri criteri più adatti al caso della ricerca qualitativa e dello studio di caso: il criterio della credibilità (validità interna) indica l'accuratezza e l'appropriatezza dei dati attraverso l'uso di tecniche come la triangolazione (Merriam, 1998); secondo il criterio dell'affidabilità, il ricercatore deve dimostrare di aver seguito procedure e preso decisioni ragionevoli; il criterio della trasferibilità (validità esterna) concerne la possibilità di inferire che i risultati prodotti dallo studio di caso possono essere estesi ad altri studi simili e il criterio della confermabilità riguarda la considerazione di tutte le spiegazioni rivali e contrarie da quelle ipotizzate dal ricercatore (Sena, 2021; Tight, 2017).

Merriam (1998) individua tra i criteri di validità dello studio di caso la triangolazione. Il termine *triangulation* proviene dal linguaggio della navigazione e della strategia militare (Jick, 1979; Sena, 2021), è stato introdotto nel campo metodologico delle scienze sociali da Campbell e Fiske (1959) con il significato di integrazione di più metodi e fonti di dati nel processo di validazione dei risultati. L'uso di più e diversi metodi e fonti si è mostrato come il tentativo di assicurare una comprensione approfondita del fenomeno in esame e come una garanzia della qualità della ricerca (Denzin, 2012). La triangolazione è una strategia che aggiunge rigore, ampiezza, complessità, ricchezza e profondità a qualsiasi indagine (Flick, 2004, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2003).

Nella ricerca sociale, sostiene Flick (2004), il termine "triangolazione" è usato per riferirsi all'osservazione del problema della ricerca da alme-

no due punti di vista diversi, mediante l'applicazione di diversi approcci metodologici.

Si distinguono diverse “forme” di triangolazione:

- di *fonti di dati* (combina dati estratti da diverse fonti, in tempi e luoghi diversi o da persone diverse),
- delle *teorie* (indica un approccio ai dati con molteplici prospettive teoriche di riferimento),
- di *metodi* (qualitativi e quantitativi; è possibile triangolare all'interno dei metodi – *within-method*, cioè usare diverse applicazioni dello stesso metodo, o tra i metodi – *between/across-method*, cioè usare metodi diversi),
- di “*sperimentatori*” (diversi osservatori o intervistatori, per bilanciare le influenze soggettive) (Flick, 2004),
- dell'*analisi dei dati* (combinazione di due o più metodi di analisi dei dati) (Thurmond, 2001).

La triangolazione può portare a una rappresentazione più completa, olistica e contestuale dell'unità di studio (du Mérac, 2021). Il ricercatore, attraverso la triangolazione, può capire se c'è la possibilità di convergenza tra i dati, trovando uno schema logico che lo guidi, cioè deve organizzarli all'interno di una cornice plausibile ed essere così più sicuro dei risultati (Flick, 2004; Thurmond, 2001).

Come visto sopra, non esistono delle tecniche esclusive di raccolta dei dati per lo studio di caso, ma l'integrazione di diverse modalità permette di raccogliere informazioni in modi diversi. Una tecnica spesso utilizzata per raccogliere dati è l'intervista che permette di indagare in profondità alcuni aspetti chiave e ottenere informazioni dettagliate sull'oggetto di studio. Un'intervista è un processo in cui ricercatori e partecipanti allo studio si impegnano in una conversazione per co-costruire il significato all'interno di un particolare tipo di relazione sociale (deMarrais, 2004).

Tra le diverse forme di intervista, la più utilizzata nel *case study* è quella non strutturata (Sena, 2021).

Considerando le interviste faccia a faccia, si parla di intervista libera o non direttiva, in cui l'interesse del ricercatore deriva dalla produzione di materiale spontaneo da parte dell'intervistato, sollecitato da interrogativi molto generali. Si parla al contrario di intervista completamente strutturata quando il ricercatore pone domande predeterminate in modo chiuso. La differenza rispetto al questionario a risposta chiusa è che le risposte dell'intervistato hanno in questo caso maggiori gradi di libertà. Un terzo tipo di intervista è quella semi strutturata in cui il ricercatore predispone una serie di domande su cui desidera ricevere

risposta da parte dell'intervistato. Vengono mantenuti tuttavia anche criteri di flessibilità, nel senso che il ricercatore può utilizzare ulteriori domande rispetto a quelle previste, aumentando la quantità e qualità del materiale prodotto dall'intervistato. I dati raccolti con le interviste completamente strutturate possono essere analizzati tramite criteri di tipo quantitativo (individuando frequenze, correlazioni, regolarità, fatti oggettivi, ecc.), mentre i dati raccolti tramite le interviste libere o semi strutturate possono essere analizzati secondo criteri di tipo qualitativo (ad esempio considerando modalità di spiegazione, di selezione dei fatti e di interpretazione degli stessi, usate dagli intervistati). [...] Molti autori, oltre a Cohen, Manion e Morrison (2007), segnalano tipologie di intervista di gruppo, individuando tra queste il *focus group* e il *brainstorming* come le più interessanti.

Nel *focus group* (vedi anche Zammuner, 2003) il conduttore coordina la discussione di un numero limitato di soggetti. L'obiettivo è quello che la discussione si focalizzi sull'argomento sul quale il conduttore intende raccogliere le opinioni (più che gli atteggiamenti) dei partecipanti. Il suo ruolo è dunque quello di stimolare la discussione in modo tale che le argomentazioni espresse abbiano come focus l'argomento prefissato. A questo scopo vengono usate dal conduttore domande "direzionali" che orientino la discussione, laddove questa dovesse allontanarsi dalla tematica che interessa approfondire. Queste interviste di gruppo possono essere realizzate in diversi contesti, ma risultano particolarmente opportune in quanto permettono di raccogliere in tempi brevi dati che emergono dagli scambi linguistici dei partecipanti. Il ricercatore può identificarsi con la figura del conduttore, oppure essere un osservatore esterno al gruppo (Semeraro, 2011, p. 102).

Come sostiene deMarrais (2004), l'intervista è un modo per entrare in contatto con l'esperienza vissuta.

Il mondo dell'esperienza vissuta non sempre corrisponde al mondo della descrizione oggettiva perché l'oggettività spesso implica il tentativo di spiegare un evento come separato dal suo contesto. Piuttosto che separare e poi oggettivare aspetti del mondo della vita, lo scopo è descrivere l'esperienza umana così come viene vissuta. In quest'ottica, il significato di una esperienza è sempre situato nel contesto esperienziale attuale ed è coerentemente correlato al progetto in corso del mondo della vita (deMarrais, 2004, p. 56).

Stake (1995) suggerisce, oltre all'uso dell'intervista, l'uso dell'osservazione e della revisione dei documenti nella ricerca di studi di caso.

Nel processo di ricerca l'osservazione offre al ricercatore l'opportunità di raccogliere dati in contesti educativi in maniera libera, partecipata (osservazione partecipante) oppure strutturata; diretta (presenza fisica dell'osservatore) o indiretta (se si utilizzano materiali come video registrazioni ed altro). Nel caso dell'osservazione strutturata, il ricercatore utilizza protocolli di osservazione (altrimenti indicati come schede osservative) in cui vengono predefiniti gli specifici aspetti da osservare nei contesti di riferimento. I setting su cui possono essere focalizzate le osservazioni sono di diversa natura e, in linea di principio, possono riguardare: setting fisici (ambienti fisici e loro organizzazione); setting umani (l'organizzazione dei gruppi e/o degli individui che vengono osservati); setting interattivi (le interazioni che hanno luogo, formali/informali, pianificate/non pianificate, verbali/non verbali, ecc.); setting relativi agli interventi educativi (le risorse formative e la loro organizzazione, gli stili pedagogici nelle istituzioni educative, i curricula, la programmazione didattica nelle scuole e la loro organizzazione, ecc.) (Semeraro, 2011, p. 101).

La raccolta di documenti (articoli, circolari, programmi, diari personali, rapporti ufficiali, ecc.), negli studi di caso, ha un ruolo importante dal punto di vista informativo, perché costituisce una fonte non intrusiva, cioè non presuppone un rapporto diretto con i partecipanti alla ricerca. Alcuni documenti sono particolarmente utili per capire la conformazione di una organizzazione, di un ente e i valori socio-culturali che ne sono a fondamento. La documentazione disponibile non è prodotta appositamente per la ricerca; quindi, bisognerebbe indagare i motivi per cui è stata redatta tale documentazione, le sue finalità e i destinatari (Sena, 2021).

1.2. Il contesto di avvio dello studio di caso: L'I.C. di Via Baccano (Roma)

I paragrafi precedenti hanno messo in luce le caratteristiche di uno studio di caso e nel quarto capitolo della prima parte si è dato conto dello studio di monitoraggio delle scuole DADA curato dal Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma. Si procederà di seguito alla delineazione dello studio oggetto della ricerca, definendone i confini contestuali.

Lo studio di caso che si presenta si inserisce e prende avvio dallo studio di monitoraggio condotto da Sapienza con le scuole DADA. Come trattato nel capitolo quarto della prima parte, lo studio di monitoraggio

è iniziato con l'osservazione e l'analisi dell'esperienza DADA a cominciare dalle scuole fondatrici; la Rete scuole DADA, attraverso i diversi convegni organizzati e tramite il sito ufficiale delle scuole DADA, ha dato, da subito, massima diffusione e visibilità al modello e al percorso di monitoraggio. Molte realtà, non soltanto sul territorio romano – sede dell'Università e del "caso" scelto –, ma capillarmente con l'implementazione del DADA tra le scuole italiane, hanno cercato contatti con l'Università Sapienza per avere informazioni sullo studio e capire come può essere avviato un percorso di questo tipo. Allo studio che ha coinvolto più di 500 docenti DADA⁴⁶, anch'esso parte del monitoraggio, hanno partecipato, ad esempio, insegnanti delle scuole DADA di Torino e di Firenze (Cecalupo, 2021). Allo stesso modo, l'Istituto Comprensivo di Via Baccano di Roma, in riferimento alla scuola secondaria di primo grado, ha preso contatti con l'Università per approfondire alcuni aspetti legati al modo in cui è stato implementato il DADA e la didattica digitale, avendo già partecipato all'indagine sui docenti.

In occasione della presentazione e della compilazione del questionario-docenti nell'I.C. di Via Baccano di Roma, il confronto tra insegnanti e ricercatori ha visto nascere la possibilità di approfondire lo studio della realtà dell'I.C. di via Baccano, in quanto dall'anno 2019-2020 avrebbero arricchito il modello DADA con una sperimentazione digitale per le classi prime della scuola secondaria di primo grado, inserendo l'iPad come strumento didattico. Per monitorare la "novità digitale", la scuola ha proposto all'Università di avviare un percorso, che è iniziato stilando un protocollo d'intesa tra i due, proprio per realizzare il monitoraggio del progetto *DADA e Didattica digitale iPad*, impegnandosi così nella ricerca e nel rispetto dei reciproci codici etici e di comportamento.

Il percorso di ricerca avviato nell'anno scolastico 2019-2020 ha visto la realizzazione di attività in presenza per pochi mesi, dato che il diffondersi del coronavirus ha costretto alla chiusura delle scuole e delle università. Come accaduto per le attività didattiche della scuola che si sono adeguate e hanno cercato di proseguire i lavori "a distanza forzata" (Trincherò, 2020), lo stesso è accaduto per le attività di ricerca che si sono

⁴⁶ Lo studio a cui si fa riferimento è il lavoro di dottorato condotto da Marta Cecalupo, conclusosi con la discussione a marzo 2021. Il lavoro ha visto la costruzione di un questionario ad hoc per rilevare la percezione dei docenti sull'organizzazione del DADA, evidenziando sia gli aspetti positivi sia negativi legati al modello come riportato nel capitolo quarto della prima parte.

dovute rimodulare in una nuova forma, per far fronte all'emergenza (Schleicher, 2020).

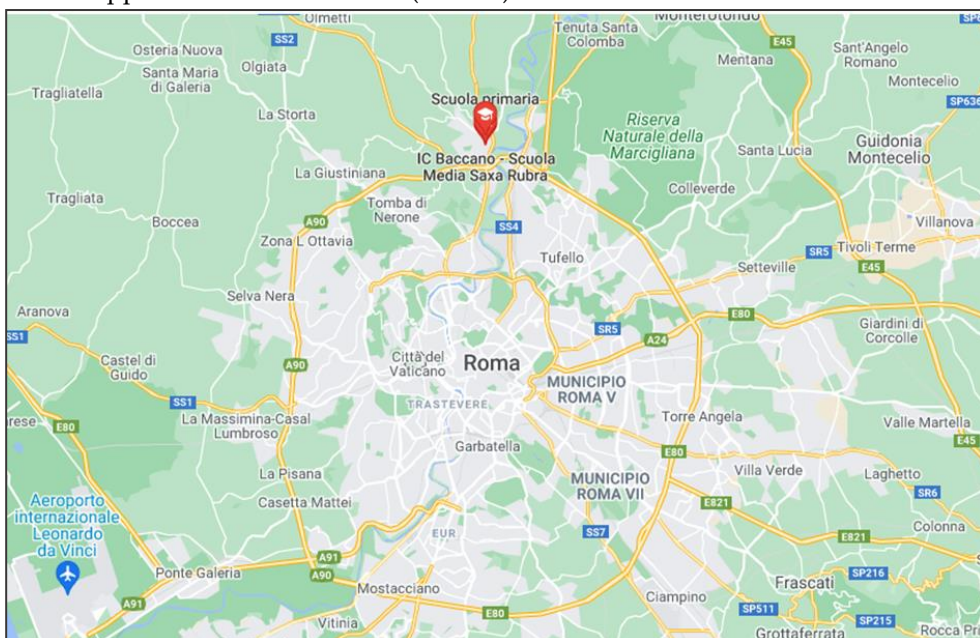
1.3. La scelta del “caso” della ricerca

Come suggerito dalla letteratura sopracitata, la scelta del “caso” è un aspetto determinante per la ricerca, in quanto un caso “emblematico” può far luce su aspetti che non si sarebbero palesati, invece, in un caso “ordinario” portando la ricerca a scoprire qualcosa di “nuovo” (Flyvbjerg, 2006).

Il “caso” scelto è la scuola secondaria di primo grado di Via Baccano, di Roma, perché oltre ad aver adottato il modello DADA dall'anno scolastico 2016-2017, all'inizio dell'anno 2019-2020 ha implementato il modello DADA con una sperimentazione digitale, utilizzando l'iPad nelle quattro classi prime della scuola secondaria di primo grado come strumento didattico. Dunque, l'interesse per il “caso”, come si argomenterà nei prossimi paragrafi, nasce proprio dall'integrazione delle due innovazioni (DADA e iPad).

La scuola si trova in una delle periferie romane (cfr. Mappa).

Mappa: IC Baccano di Roma (Labaro).



Fonte: Google Maps.

Ronzoni (2001) spiega come la terminologia che descrive le periferie, non solo romane, è centrata sul degrado urbano, sulla disaggregazione sociale, sulla lontananza “dal centro” non solo geofisica (pochi e pessimi collegamenti di trasporto pubblico), ma spesso culturale. Tuttavia, nel tempo, le aree periferiche romane sono cresciute fino a compensare, almeno in parte, la distanza dal centro, pur mantenendo un’identità frastagliata.

Anni di politiche urbane discutibili, a Roma,

hanno ulteriormente rafforzato il quadro delle diseguglianze socio-spaziali, che vede i gruppi più deboli (giovani coppie, precari, immigrati, separati e divorziati) espulsi dal centro in cerca di case più abbordabili ma con pochi servizi pubblici fuori dal GRA [Grande Raccordo Anulare], mentre le abitazioni più centrali diventano sempre più costose, e vengono spesso indirizzate verso la crescente domanda turistica o gli affitti di lusso [...] Mancano beni comuni e relazionali rispetto ai quartieri centrali, dove le occasioni di incontro, la partecipazione civica e le interazioni interpersonali sono abbastanza frequenti da favorire il benessere individuale e lo sviluppo locale (Lelo, Monni & Tomassi, 2016, p. 3).

La zona in cui si trova l’IC Baccano offre, tuttavia, la possibilità di raggiungere il centro di Roma in modo abbastanza agevole, vicino la scuola è presente una stazione ferroviaria che porta nel cuore della città. Ciò che interessa, qui, sottolineare non è tanto la “vicinanza” al centro, quanto il fatto che

La Scuola è l’istituzione collettiva fondativa di una società [...] Come poli generatori e catalizzatori insieme della vitalità di un ambiente urbano, le scuole possono rappresentare consolidati e rinnovati luoghi d’incontro sociale “offrendosi alla comunità locale e al territorio: la scuola si configura come *civic center* in grado di fungere da motore del territorio in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali” (MIUR, 2013, p. 2) (Labalestra, Marani, Quintiliani & Ghezzi, 2019, p. 180).

Questo è tanto più possibile, quanto più la scuola mostri consapevolezza del “mandato” di *civic center*, pure se la collocazione geografica non è quella del centro città.

Dove non arrivano le politiche educative, arrivano i singoli docenti e le singole scuole, che attraverso un approccio bottom-up, sviluppano idee di innova-

zione didattica e organizzativa, che nel tempo si trasformano in veri e propri modelli (Cecalupo, 2021, p. XI).

L'IC di Via Baccano ospita la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado; ha diversi progetti attivi che coinvolgono l'Istituto nei diversi gradi, come: *Scuole Plastic Free per un futuro sostenibile*, il *Progetto Accoglienza* (centrato sull'accoglienza di alunni stranieri che entreranno a far parte della comunità scolastica), *Progetto Io ci sono* (per gli alunni stranieri della scuola primaria finalizzato all'apprendimento della lingua italiana tramite laboratori), diversi progetti sui temi del *Bullismo* e del *Cyberbullismo*, progetti sportivi (progetti avviati con la Società di Atletica SportRace e partecipazione al Mille di Miguel, evento sportivo organizzato in memoria di Miguel Sanchez aspirante maratoneta argentino). Inoltre, la scuola propone corsi di lingua inglese per le certificazioni *Trinity* per le classi quinte della scuola primaria e prime e seconde per la scuola secondaria di primo grado e la certificazione KET (*Key English Test*) per le classi terze della scuola secondaria di primo grado. Nella scuola secondaria di primo grado, dall'anno scolastico 2015/2016 è stata istituita la sezione musicale e l'orchestra *Famo Baccano*. Gli insegnamenti musicali impartiti riguardano pianoforte, flauto, percussioni e chitarra. L'indirizzo musicale è un insegnamento curricolare istituzionalizzato; gli alunni inseriti nella sezione, oltre al curriculum obbligatorio del mattino, seguono lezione di strumento e di teoria musicale, con due rientri pomeridiani.

La scuola fa parte del progetto *Avanguardie Educative* promosso dall'INDIRE e dal 2016-2017 ha avviato il modello DADA.

L'unità di analisi del presente studio di caso si concentra proprio sull'introduzione del modello DADA nella scuola secondaria di primo grado, per capire come sia stato implementato indagando le aree di cambiamento, e la sperimentazione digitale aggiunta nell'anno scolastico 2019-2020 per le classi prime, sperimentazione che nell'anno pandemico ha sollecitato l'utilizzo dell'iPad come strumento didattico anche nelle altre classi della scuola secondaria di primo grado.

1.3.1. Il ruolo del digitale a scuola

Si è accennato sopra alla sperimentazione digitale avviata nelle classi prime della scuola secondaria di primo grado dell'IC di Via Baccano nell'anno scolastico 2019-2020 (cfr. § 2.5, parte seconda). Insegnanti, studenti e genitori hanno accolto l'iPad come strumento didattico giornaliero

ro, grazie alla scuola che si è attivata per riceverne per tutti gli studenti delle classi prime in comodato d'uso, ove non fosse stato possibile l'acquisto da parte delle famiglie, e attraverso la partecipazione a diversi progetti, ha migliorato la stabilità della rete internet nell'edificio.

Nella visione didattica della scuola, l'adozione di un dispositivo avrebbe favorito lo sviluppo delle competenze digitali non solo degli studenti, ma anche degli insegnanti, alcuni dei quali hanno partecipato a dei corsi di formazione organizzati da *Apple*, proprio riguardo all'uso e alle potenzialità del dispositivo. Inoltre, un altro motivo che ha spinto la scuola verso questa scelta strategica è stato il bisogno di compensare l'assenza degli armadietti personali per gli studenti, utili ad accompagnare il "cambio-aule" degli studenti. Nonostante la scuola abbia delle caratteristiche strutturali tali da accogliere il modello DADA agevolmente, lo spazio per gli armadietti non poteva essere adeguatamente gestito; così l'iniziativa pensata dagli insegnanti e dalla dirigente scolastica è stata quella di "alleggerire" gli studenti dal peso dei libri di testo.

Per anni, nelle scuole italiane e non solo, l'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) è stato "segregato" nell'aula di informatica: i *personal computer* erano relegati in un laboratorio informatico dove gli studenti sarebbero andati a studiare argomenti relativi all'informatica. Più recentemente, dispositivi più piccoli come *laptop*, *tablet* e dispositivi mobili sono stati inseriti e utilizzati all'interno della classe scolastica come strumento per aiutare gli studenti a integrare le lezioni; questo cambiamento implica un impatto sulla didattica (Henderson & Yeow, 2012). Con l'arrivo dell'iPad si sono aperte possibilità innovative di accesso e di relazione alle informazioni sia per le aziende sia per uso personale. L'iPad può essere considerato il primo del suo genere: non è uno *smartphone*, non è un *netbook* e non è un *tablet PC*, ma include elementi di tutti questi dispositivi. Le caratteristiche che contraddistinguono l'iPad, rispetto ad altri dispositivi mobili, sono il *design* dinamico, l'assenza di attacchi per le periferiche, la connettività, l'ampio schermo *multi-touch* e la varietà di applicazioni a disposizione, caratteristiche considerate utili per l'approccio al dispositivo da parte degli studenti (Henderson & Yeow, 2012). Da un punto di vista costruttivista, si sa che i bambini e i ragazzi possono imparare agendo, costruiscono la propria conoscenza attraverso l'ambiente in cui si trovano ad agire e per garantire un apprendimento costruttivo è importante che siano attivamente impegnati in un compito. Il costruttivismo sociale accentua il carattere per cui la partecipazione sociale è una delle attività principali attraverso cui l'apprendimento avviene. Gli studenti costruiscono la cono-

scienza attraverso le loro interazioni e i loro impegni con gli altri, creando significati condivisi mentre lo fanno; ciò è particolarmente vero quando gli insegnanti agiscono sugli e negli ambienti rendendoli adeguati a facilitare il coinvolgimento; per questo, una delle risorse promettenti è la creazione di gruppi, organizzando situazioni in cui gli studenti possono interagire tra loro per risolvere un problema o affrontare un compito. Questo tipo di collaborazione sociale può migliorare i risultati di apprendimento in quanto può mantenere gli studenti impegnati per periodi di tempo più lunghi di una “tipica” lezione tradizionale (Vosniadou, 2001). Negli ultimi decenni, la tecnologia educativa si è sviluppata per supportare i processi di apprendimento. I dispositivi più maneggevoli sono in grado di facilitare la collaborazione sociale in modo migliore rispetto ai PC che gli studenti devono utilizzare singolarmente e l’aumento delle applicazioni educative consente opportunità di collaborazione decisamente migliori rispetto a quanto fosse possibile in passato (Henderson & Yeow, 2012). Alcuni dispositivi, come *netbook* e *tablet* supportano schermi *multi-touch* che hanno la capacità di interpretare più punti di pressione simultanei sullo schermo, consentendo agli studenti un approccio più motivante e interessante all’attività (Agostini, Di Biase & Loregian, 2010; Buxton, 2020). Un fattore chiave che influisce sul coinvolgimento fornito dalla tecnologia digitale è che il *feedback* viene fornito in tempo reale rispetto alle azioni compiute da uno studente, riducendo il livello di distrazione e consentendo di passare al compito successivo che è a “portata di mano” (Leichtenstern, André & Vogt, 2007). L’apprendimento senza soluzione di continuità (*seamless learning*) indica proprio la possibilità che gli studenti hanno di imparare nel momento in cui qualcosa suscita la loro curiosità, potendo facilmente cambiare contesti di apprendimento, ad esempio da personale a sociale; elemento chiave di questa possibilità è che ogni studente possieda il proprio dispositivo digitale (Wong & Looi, 2011). L’uso di dispositivi digitali consente agli studenti di spostarsi fisicamente in luoghi diversi dalla classe con il proprio dispositivo e comunicare con gli altri, quindi apprendere nello spazio; studenti e insegnanti possono utilizzare il dispositivo in classe, in gita, a casa o ovunque si svolgano attività (Sharples, Arnedillo-Sánchez, Milrad & Vavoula, 2009). Avere questa portabilità consente agli studenti di esplorare ulteriormente i propri interessi in una materia, o su un argomento, in qualsiasi luogo; dunque, i dispositivi digitali possono aiutare ad aumentare l’ambiente in cui si trovano gli studenti fornendo accesso alle informazioni anche durante gli spostamenti (Rogers & Price, 2009).

Inoltre, viene promossa la collaborazione, poiché il dispositivo digitale stimola l'interazione sociale tra gli studenti, promuove l'ampliamento di interesse per i contenuti e incoraggia a leggerli perché facilitati nell'accesso; consente agli studenti di essere attori del proprio apprendimento e offre loro la possibilità di integrare in tempo reale ciò di cui gli insegnanti stanno parlando (Hourcade, Beitler, Cormenzana & Flores, 2009).

Nonostante i vantaggi promossi dall'utilizzo delle tecnologie digitali, ci sono problemi tecnici da cui nessun dispositivo è esente – come rilevato anche durante la DaD (Batini et al., 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020) – come connettività, potenza di elaborazione, progettazione delle attività e disponibilità dei dispositivi a uso personale. Oltre queste complicazioni, certamente, le possibilità di distrazione non sono escluse per gli studenti, i quali possono utilizzare il dispositivo anche per attività non legate alla didattica che si sta svolgendo in classe, se non c'è un controllo da parte degli insegnanti (Henderson & Yeow, 2012); tuttavia gli insegnanti possono usare *software* di monitoraggio che consentono loro di tenere traccia di ciò che gli studenti stanno facendo sul proprio dispositivo, se visualizzano o meno il contenuto o i file loro inviati e, certamente, sperimentare diverse tecniche di insegnamento-apprendimento digitale, proprio per evitare che il dispositivo diventi un semplice surrogato del libro o del manuale di testo (Henderson & Yeow, 2012) e proprio perché non basta introdurre le tecnologie, queste possono essere impiegate anche solo per «riproporre vecchi modi di fare scuola» (Cesareni, 2010, p. 233).

Seppure ancora oggi non vi sia un quadro completamente chiaro e comunemente condiviso rispetto a come, e fino a che punto, le tecnologie possano trasformare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione, risulta evidente che l'introduzione degli odierni dispositivi digitali nei contesti educativi offre significative possibilità di costruire e proporre ambienti caratterizzati da varietà, fluidità, dialogo e condivisione (Grion & Cesareni, 2016), personalizzabili e diversificabili, potenzialmente molto motivanti e coinvolgenti, e quindi, proprio per questo, efficaci ai fini dell'apprendimento.

Per quanto riguarda specificamente la valutazione, il termine *Computer-Based Assessment* (CBA) fa riferimento a sistemi per la creazione di test e prove che, rispetto agli equivalenti su carta, introducono alcuni vantaggi (Cantillon, Irish, & Sales, 2004): la possibilità di una verifica automatica e immediata delle risposte con conseguente potenziale tempestivo feedback (McKenna, 2000); l'eventuale calcolo veloce di punteggi e la riduzione della soggettività nelle va-

lutazioni (Race, Brown, & Smith, 2005); un monitoraggio immediato della qualità dei quesiti attraverso *Item Analysis*; una facilitata riduzione del fenomeno del *cheating* attraverso la randomizzazione delle domande (Sim, Holifield, & Brown, 2004); l'utilizzo di archivi di quesiti da poter eventualmente condividere, ecc. In generale, vengono definite CBA quelle tecniche che includono l'uso del computer nei processi di assegnazione, verifica e valutazione di compiti o esami (Sim et al., 2004) (Tonelli, Grion & Serbati, 2018, p. 7-8).

Le tecnologie digitali educative possono, quindi, supportare anche i processi valutativi e auto-valutativi. La *review* della letteratura sul legame tra valutazione e tecnologie digitali condotta da Tonelli, Grion e Serbati (2018) mette in luce come l'uso delle tecnologie per la valutazione sia proposto come approccio pluridisciplinare e non esclusivo di un ambito specifico. I dispositivi digitali sono considerati dei "facilitatori" nei processi di valutazione, perché offrono la possibilità non solo di tener conto del "prodotto" degli studenti, ma anche dei processi che mettono in atto per raggiungere il prodotto finale, come le capacità collaborative, di *problem solving* e di conduzione di un'indagine scientifica, competenze riconosciute come essenziali per l'educazione del XXI secolo (World Economic Forum, 2016). Tonelli, Grion e Serbati (2018) evidenziano anche come l'atteggiamento degli studenti verso i processi valutativi *computer-based* siano generalmente positivi, la familiarità con il dispositivo «diminuisce l'ansietà di fronte alla valutazione» (p. 17) e favorisce «la comprensione delle prove valutative, l'interiorizzazione dei criteri valutativi, l'acquisizione di abilità e competenze utili o necessarie per affrontare la performance» (p. 18). Tra gli aspetti più interessanti delle potenzialità digitali nella valutazione c'è il *feedback*. Il *feedback* è il processo attraverso cui gli insegnanti possono confrontarsi insieme ai loro studenti sull'esito di una prestazione, con l'opportunità di indirizzarli verso un miglioramento o dare una conferma del raggiungimento degli obiettivi; anche tra pari il *feedback* può essere un momento efficace perché conferisce un'ottica collettiva e condivisa alla valutazione. Il *feedback* è efficace se viene dato nel momento e nel contesto appropriato, se è riferito al compito specifico o alla *performance* e non allo studente e se comunicato in modo non giudicante con suggerimenti per migliorare, cioè se è pensato come momento positivo che rinforza gli elementi adeguati operati dallo studente e se evita l'accento su ciò che è stato inadeguato (Schartel, 2012). Il *feedback* costituisce un aspetto caratterizzante della valutazione formativa, "per" l'apprendimento (Capperucci, 2021; Castoldi, 2012); «la valutazione, soprattutto quella formativa che si nutre di feedback fre-

quenti e precisi, è il cuore del processo di insegnamento/apprendimento» (Di Donato, 2019, secondo capoverso), perché è nel corso dell'apprendimento che ha senso una valutazione "in itinere", cioè in cui ci sia margine per migliorare e non alla fine della presentazione di un prodotto. Il *feedback* non è utile solo agli studenti, ma anche agli insegnanti per capire se è necessario "aggiustare il tiro" per far sì che si raggiungano gli obiettivi educativi previsti, per questo è importante pianificare il processo valutativo formativo, perché non può essere improvvisato. Il digitale supporta anche i *feedback*, perché ci sono strumenti (ad esempio *Kahoot* o *Socrative*) che consentono agli studenti di riceverne immediatamente, memorizzando i risultati per rifletterci, vedendo così l'esplicarsi del processo valutativo; riguardare i propri errori e/o i propri successi, per gli studenti, è un passo fondamentale, perché questo gli consente di capire anche il senso di una valutazione finale/sommativa, ma soprattutto di auto-valutarsi (Di Donato, 2019).

«Le tecnologie digitali possono essere intese come compagne di viaggio che forniscono le *affordances*, cioè i mezzi di produzione culturale, per la creazione di nuove forme sociali» (Dipace, 2019, p. 406); questa convinzione è riscontrabile anche nella legge su *La Buona scuola* (legge 107/2015) di cui il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è un pilastro fondamentale. Il PNSD nasce con l'intento di introdurre elementi innovativi nel sistema educativo italiano, passando per l'educazione digitale, al fine di supportare l'apprendimento lungo il corso della vita (*lifelong learning*), in contesti formali e non formali (*lifewide learning*), sviluppando le "competenze per la vita" e per una cittadinanza attiva e informata. Il digitale si presenta come strumento abilitante, come motore del cambiamento e proprio per questo sono necessari nuovi modelli didattici, è necessario ripensare ambienti di apprendimento che possano ospitare una didattica laboratoriale e un'integrazione quotidiana del digitale (aule "aumentate"). La scuola "digitale", pensata dal PNSD, deve poter attuare quello che viene definito BYOD (*Bring Your Own Device*), cioè dispositivi digitali personali disponibili per ogni studente durante le attività didattiche e per questo la collaborazione con le famiglie e con gli enti territoriali è un supporto necessario per la realizzazione dell'educazione nell'era digitale. A supporto del PNSD vi sono *framework* concettuali come il *DigComp* (*A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Ferrari, 2013; Kluzer & Priego, 2018) che individua le competenze da sviluppare e possedere in cinque aree: Informazione, Comunicazione, Creazione di contenuti, Sicurezza e *Problem solving*.

Un supporto per lo sviluppo e la formazione digitale degli insegnanti, sostenuta anche nel PNSD, è il *DigCompEdu* (Redecker & Punie, 2017), modello europeo ripreso poi dal *Syllabus* dell'*Expert Teacher* (Ianes, Cramerotti, Biancato & Demo, 2019), che è un quadro concettuale che individua le competenze del docente innovativo (Di Donato & De Santis, 2021b).

Le misure di attuazione per l'anno 2021 del PNSD (Ministero dell'Istruzione, 2021) rilanciano la visione del Piano, evidenziando le azioni più rilevanti, tra le quali: il potenziamento nelle scuole di spazi laboratoriali e di strumenti digitali per implementare metodologie didattiche innovative STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) e STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*) per un approccio partecipato e collaborativo dell'apprendimento; il supporto di attività di formazione e l'adozione di soluzioni digitali innovative, tramite la figura dell'animatore digitale, ma anche la realizzazione di percorsi formativi per animatori digitali e per i docenti del *team* per l'innovazione e l'inclusione digitale, per la *cybersicurezza* e per la *media education*; inoltre, come accennato prima, «potranno essere acquisiti materiali e strumenti per realizzare l'approccio c.d. "trialogico" che, tramite tecniche tipiche dell'apprendimento collaborativo, realizza attività di costruzione di oggetti destinati ad un uso concreto» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 3); infine, il digitale, anche alla luce della situazione pandemica, è visto come un "amplificatore" di apprendimento.

La sfida nel quotidiano di chi fa scuola è di volgere alla verifica critica del proprio agire, al cambiamento imposto dalla mutata realtà, intraprendendo o consolidando la personale transizione digitale, per una scuola centrata sulla persona in apprendimento, tesa ad accrescerne competenze adeguate e durature. La parola "competenza" assume quindi ancor più un significato cruciale, perché mutano rapidamente le competenze richieste dalla realtà in cambiamento. In questo tempo, compete alla scuola, cioè personalmente a ciascuno dei tanti che la realizzano quotidianamente, contribuire a rendere le nuove generazioni capaci di vivere in un mondo futuro assai diverso da quello praticato finora dagli adulti, ricco di sfide come pure di speranza (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 4, punto 7).

Il periodo pandemico ha aperto a nuove riflessioni sulla didattica digitale, infatti il decreto del Ministro dell'Istruzione del 26 giugno 2020, n. 39, per il rientro a scuola a settembre del 2020, ha previsto un piano per la Didattica Digitale Integrata (DDI) e le Linee guida per la sua attuazio-

ne (Ministero dell'Istruzione, 2020). Le Linee guida propongono la DDI come una metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento per le scuole secondarie di secondo grado e per tutti i gradi in caso di *lock-down*. La metodologia innovativa dovrebbe esplicitarsi in attività che non siano solo la trasposizione di ciò che viene svolto in presenza.

Le scuole sono chiamate anche a rilevare i fabbisogni riguardo alla disponibilità di dispositivi digitali e alla connettività degli studenti e alle situazioni di fragilità. È importante garantire la *privacy* degli studenti, per cui è necessario vagliare le piattaforme che garantiscano i requisiti di sicurezza. Inoltre in DDI, che prevede sia attività sincrone sia asincrone, si deve ottimizzare la giornata scolastica in base ai ritmi di apprendimento, prevedendo momenti di pausa adeguati. Si chiede alle scuole secondarie di primo grado di svolgere almeno 15 ore di attività sincrone con l'intera classe, organizzare attività per piccoli gruppi e altre in modalità asincrona. L'intenso uso di modalità digitali online porta inevitabilmente a riflettere sulle implicazioni etiche dello "stare in rete": il rispetto dell'altro è un principio cardine per tutta la comunità scolastica, a cui si aggiungono il rispetto per la condivisione dei dati personali e dei documenti.

La promozione della partecipazione attiva degli studenti è al centro anche della DDI; infatti, le Linee guida suggeriscono alcune metodologie, come ad esempio l'apprendimento cooperativo, che oltre a favorire un'attiva costruzione del sapere, aprono a possibilità didattiche che possono portare a sviluppare competenze trasversali. La valutazione, nel contesto della DDI, deve essere costante e fornire *feedback* adeguati, proprio nell'ottica della valutazione formativa. È necessario condividere con le famiglie approcci educativi e anche materiali formativi al fine di supportare gli studenti nel percorso di apprendimento e stabilire canali comunicativi efficaci.

1.4. Gli obiettivi e le domande di ricerca

Tra i diversi approcci allo studio di caso esaminati in precedenza, l'approccio proposto da Merriam (1998) fa da guida al presente studio; tuttavia, si intende integrare tale approccio considerando tecniche e strumenti di ricerca non solo qualitativi, ma *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019), che saranno descritti nel prossimo paragrafo.

La rassegna della letteratura e il quadro teorico individuato nella prima parte del lavoro soddisfano le prime due caratteristiche delle cin-

que considerate da Merriam nel disegno di ricerca dello studio di caso (cfr. § 1.1, parte seconda).

In questo paragrafo, attraverso l'esplicitazione degli obiettivi e delle domande di ricerca, si delinearanno la terza e la quarta caratteristiche suggerite da Merriam: il problema della ricerca e le domande di ricerca.

La presente ricerca, che ha carattere esplorativo-descrittivo, mira a indagare "da vicino" la realtà di una scuola secondaria di primo grado DADA, capire come è stato implementato il modello DADA nell'organizzazione e nella didattica quotidiana in relazione alle peculiarità del modello descritte precedentemente e indagare la sperimentazione digitale avviata dalla scuola pochi mesi prima della pandemia e come questo si sia tradotto in DaD e in DDI (Didattica Digitale Integrata).

Dalla letteratura sopra esposta, si è evidenziato come il tema delle competenze sia particolarmente complesso, a partire dalla definizione stessa. Se, come si è detto, le competenze richiedono un contesto d'azione specifico per vederne la loro manifestazione, allora il modello DADA potrebbe rappresentare un contesto particolarmente favorevole per vederne l'emersione e, conseguentemente, poterle valutare adeguatamente.

Gli obiettivi che la presente ricerca si pone sono:

1) capire se e come l'implementazione del modello DADA e la sperimentazione digitale portano a cambiamenti nelle pratiche didattiche dei docenti e se si può vedere negli studenti della scuola secondaria di primo grado dell'IC di Via Baccano la manifestazione di competenze (come descritte nelle *Indicazioni nazionali*) grazie ai cambiamenti favoriti dalle innovazioni. Le domande di ricerca collegate a questo primo obiettivo sono:

- Cosa cambia nelle pratiche didattiche degli insegnanti con il DADA e il digitale?

- Cosa cambia nelle attività con e degli studenti?

- Quali competenze e quali processi di apprendimento si sviluppano?

- Come vengono percepiti questi processi dagli studenti?

Se esiste un cambiamento nelle pratiche didattiche che coinvolgono insegnanti e studenti, e se si tratta di cambiamenti che trasformano la nozione tradizionale di didattica come trasmissione di contenuti, allora è possibile che questi cambiamenti si riversino nelle forme e nelle pratiche valutative, perciò, il secondo obiettivo è:

2) capire i cambiamenti nel processo di valutazione degli studenti (DADA) e quali pratiche valutative vengono messe in atto, dunque:

- Come cambia, se cambia, la valutazione?

- Quali strumenti?
- Quali pratiche?

Inoltre, dato il carattere “corale” del modello DADA, cioè caratterizzato dal coinvolgimento di insegnanti, studenti, personale scolastico e genitori, interessa

3) capire come si è manifestato il coinvolgimento, soprattutto delle famiglie, quindi rispondere a:

- Perché scegliere una scuola DADA per i propri figli?
- Quali rapporti con la scuola hanno i genitori?
- Come sono stati coinvolti nelle innovazioni?

Infine, dato il sopraggiungere della pandemia e conseguentemente del *lockdown* e di un ritorno in presenza condizionato dal distanziamento fisico, dalla igienizzazione degli ambienti e dai protocolli per il controllo dei contagi, nel corso dello studio si sono dovuti considerare i cambiamenti dei confini spazio-temporali entro cui si situa il caso. Al contrario delle scuole secondarie di secondo grado, quelle di primo grado sono tornate in presenza dopo il primo *lockdown*, ma sottostando appunto alle condizioni limitative previste a livello nazionale. Uno dei problemi che ha dovuto affrontare l’IC di Via Baccano è stato quello dello spostamento degli studenti tra aule-ambienti di apprendimento, perché ciò avrebbe richiesto l’igienizzazione degli ambienti ad ogni cambio aula. La scuola invece ha scelto di sospendere il modello DADA relativamente allo spostamento degli studenti. Dunque, il quarto obiettivo mira a

4) capire come la scuola secondaria di primo grado di Via Baccano sia passata dal DADA alla DaD (Didattica a Distanza) e il ruolo giocato dalle tecnologie digitali, vista la sperimentazione iPad introdotta nelle classi prime proprio pochi mesi prima del primo *lockdown*. Le domande che si pongono sono:

- Come è avvenuto il passaggio in DaD?
- Quali vantaggi/svantaggi dalla sperimentazione iPad in DADA e in DaD? E, se ce ne sono stati, nel ritorno in presenza?

Se è vero che il modello DADA, come descritto in precedenza, è centrato sull’apprendimento collaborativo e favorisce la dimensione sociale, non solo dell’apprendimento, ma anche delle interazioni tra gli attori scolastici (Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017), allora il modello potrebbe presentarsi come un contesto educativo particolarmente idoneo e favorevole alla manifestazione delle competenze descritte dalle *Indicazioni nazionali* che dunque sarebbero osservabili dagli insegnanti, i quali, a loro volta, sarebbero favoriti nella possibilità di valutare le competenze che si manifestano. Durante le attività scolastiche DADA, gli insegnanti

potrebbero rilevare alcune/tutte le competenze attraverso le attività organizzate nelle aule-ambienti di apprendimento, proprio in funzione di diversi approcci didattici.

Se, come descritto in precedenza, aspetto peculiare del modello DADA è la sua impostazione “corale”, cioè di coinvolgimento non solo di studenti e insegnanti, ma anche degli altri attori che fanno parte del contesto scolastico, in particolare delle famiglie degli studenti, allora tale coinvolgimento dovrebbe rendersi manifesto anche nei rapporti tra scuola e famiglie. Nel presente studio si considerano tre protagonisti principali dell’aspetto “corale” della scuola DADA: insegnanti, studenti e famiglie. Nel progetto iniziale della ricerca si era prevista anche la partecipazione della dirigente e del personale scolastico per ascoltare il loro punto di vista, ma il sopraggiungere della pandemia, oltre a limitare le condizioni della ricerca, ha sobbarcato di adempimenti burocratici la scuola, rendendo complicato, soprattutto per la dirigenza, un’effettiva partecipazione. Questo ha certamente limitato la ricerca in termini di risultati, ma ha costituito un momento di riflessione sulla dimensione etica della ricerca qualitativa (cfr. paragrafo seguente) e che si sostanzia nella distinzione tra “fare ricerca su” e “fare ricerca con” (Cagol, 2019). Fare ricerca “con” gli insegnanti, gli studenti, le famiglie, in questo caso, con le persone coinvolte nel contesto scolastico, significa considerarli non come oggetti di indagine, ma come soggetti o partecipanti attivi alla ricerca; questo comporta il rispetto e la comprensione della loro “alterità”, dei loro pensieri, delle loro capacità, dei loro ruoli e del contesto in cui si trovano ad agire.

1.5. Metodologia: partecipanti e dimensione etica

Si è descritto nel paragrafo dedicato alla scelta del “caso” come la selezione dei partecipanti alla ricerca sia avvenuta in base all’interesse suscitato dal “caso”, cioè l’introduzione del modello DADA nella scuola secondaria di primo grado di Via Baccano che ha accolto il DADA dall’a.s. 2016-2017, integrandolo con la sperimentazione digitale dal 2019-2020. L’integrazione delle due innovazioni (DADA e iPad) fa della scuola un “caso” rilevante per capire quali cambiamenti sono stati introdotti e come nei processi educativi.

Stabilito il protocollo d’intesa tra il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza e l’I.C. di Via Baccano, lo studio delle innovazioni introdotte dalla scuola è iniziato pianificando le osservazioni in aula e la somministrazione di prove di com-

preensione della lettura agli studenti delle quattro classi prime della scuola secondaria di primo grado coinvolte nella sperimentazione digitale con l'iPad come strumento didattico; le prove di lettura sono state somministrate per collegare alle osservazioni della didattica una variabile di risultato e per analizzare i risultati delle classi in termini comparativi (Asquini, 2018b).

Si precisa che, a causa della pandemia, la ricerca ha dovuto rimodularsi passo per passo, anche con l'intento di non gravare sulle difficoltà della scuola, in un'etica di rispetto delle persone coinvolte (Bassey, 1999) e "disorientate" dall'"effetto pandemico". La dimensione etica, nella ricerca di studi di caso, coinvolge sia il rapporto con i partecipanti alla ricerca, sia la ricerca stessa, per ciò che Bassey (1999) chiama "etica del rispetto della verità". Riguardo al rispetto verso i partecipanti, si è scelto di non riportare i nomi dei docenti intervistati, ma di identificarli attraverso la materia di insegnamento; i dati emergenti dalla ricerca sono di proprietà comune della scuola e dell'università, come stabilito dal protocollo d'intesa. La questione etica della ricerca non è solo caratterizzata dal rispetto della *privacy* dei partecipanti, ma concerne il rispetto della persona in quanto tale. Mortari, Valbusa e Ubbiali (2020) evidenziano come

Quando si parla di etica della ricerca in genere si fa innanzitutto riferimento ai codici etici, introdotti per normare differenti situazioni problematiche che possono presentarsi durante il lavoro [...] Tuttavia, nessun codice, per quanto possa essere dettagliato, esaurisce le criticità etiche che è possibile incontrare durante un lavoro sul campo, e non esistono regole che solo per il fatto di essere applicate garantiscano l'eticità di una ricerca [...] Pensando la questione nell'orizzonte dell'etica della cura, è possibile sostenere che una ricerca educativa si muove su uno sfondo etico nella misura in cui il ricercatore fa proprie alcune direzionalità etiche e sviluppa specifici modi di essere nella relazione [...]: avere rispetto per i partecipanti; sentirsi responsabili nel proprio agire; offrire buone esperienze; saper incarnare una tensione donativa, dando e dandosi tempo per la costruzione di relazioni positive. Queste direzionalità si attualizzano quando i ricercatori incarnano precisi modi di essere sensibilmente relazionali nella ricerca: essere ricettivi; essere responsivi; prestare attenzione; essere non-intrusivi; avere cura del clima emozionale; coltivare una forma di quietezza interiore, che si traduce nell'essere tranquilli e rilassati; avere fiducia (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p.57).

«Il ricercatore fa proprie alcune direzionalità etiche e sviluppa specifici modi di essere nella relazione» (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p.57); questo è particolarmente rilevante nel contesto della R-F in una scuola DADA, perché gli insegnanti che accolgono il modello sono mossi a cambiare le proprie convinzioni per fare spazio a una diversa visione educativa, più flessibile e che deve essere adattabile al contesto e agli studenti e in questo cambiamento è decisivo il ruolo dei ricercatori che lavorano con gli insegnanti, per «far emergere i reali bisogni di formazione per costruire un contesto condiviso di ricerca finalizzata al miglioramento delle didattiche realizzate nei rinnovati ambienti di apprendimento» (Asquini, 2018a, p. 166).

Riguardo al rispetto per la ricerca, i ricercatori si impegnano eticamente in un serio processo di raccolta, analisi e comunicazione dei risultati, garantendo l'affidabilità della ricerca stessa (Bassey, 1999).

Le tracce delle interviste, del *focus group*, come anche gli item dei questionari sono stati discussi sia col *team* di ricerca sul monitoraggio delle scuole DADA, sia con la scuola, per condividerne l'intento etico-scientifico di raccolta dei dati. I questionari per studenti e genitori sono stati sottoposti anche all'approvazione del Consiglio d'Istituto della scuola, creando una connessione di fiducia anche con i genitori.

1.5.1. *Timeline, strumenti e procedure*

Di seguito, si descrivono gli strumenti e le tecniche utilizzati nel complesso della ricerca, seguendo una linea diacronica. La scelta di seguire una presentazione diacronica è data dalla situazione contestuale caratterizzata dal sopraggiungere della pandemia che, da marzo 2020 in poi, ha imposto una ripianificazione delle attività di ricerca; tuttavia, l'utilizzo della triangolazione (come si vedrà nel § 3.1 della parte seconda) conferisce, alle tematiche oggetto d'indagine, anche una dimensione sincronica. La triangolazione multipla dei risultati (Thurmond, 2001; Santos et al., 2020), che sarà approfondita nel paragrafo dedicato (3.1, parte seconda), mira a fare luce sugli elementi di convergenza, divergenza e complementarità derivanti dall'uso di più forme di triangolazione (di fonti di dati, di metodi, ecc.) sui temi centrali della ricerca: competenze e valutazione. Questo modo di procedere fornisce una cornice metodologica alla ricerca che, dalla definizione dei confini spazio-temporali dello studio di caso, avanza verso la delineazione delle possibilità di estendibilità (Khan, 2007).

Gli strumenti e le procedure della ricerca sono:

- la griglia di osservazione (osservazione in aula e uso dell'iPad),
- le prove di comprensione della lettura (come variabile di risultato da affiancare alle osservazioni e consentire poi un confronto nel tempo e tra classi),

- l'analisi tematica di RAV (Rapporto di Autovalutazione), PdM (Piano di Miglioramento) e PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) (per capire come la scuola dia conto delle innovazioni introdotte, come si pone rispetto alle priorità e ai traguardi individuati e rispetto alle aree tematiche di interesse proposte nelle domande di ricerca),

- il *focus group* con 5 insegnanti (in periodo pandemico per rilevare punti di forza e di debolezza del DADA replicabili o meno in DaD e dell'uso dell'iPad),

- 9 interviste individuali con gli insegnanti (per rilevare il punto di vista di ogni insegnante, scelto come "rappresentante" delle differenti materie scolastiche, su DADA, iPad, competenze degli studenti, valutazione e rapporti con le famiglie, anche alla luce della situazione pandemica),

- il questionario destinato agli studenti (per rilevare le loro percezioni nel passaggio tra DADA e DaD, sulla valutazione e sull'iPad) e il questionario per i genitori (per rilevare le loro motivazioni nella scelta di una scuola DADA per i figli, i rapporti con la scuola e le loro percezioni nel passaggio tra DADA e DaD, sulla valutazione e sull'iPad).

L'uso degli strumenti in una cornice temporale diacronica contestualizza la ricerca nel suo svolgimento, perché col sopraggiungere della pandemia, gli strumenti si sono adeguati ai nuovi confini spazio-temporali del caso e insieme agli insegnanti si sono delineate le tappe dello studio nella situazione straordinaria dovuta all'emergenza sanitaria.

Si propone di seguito, tramite diagramma di Gantt, un prospetto dell'uso delle tecniche e degli strumenti, composto a posteriori, al fine di rendere visivamente fruibile la *timeline*.

	2019	2020		2021		
Tecniche e Strumenti utilizzati	dicembre	gennaio/ febbraio	dicembre	gennaio/ febbraio	maggio	giugno
Osservazioni in aula tramite griglia						
Prove di comprensione della lettura						
Analisi documentazione scolastica (RAV, PdM, PTOF)						
Focus group con insegnanti						
Interviste individuali con gli insegnanti scelti						
Somministrazione questionario per i genitori						

Legenda: in **verde** le tecniche e gli strumenti usati nel periodo in presenza; in **giallo** quelli usati nel periodo a distanza.

1.5.2. Le osservazioni in classe in presenza

Le osservazioni nelle aule sono state condotte a dicembre 2019, durante l'orario di una settimana scolastica (5 giorni), per un totale di 120 ore, cioè 6 ore giornaliere per le quattro classi prime (De Santis, Germani & Di Donato, 2021). Le osservazioni hanno riguardato il tempo della didattica. Lo scopo era rilevare anche il tempo dedicato all'uso del digitale in classe da studenti e insegnanti. Un secondo ciclo di osservazioni era stato pianificato per il mese di maggio 2020, in prossimità della fine dell'anno scolastico per fare un "bilancio", ma a causa del *lockdown* non si è potuto svolgere.

L'osservazione di dicembre 2019 è stata non partecipante di tipo sistematico (Trincherò, 2002), in quanto per condurre le osservazioni nella stessa settimana e arco di tempo sono state formate le studentesse partecipanti all'esercitazione di ricerca "Costruzione di prove per la scuola

dell'obbligo", tenuta dal professore Giorgio Asquini⁴⁷, per il corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione della Sapienza.

Le studentesse osservatrici sono state formate sulle tecniche di osservazione in classe, nello specifico sulle modalità di osservazione non partecipante di tipo sistematico (Asquini, 2018b; Cappuccio & Cravana, 2014; Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2012; Trincherò, 2002).

L'osservazione è non-partecipante quando si tratta di «una presenza "in situazione" dell'osservatore di puro ascolto» (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2012, p. 177), quando cioè l'osservatore non è direttamente coinvolto.

L'osservazione è un processo la cui funzione principale è raccogliere informazioni sull'oggetto preso in considerazione. Essa è un'operazione di prelievo e strutturazione dei dati in modo da far emergere una rete di significati. [Nell'ottica dell'osservazione sistematica], il ricercatore è essenzialmente preoccupato di definire con cura le variabili implicate e di costruire un dispositivo di osservazione che si avvalga di un massimo grado di garanzie di ripetibilità da parte di altri ricercatori (Cappuccio & Cravana, 2014, p. 95).

Le studentesse hanno condotto le osservazioni in aula in coppie, seguendo la griglia di osservazione, basata su uno schema di categorie, utilizzata in altre indagini (Asquini, 2018b; Asquini, Benvenuto, & Cesareni, 2017; Cesareni & Rossi, 2013), la quale è stata discussa durante la formazione. «L'impiego di una scheda strutturata permette una precodifica delle informazioni, facilitando il processo di ricerca (Poliandri, 2002), consente il confronto fra i dati e limita l'arbitrarietà della rilevazione sul campo» (Poliandri, Muzzioli, Quadrelli & Romiti, 2012, p. 177).

La griglia di osservazione, come mostra la figura 2, è suddivisa in Funzioni, Attività e Azioni, è stata implementata da Sotto-azioni iPad per osservare l'uso del dispositivo digitale.

⁴⁷ Il professore Asquini è anche il responsabile scientifico del monitoraggio delle scuole DADA per il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza. Le esercitazioni di ricerca prevedono la partecipazione di dottorande/i che si occupano del tema oggetto dell'esercitazione e un/a mentore, cioè una studentessa o uno studente, generalmente frequentante il corso di laurea magistrale di Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione, che ha già fatto esperienza di esercitazione, tirocinio ed esami universitari, sviluppando conoscenze e competenze per supportare gli studenti e le studentesse durante l'esercitazione.

Figura.2: Griglia di osservazione in aula “iPad”.

Funzione dell'attività	Attività	Azione	Sotto-azioni iPad	
Introdurre nuove conoscenze	Trasferimento di significati/ contenuti	lezione		
		lezione dialogata (<i>recitation</i>)		
		lettura ad alta voce		
		lettura dialogata		
		Detta/fa copiare appunti o schemi		
		dimostrazione		
		visione materiale audiovisivo		
	Costruzione attiva di significati	Apprendimento collaborativo		
		Soluzione di problemi		
		Discussione		
		Costruzione di artefatto (cognitivo, materiale, sociale)		
	Monitorare gli apprendimenti	Consolidamento	Richiesta riepilogo studente	
			Ripasso collettivo	
Chiarimenti				
Correzioni compiti a casa				
Condivisione di artefatto				
Esercizi guidati da insegnante				
Esercizi autonomi				
Correzione esercizi				
Verifica		Studio individuale		
		Verifica scritta		
		Interrogazione orale		
		Feedback verifiche		
		Verifica collettiva		
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	Pianificare	Pianificare le verifiche e le attività		
		Esplicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati		
	Lavorare sulle strategie	Fornire strategie di studio o strumenti		
		Discutere strategie		
Gestire	Attività di	registrazione presenze		

l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	routine	accoglienza				
		assegnazione compiti				
		attività organizzative				
		Preparazione e chiusura attività (transizioni)				
		ricreazione				
	Gestione del clima della classe e della disciplina	"predica"	rimprovero			
			Note disciplinari			
			controllo dell'attuazione dei compiti			
			attribuzione posti			
			pausa rilassamento			
			dialogo e confronto			
			presentazione osservatore			
			Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto	Non frontale (tempo "previsto")	colloqui con i genitori	
	ora a disposizione					
colloqui con colleghi/dirigenti						
Interruzioni (tempo "sottratto")	Non presenza (ritardo/uscita dalla classe)	colloqui con colleghi/dirigenti/				
		colloqui con i genitori				
		cambi ora				
		entra qualcuno				
		altro		assemblee	Gite scolastiche	

Fonte: adattato da Asquini, 2018b.

Ogni categoria della griglia è stata descritta e discussa con le studentesse osservatrici.

La griglia di osservazione è stata implementata con le sotto-azioni per rilevare l'uso del dispositivo digitale grazie al supporto di Daniela Di Donato⁴⁸, esperta in formazione ed educazione digitale, che ha condotto una giornata formativa per le studentesse osservatrici.

⁴⁸ Daniela Di Donato è docente di lettere nella scuola secondaria di II grado, è dottoranda di ricerca in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca educativa,

Riguardo alle categorie delle Funzioni, Attività e Azioni, già parte dello strumento usato anche in ricerche precedenti, vengono descritte come segue:

- *Introdurre nuove conoscenze.*

L'insegnante può introdurre nuove conoscenze attraverso attività volte principalmente al trasferimento di conoscenze o indirizzate a favorire la costruzione autonoma da parte degli studenti.

Trasferimento di significati/contenuti: le attività di trasferimento di significati sono caratterizzate da una interazione studenti /insegnante di tipo asimmetrico, con una forte dominanza dell'insegnante che si esplica sia a livello quantitativo sia a livello semantico (è l'insegnante che decide i contenuti). Le domande sono prevalentemente chiuse, l'interazione reciproca fra studenti è scarsa.

Anche nelle attività di trasferimento significati si possono avere però gradi diversi di interazione e di partecipazione degli studenti: la differenza fra *lezione* e *lezione dialogata*, fra *lettura ad alta voce* e *lettura dialogata* è data dalla frequenza dell'interazione fra studenti e insegnanti. Poche domande poste dall'insegnante o dagli studenti non caratterizzano la lezione dialogata. La *lezione* è una sorta di monologo con possibilità di brevi interruzioni da parte dell'insegnante per verificare la comprensione o da parte degli studenti per chiedere chiarimenti. La *lettura ad alta voce* si ha anche quando l'insegnante parte dalla lettura e la interrompe frequentemente con brevi spiegazioni o domande di comprensione. La *lezione* e la *lettura dialogata* prevedono una partecipazione sia quantitativa sia qualitativa più evidente, con un apporto di contenuti consistente da parte degli studenti. L'apporto degli studenti può essere elicitato dall'insegnante o autoprodotta.

La *dimostrazione* si ha quando l'insegnante agisce da modello; l'insegnante dimostra come svolgere un esperimento, come risolvere un

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma. Nel 2016 finalista all'*Italian Teacher Prize* e componente nel 2017 della commissione della ministra Fedeli per l'uso dei dispositivi digitali personali a scuola. Collabora come autrice e formatrice con diverse case editrici (Erickson, Giunti, De Agostini) e riviste scientifiche e specializzate (RicercaAzione, Q-Times, Agenda digitale.eu). È formatrice sul *Cooperative Learning*, la *Flipped Classroom*, la valutazione, il web 2.0 per l'apprendimento, il Piano Nazionale Scuola Digitale; è Tutor e Formatrice dell'Associazione Italiana Dislessia. *Google Certified Educator*, *Apple teacher*. Docente di Tecnologie per la didattica speciale nel Tfa di Unitus (Viterbo). <https://it.linkedin.com/in/daniela-di-donato-8b48b945>.

problema o come “fare” qualcosa (anche una mappa concettuale, ma senza l’apporto consistente di significati da parte degli studenti).

In questo caso, l’introduzione di nuove conoscenze avviene, a volte, tramite presentazioni che i ragazzi fanno alla classe, frutto del loro lavoro collaborativo, a scuola e a casa. La condivisione del PPT elaborato dagli studenti è usata con più finalità: trasmissione di contenuti, consolidamento, verifica.

Costruzione attiva di significati: le attività di costruzione di significato presuppongono un coinvolgimento attivo degli studenti.

Sono codificate come *apprendimento collaborativo* quelle azioni messe in atto dall’insegnante per organizzare attività collaborative finalizzate allo studio di contenuti (per esempio, *Jigsaw* e *reciprocal teaching*) che non portano alla realizzazione di un artefatto.

La *discussione* (rispetto alla lezione dialogata) è caratterizzata da una forte prevalenza di turni degli studenti rispetto all’insegnante, che si pone come “moderatore”. Si ha una discussione, intesa come costruzione attiva di significati quando la classe o il piccolo gruppo affronta un argomento relativo ad un ambito disciplinare (anche ad esempio la lettura di un giornale o la visione di un film) discutendo del significato di un evento, di un fenomeno o altro per comprenderne le cause, le relazioni o darne una definizione. La relazione con l’insegnante è più simmetrica rispetto alla lezione dialogata. Gli studenti parlano anche fra loro e non si rivolgono solo all’insegnante. L’insegnante non è interessata solo alla “risposta giusta” ma ad elicitare significati da parte degli studenti.

Si ha *costruzione di artefatto* ogni volta che la classe, interamente o divisa in piccoli gruppi, costruisce un artefatto concreto o un artefatto cognitivo: ad esempio la costruzione di un cartellone, di un ipertesto, ma anche di una mappa concettuale o di uno schema. La costruzione guidata si ha quando è l’insegnante stessa che costruisce l’artefatto a partire da spunti dati dalla classe o da studenti (esempio la costruzione di uno schema o una mappa concettuale alla lavagna, co-costruita fra insegnante e studenti: si differenzia dalla dimostrazione perché si parte da un input dato da un’attività svolta dagli studenti per costruire l’artefatto). La costruzione autonoma è quando prevale l’attività autonoma degli studenti, anche in presenza di spunti dati dall’insegnante; bisogna poi specificare se si tratta di artefatto cognitivo, materiale o sociale e se è di tipo collaborativo o individuale.

- Monitorare gli apprendimenti.

Funzione importante dell’insegnante è monitorare gli apprendimenti, sia in via di acquisizione sia gli apprendimenti acquisiti.

Il controllo degli apprendimenti in via di acquisizione si ha attraverso le attività di consolidamento, il controllo degli apprendimenti acquisiti si ha attraverso le attività di verifica, che sono finalizzate a una valutazione.

Il *consolidamento* si attua attraverso varie azioni funzionali a far lavorare gli studenti su conoscenze introdotte. In questo senso le attività di consolidamento seguono a distanze diverse le attività dirette ad introdurre nuove conoscenze.

La *richiesta di riepilogo da parte dello studente* si ha quando l'insegnante, all'inizio o al termine di una lezione chiede a uno o più studenti di rievocare o riepilogare quanto fatto fino a quel punto.

Chiarimenti: quando un tempo definito è dedicato alla richiesta di chiarimenti da parte degli studenti, del singolo che va alla cattedra (non durante una verifica o una esercitazione, ma in un tempo morto) o degli studenti collettivamente. Di solito precede una lezione. Non si deve segnalarlo se è una semplice domanda alla quale segue subito la lezione. In tal caso si segnala solo nelle note che la lezione è preceduta da una richiesta di chiarimenti.

La *correzione dei compiti a casa* è volta a verificare la comprensione di contenuti o procedure ed eventualmente ad approfondire aspetti poco padroneggiati. Si differenzia dal semplice controllo.

Condivisione di artefatto: momenti dedicati alla presentazione di artefatti da parte degli studenti, sia in gruppo, sia singolarmente.

L'esercitazione in classe può svolgersi o in modo autonomo (*esercizi autonomi*: ad esempio l'insegnante detta un esercizio o fornisce schede e ciascuno studente lavora autonomamente) oppure con la mediazione dell'insegnante (*esercizi guidati dall'insegnante*: ad esempio uno studente alla lavagna che esegue un esercizio con la guida e la partecipazione dell'insegnante e della classe); agli esercizi autonomi fa seguito spesso la *correzione esercizi*, spesso svolta a livello collettivo.

Studio individuale è riferito a quei momenti in cui esplicitamente l'insegnante invia a studiare o ripassare un determinato argomento (spesso prima di una verifica).

Le attività di *verifica* sono dirette ad una valutazione esplicita (voto o giudizio) di apprendimenti acquisiti e si esplicano attraverso la *verifica scritta* (compito in classe) l'*interrogazione orale* oppure una *verifica collettiva* (domande continue a tutta la classe per verificare l'acquisizione di contenuti). Il *Feedback verifiche* è una categoria ampia che comprende sia la semplice comunicazione del voto dei compiti in classe, sia la correzione di essi, tanto da parte del professore, quando da parte dei ragazzi

supportati dal docente. Per quanto riguarda le verifiche *orali* non comprende la semplice attribuzione del voto, ma comprende momenti specifici in cui l'insegnante giustifica o discute l'attribuzione del voto.

- *Responsabilizzare gli studenti verso le attività di studio.*

L'insegnante coinvolge gli studenti nella pianificazione delle attività e nella ricerca di strategie adatte a migliorare il proprio apprendimento. La partecipazione degli studenti può variare da una semplice messa al corrente delle attività progettate dall'insegnante fino ad una partecipazione più autentica e ad una presa in carico del proprio processo di apprendimento.

Pianificare: l'insegnante rende esplicite agli studenti alcune dimensioni del contratto didattico. Può avere due oggetti diversi: *Pianificazione delle verifiche e delle attività didattiche* (comprende sia le comunicazioni che l'insegnante dà rispetto a cosa faranno durante l'ora, la giornata, la settimana, sia la calendarizzazione delle interrogazioni e dei compiti in classe); *Esplicitazione e pianificazione degli apprendimenti* che si andranno a realizzare (ad es. quando l'insegnante si sofferma ad esplicitare le finalità delle attività: il lavoro di oggi è rivolto ad imparare ... facciamo questo perché può servirci a ...)

Lavorare sulle strategie: tutte le volte che un insegnante agisce per fornire strumenti o strategie di studio (*fornire strategie*) o imposta la discussione sulle strategie utilizzate per individuare le più efficaci (*discutere sulle strategie* – per esempio anche quando un insegnante chiede a uno studente di spiegare perché ha svolto quell'esercizio in quel dato modo).

- *Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe.*

Dialogo e confronto: si tratta di attività di discussione non relative agli argomenti didattici; comprende dialoghi (e non prediche) sul clima della classe, sulle regole, su ciò che è successo sia nella classe sia al di fuori. Anche momenti di autovalutazione all'interno della classe rispetto a come sia andata un'attività. Può essere anche un momento individuale con un singolo studente. Può essere anche una discussione solo tra studenti (senza docente) relativa, per esempio a collettivi o a problemi di classe, ecc., o un momento di discussione collettiva su rendimento ecc.

Rimprovero è rivolto ad un singolo alunno, a alunni o alla classe intera, contestualizzato ad un avvenimento specifico. Con "*predica*" indichiamo un rimprovero che anche se partendo da una situazione specifica (rendimento non adeguato) generalizza rispetto alle regole della scuola riguardo al comportamento e/o al profitto. Comprende anche comunicazioni del corpo insegnante rispetto al profitto della classe.

Note e comunicazione ai genitori o dai genitori: sono relative al comportamento o al rendimento del singolo ragazzo o della classe. In questa categoria rientra anche il tempo dedicato alle giustificazioni dei genitori per non aver studiato o fatto i compiti. Non sono in questa categoria ma in attività organizzative gli avvisi che riguardano la gestione della scuola o delle attività nella classe (scioperi, gite, uscite anticipate ecc.) e che devono essere firmate dai genitori; qui vanno anche le comunicazioni pratiche ad esempio su chi accompagna i ragazzi in gita o al campo scuola.

Preparazione e chiusura attività (transizioni) comprende tutte quelle azioni che sono funzionali a preparare “fisicamente” la classe e gli studenti all’attività successiva o a riordinare la classe al termine di un’attività. In questa categoria rientrano anche accensione e spegnimento PC, LIM ecc., e la preparazione del professore a uscire dall’aula o quando il professore chiede se hanno portato il materiale o le presentazioni o anche quando un insegnante chiede se ci sono problemi o si ha bisogno di chiarimenti prima di affrontare l’attività, tutte quelle attività, di vario tipo, che preparano all’attività vera e propria.

Per osservare l’uso delle tecnologie *digitali* in classe, Daniela Di Donato ha predisposto 15 punti da seguire a integrazione della griglia di osservazione, a partire dalla distinzione tra *uso del docente* e *uso dello studente*; per poi individuare le seguenti sotto-azioni:

1. Segnalare il tipo di dispositivo che si sta usando: *Lim, Tablet, Smartphone, Notebook*.
2. Segnalare la proprietà del dispositivo: personale /scuola. Esempio: il docente crea la rete col suo *smartphone* (uso dispositivo personale)/ Lo studente prende il *tablet* assegnatogli dalla scuola per lavorare in gruppo (uso dispositivo della scuola).
3. Tipologia di tecnologia: *robot, calcolatrice, registro elettronico, pennarello digitale, lavagna touch, proiettore, telecomando, tablet, notebook*, ecc.
4. Tipologia d’uso: individuale, a coppie, in gruppo (specificare da quante persone è formato il gruppo).
5. Descrivere l’ambiente di apprendimento: aula, corridoio, laboratorio attrezzato, *atelier* creativo.
6. Descrivere il *setting* d’aula e il nome/numero dell’aula: banchi a due, a quattro, singoli, schermo, telo per proiettare.
7. Descrivere la disposizione fisica delle tecnologie: sui tavoli, nel carrello, in scatola, a parete, ecc.

8. Descrivere quali altri materiali vengono utilizzati insieme alle tecnologie (es. libro + *tablet* oppure fotocopie del docente + *smartphone*).

9. Descrivere quali risorse sono previste per l'attività: *wi-fi*, corrente, luce, buio, cavi, prolunghe, libri, ecc.

10. Descrivere quali istruzioni vengono date per l'uso del dispositivo: "accendete, spegnete, usate la tastiera, guardate lo schermo, inserite la password, collegatevi a..., aprite la cartella chiamata...".

11. Descrivere i tempi di accesso al dispositivo: recupero dispositivo, accensione, spegnimento, messa in sicurezza.

12. Descrivere le istruzioni su come realizzare il compito, con l'uso del dispositivo: "scaricate il materiale su..., copiate, incollate, cercate, guardate, completate, pubblicate...".

13. Descrivere quale ruolo ha la tecnologia nell'attività di apprendimento: permettere accesso ai materiali, allenamento all'orientamento nello spazio, risposta a quesiti...(potrebbe bastare ascoltare ciò che indica il docente, ma non sempre è così).

14. Descrivere Rimproveri o indicazioni di comportamento collegate all'uso delle tecnologie: "rispettate il vostro turno alla tastiera, abbassate lo schermo, alzate lo schermo...".

15. Indicare eventuali criticità: dispositivi non riposti, cadute, mal-funzionamenti, ecc.

Durante la formazione delle studentesse osservatrici è stata prestata particolare attenzione alle azioni che avrebbero potuto creare ambiguità di sovrapposizioni.

Per le osservazioni in aula, è stata fornita alle osservatrici una scheda di osservazione (Appendice A), composta da quattro colonne: l'ora di inizio di ogni attività/azione osservata, la codifica dell'attività/azione, la descrizione di cosa sta succedendo effettivamente in aula, con dettagli dell'attività/azione, infine, una colonna per le note personali delle osservatrici su comportamenti, impressioni, spiegazioni ulteriori per identificare l'azione osservata. Le coppie di osservatrici hanno compilato la scheda autonomamente; la funzione del lavoro in coppia è principalmente quella di non perdere informazioni nel caso in cui un'osservatrice avesse bisogno di allontanarsi dall'aula (Asquini, 2018b).

Dopo le osservazioni, sono state riportate le informazioni su un foglio di calcolo Excel predisposto all'inserimento dei dati. L'unità minima di tempo scelta per riportare il tempo dedicato alle varie azioni è il minuto.

Si sono discusse, in sede di esercitazione di ricerca, alcune categorizzazioni quando la stessa azione è stata classificata in modo diverso dalla

coppia di osservatrici, per giungere a un accordo sulla stessa osservazione.

1.5.3. Le prove di comprensione della lettura

Si è detto, precedentemente, che sono state somministrate agli studenti anche prove di comprensione della lettura; questo è avvenuto la settimana successiva rispetto alle osservazioni in classe (dicembre 2019). Le osservatrici sono tornate nelle aule per spiegare agli studenti le modalità di compilazione delle prove, le quali hanno una durata di circa 70 minuti.

Anche per le prove di lettura, svolte prima delle feste natalizie del 2019, era prevista una seconda somministrazione a maggio del 2020, ma per via del *lockdown*, le prove “in uscita” rispetto all’anno scolastico sono state posticipate a febbraio del 2021, quando la scuola aveva ormai la sicurezza di poter far partecipare tutti gli studenti presenti in classe. Dunque, la seconda somministrazione delle prove di lettura è avvenuta quando le classi prime della sperimentazione digitale sono passate alla classe seconda e una terza somministrazione alla fine dell’anno scolastico 2020-2021, proponendo prove “in uscita”. Inoltre, è stata proposta la partecipazione alle prove di comprensione della lettura anche alle “nuove” classi prime che hanno preso parte, anche loro, alla sperimentazione digitale, ma non al modello DADA, dunque senza spostarsi tra aule-ambienti di apprendimento al cambio d’ora. Le prove per le prime del 2020-2021 sono state somministrare alla fine dell’anno e sono gli stessi testi⁴⁹ di prova forniti alle classi seconde a febbraio 2021 (Appendice B).

Per schematizzare, le prove di comprensione della lettura somministrate sono in totale quattro, così ripartite:

- dicembre 2019: 4 classi prime iscritte nell’a.s. 2019-2020 (prova “in entrata” per prime),
- febbraio 2021: 4 classi seconde nell’a.s. 2020-2021 (prime del 19-20; prova “in uscita” per prime),
- maggio 2021: 3 classi prime iscritte nell’a.s. 2020-2021 (prova “in uscita” per prime),

⁴⁹ I testi e gli item delle prove di comprensione della lettura sono stati messi a punto durante le esercitazioni di ricerca condotte dal Prof. Giorgio Asquini tra il 2005-2006 e il 2007-2008; sono state collaudate in otto scuole e su 600 studenti. Sono state utilizzate anche in altri studi (Cfr. Moretti, 2017).

- giugno 2021: 4 classi seconde nell'a.s. 2020-2021 (prime del 19-20; prova per seconde "in uscita").

Soltanto le prove di dicembre 2019 sono state somministrate in presenza dalle studentesse osservatrici dell'esercitazione di ricerca; tutte le altre sono state svolte, in orario scolastico, dagli insegnanti che hanno ricevuto le istruzioni per la compilazione da spiegare agli studenti, dato che per via del virus l'accesso alla scuola a persone esterne non era consentito.

Le prove di dicembre 2019 sono state compilate su supporto cartaceo e i dati sono poi stati riportati su foglio di calcolo Excel.

Le prove di febbraio sono state compilate dagli studenti della scuola sul proprio iPad che consente di editare i file pdf, i quali sono stati inviati agli insegnanti; per quelle di maggio e giugno si sono utilizzati i Moduli Google, fornendo il testo da leggere in pdf e gli item in Moduli. La scelta che sembrava agevolare gli studenti usando Moduli Google, in realtà, per le prove di maggio è stata abbastanza macchinosa per gli studenti, perché, per cercare di rendere visivamente agevole la distinzione tra gli item dei diversi testi, si sono separati gli item usando l'opzione "aggiungi sezione" di Moduli Google, ma creare diverse sezioni per ogni gruppo di item impedisce agli studenti di tornare indietro e ricontrollare le domande compilate, se non al prezzo di perdere le risposte e compilarle di nuovo per proseguire fino alla fine della prova. Perciò, per le prove di giugno, gli item della prova sono stati presentati su un'unica interfaccia di Moduli Google, utilizzando lo spazio "titolo" per scrivere in maiuscolo il titolo del testo a cui gli item sono riferiti, distinguendo così le diverse domande appartenenti ai diversi testi.

Nel confronto con gli insegnanti che hanno seguito gli studenti nella compilazione delle prove, si è giunti alla conclusione che la scelta migliore sia quella di fornire agli studenti le prove in formato pdf, per loro facilmente editabile tramite iPad, che permette di tornare alle domande compilate e controllarle senza perdere risposte.

Un'altra scelta importante a cui si è giunti insieme agli insegnanti è il tipo di *font* da usare per i testi delle prove: la scuola adotta, dall'introduzione dell'iPad, il tipo di carattere *OpenDyslexic regular* di dimensione 14, per tutti gli studenti; questo tipo di carattere agevola nella lettura gli studenti con dislessia (Campanini, Battafarano & Iozzino, 2010; Laddusaw & Brett, 2019), è caratterizzato da lettere che alla base hanno un tratto più marcato e la doppia interlinea facilita la distinzione delle righe. In ottica inclusiva, il *font OpenDyslexic* viene usato sia dagli insegnanti, sia dagli studenti.

Le prove di comprensione delle lettura proposte agli studenti sono composte da differenti testi (descrittivi, narrativi, argomentativi, informativi), chiedono agli studenti di rispondere ai relativi item attivando differenti tipi di comprensione:

- comprensione *lessicale*: si riferisce alla capacità di comprendere il significato di precisi termini indipendentemente dal testo. Spesso, nell'item viene indicata anche la riga del testo in cui si trova il termine (esempio: *Con il termine "ci scuce" (riga 6) si intende: a) ci lascia; b) ci ruba; c) ci prende; d) ci chiede;*

- comprensione *specifica*: riguarda la capacità di localizzare le informazioni nel testo e di compiere semplici operazioni come contare, associare o comparare (esempio: *Chi è Carlo? a) Un contadino; b) L'abate; c) Un amministratore; d) Il re*). L'informazione si trova nel testo, è necessario saperla individuare: *l'abate ha detto che il nostro re e imperatore Carlo [...];*

- comprensione *globale*: è la capacità di capire il senso generale del testo (l'autore, l'intenzione dell'autore, la morale) e richiede un certo grado di inferenza (esempio: *Secondo te chi è l'autore di questo racconto? a) Un contadino; b) Un principe; c) Un artigiano; d) Un cantore;*

- competenza *inferenziale*: è la capacità di capire quello che non è scritto esplicitamente nel testo, ma che si può ricavare da una o più informazioni implicite (esempio: *Nel testo viene descritta la vita che si svolgeva: a) in un villaggio; b) in una città; c) in campagna; d) nel palazzo reale*). In questo caso non riguarda il senso complessivo, ma l'ambientazione (Asquini, 2021).

1.5.4. I documenti scolastici (RAV, PdM, PTOF)

Una volta avviato lo studio con le osservazioni e le prove di lettura del dicembre 2019, è iniziata la consultazione dei documenti pubblicati dalla scuola: il RAV (Rapporto di Autovalutazione), il PdM (Piano di Miglioramento) e il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), per capire come la scuola dia conto delle sue innovazioni nei documenti destinati a essere consultati anche dai genitori, dai ricercatori e da eventuali portatori di interessi e come la documentazione scolastica offra informazioni utili per rispondere alle domande di ricerca.

La documentazione scolastica è una risorsa fondamentale per la scuola, perché consente di utilizzare le informazioni disponibili a sostegno dei processi innovativi che si possono realizzare e consente di avviare una riflessione non tanto sui risultati ottenuti, quanto sui processi che si sono attuati (Biondi, 2005) nel contesto di una comunità di pratica (Lave

& Wenger, 1991/2006). Inoltre, la documentazione offre la possibilità di «“educare” nelle Scuole la cultura di un utilizzo funzionale delle risorse, del controllo e della rettifica come prassi permanenti, della riflessività come motore per la valorizzazione» (Perla & Vinci, 2016, p. 193).

I RAV vengono compilati da tutte le scuole italiane dal 2014-2015 (MIUR, 2015c), seguendo un formato nazionale proposto dall'INVALSI che è stato recentemente rivisto e snellito in alcune parti, per agevolare le scuole nella compilazione (INVALSI, 2019c).

Il RAV affonda le sue radici nel Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) (GU, 2007b, L n. 176).

Il SNV valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione per migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Con la legge 10, del 26 febbraio 2011, il SNV si struttura intorno a tre istituti: l'INVALSI, l'INDIRE e il Contingente ispettivo, ed è responsabile della valutazione delle istituzioni scolastiche, della dirigenza scolastica e della valorizzazione del merito professionale dei docenti. Con il DPR del 28 marzo 2013, n. 80, si stabilisce un vero e proprio regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione (GU, 2013). Il DPR n. 80/2013 stabilisce che il processo di valutazione si articola in quattro fasi:

1. autovalutazione delle istituzioni scolastiche, che prevede l'elaborazione di un Rapporto di Autovalutazione (RAV) sulla base dei riferimenti proposti dall'INVALSI;
2. valutazione esterna di istituzioni scolastiche, selezionate dall'INVALSI;
3. azioni di miglioramento definite dalle istituzioni scolastiche, in collaborazione con l'INDIRE e altri enti di ricerca;
4. rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche che prevede la pubblicazione e la diffusione dei risultati raggiunti (De Santis & Asquini, 2020, p. 208).

La messa a punto del RAV è stata preceduta da progetti sperimentali quali VALSIS (Valutazione del sistema scolastico e delle scuole), VALES (Valutazione e Sviluppo della Scuola) e VM (Valutazione e Miglioramento) tra il 2008 e il 2014 (INVALSI, 2016).

La struttura del RAV è caratterizzata da quattro sezioni, ognuna delle quali prevede delle sotto-sezioni (INVALSI, 2014):

1. *Contesto e risorse*

- Popolazione scolastica;
- Territorio e capitale sociale;
- Risorse economiche e materiali;
- Risorse professionali.

2. *Esiti:*

- Risultati scolastici;
- Risultati nelle prove standardizzate;
- Competenze chiave e di cittadinanza (rinominate “Competenze chiave europee” nell’aggiornamento del 2017, INVALSI, 2017);
- Risultati a distanza.

3. *Processi:*

Pratiche educative e didattiche

- Curricolo, progettazione, valutazione;
- Ambiente di apprendimento;
- Inclusione e differenziazione;
- Continuità e orientamento;

Pratiche gestionali e organizzative

- Orientamento strategico e organizzazione della scuola;
- Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane;
- Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.
- Il processo di autovalutazione.

4. *Individuazione delle priorità (INVALSI, 2017):*

- Priorità e Traguardi;
- Obiettivi di processo.

Le prime tre sezioni sono caratterizzate da *Domande Guida* che supportano la compilazione dei RAV per le relative sotto-sezioni. Alle Domande Guida seguono i *Punti di forza* e i *Punti di debolezza* individuati e una *Rubrica di valutazione* su scala ordinale da 1 a 7, con descrizione analitica dei livelli dispari. Infine, c’è la possibilità di commentare il punteggio tramite la *Motivazione del giudizio assegnato*. Con il RAV 2019-2022, le Domande Guida sono state eliminate.

L’ultimo RAV stilato dalle scuole italiane, che ha validità triennale, va dal 2019 al 2022, con possibilità di aggiornamento annuale. Responsabile dei contenuti del RAV è il Dirigente scolastico che si avvale del contributo dei docenti facenti parte del Nucleo interno di valutazione (INVALSI, 2019c). Per dar corpo ai contenuti, le fonti di informazione utilizzate nel RAV sono interne ed esterne: interne, quelle che provengono dai dati che la scuola ottiene autonomamente (per esempio, le iscrizioni scolastiche degli studenti); quelle esterne provengono dalle informazioni messe a disposizione dall’INVALSI, dall’ISTAT, dal MIUR⁵⁰ e dal Ministero

⁵⁰ Il DL del 9 gennaio 2020, n. 1 sancisce la suddivisione del MIUR in due distinti ministeri: il Ministero dell’Istruzione e il Ministero dell’Università e della Ricerca (GU, 2020a).

dell'Interno; queste fonti forniscono informazioni rispetto ad aree specifiche del RAV: riguardo al *Contesto*, l'INVALSI consegna informazioni sulla popolazione scolastica, dal MIUR si ricavano informazioni sulle risorse professionali ed economiche, il Ministero dell'Interno e l'ISTAT informano sulle risorse territoriali e sul capitale sociale. Nella sezione *Esiti* confluiscono i dati delle rilevazioni nazionali svolte dall'INVALSI, i dati nazionali del MIUR che consentono un confronto nel tempo (ad esempio riguardo alle bocciature); infine, in *Processi*, riguardo alle pratiche gestionali-organizzative, educative e didattiche, l'INVALSI propone suggerimenti e riflessioni (De Santis & Asquini, 2020).

Per le sezioni *Esiti* e *Processi*, il RAV prevede una *Rubrica di Valutazione*, caratterizzata da una scala di punteggi da 1 (*Molto critica*) a 7 (*Eccellente*) che la scuola si attribuisce motivando la valutazione che si auto-assegna. I punteggi dispari (1-3-5-7) della Rubrica sono accompagnati da descrizioni del livello, quelli pari invece non sono descritti e indicano una situazione intermedia tra un livello disparo e l'altro.

La compilazione telematica del RAV permette di collegare direttamente alcune sue sezioni con altre del PTOF, infatti, al momento della compilazione, le scuole troveranno uno spazio sulla piattaforma chiamato "Priorità desunte dal RAV". Ciò che collega RAV, PTOF e Piano di Miglioramento (PdM) è l'Individuazione delle priorità, le quali fanno da guida per il PdM e per il PTOF (De Santis & Asquini, 2020).

Dunque, il RAV:

è un percorso di riflessione interno ad ogni scuola autonoma finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate di cui ogni istituzione scolastica dispone. Tale percorso non va considerato in modo statico, ma come uno stimolo alla riflessione continua, con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, sulle modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto nell'anno scolastico di riferimento (MIUR, 2015a, p. 2).

Il Piano di Miglioramento, invece, rappresenta la pianificazione del percorso di miglioramento per raggiungere i traguardi collegati alle priorità riportate nel RAV. Responsabili della compilazione del PdM sono il Dirigente scolastico e il Nucleo interno di valutazione, come per il RAV. Il legame tra processi e traguardi deve essere analizzato per indirizzare il miglioramento, il quale deve essere pianificato nelle azioni, nel tempo, nelle risorse e nei risultati attesi, valutando periodicamente il PdM individuato dalla scuola per poter rivedere alcuni passi pianificati, ma che vanno riorientati; traccia di tutto il processo è lasciata dal Nucleo

di valutazione che si occupa di produrre una documentazione in proposito (MIUR, 2015d).

Il PTOF è espressione dell'autonomia scolastica (legge del 15 marzo 1999, n.59) che attribuisce alle scuole la realizzazione dell'offerta formativa, rappresenta l'identità culturale e progettuale della scuola esplicitando la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia. Il PTOF ha validità triennale, con possibilità di aggiornamenti annuali e deve essere condiviso dal consiglio di istituto. Il PTOF analizza i fabbisogni della scuola, si basa sul PdM, prevede una sezione dedicata alla formazione del personale scolastico e amministrativo, promuove delle azioni legate al PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) e al potenziamento dell'offerta formativa (GU, 2015).

Le analisi tematiche di RAV, PdM e PTOF, nel contesto della ricerca, hanno lo scopo di evidenziare le riflessioni avviate dalla scuola (Dirigente e insegnanti) e le azioni di miglioramento/cambiamento messe in atto, in particolare con l'introduzione del modello DADA e con la sperimentazione digitale. La scelta dei documenti da analizzare è data sia dalla facilità di consultazione, in quanto tutte le scuole pubblicano il RAV sul portale *Scuola in chiaro* (Marcuccio, 2016), legato al sito istituzionale delle scuole, ove sono presenti anche il PdM e il PTOF, sia per il tipo di informazioni contenute in termini di riflessioni svolte nel tempo sulle sotto-sezioni di particolare interesse per la scuola in esame: Ambiente di apprendimento (della sezione Processi del RAV) e Competenze chiave europee (sezione Esiti) e come questi due aspetti vengano declinati.

L'analisi tematica (AT, Clarke & Braun, 2016) è stata scelta in quanto metodo o tecnica flessibile di analisi, adatta ad affrontare un'ampia gamma di domande di ricerca come quelle sopra esposte e per analizzare dati corposi e complessi su un dato argomento come quelli riportati nei documenti scolastici citati. In particolare, l'approccio semantico dell'AT consente di approfondire un'area di interesse dei dati qualitativi, identificando i temi o le categorie, non andando oltre ciò che è stato detto o scritto e utilizzando categorie o concetti precostituiti (processo *top-down*), come nel caso delle sezioni e sotto-sezioni dei RAV; l'inclusione di estratti dai documenti rende più efficace l'argomentazione dal punto di vista analitico, arricchendo l'analisi non solo da un punto di vista descrittivo, ma anche interpretativo alla luce delle domande di ricerca e della letteratura di riferimento (Pagani, 2020).

1.5.5. Il focus group e le interviste a distanza

Le analisi di RAV, PdM e PTOF hanno fatto da riferimento per avviare una riflessione tra insegnanti e ricercatrice proprio sui temi peculiari del DADA, chiaramente condizionati dal sopraggiungere della pandemia.

A dicembre 2020 è stato organizzato un *focus group online* con 5 insegnanti individuati sia per loro disponibilità, avendo creato contatti durante le osservazioni in aula, sia per il rispetto del criterio pensato dalla ricercatrice di aver lavorato nella scuola di Via Baccano per almeno un anno dall'introduzione del modello DADA; hanno partecipato gli insegnanti di Educazione fisica, Lettere, Matematica e scienze, Musica e So-stegno.

Come anticipato nel paragrafo dedicato ai caratteri di uno studio di caso prototipico, il *focus group* è una tecnica che consente di ricavare dei dati dall'interazione tra i partecipanti. Generalmente, il *focus group* si organizza intorno a delle figure che sono: un moderatore (spesso coincidente con il ricercatore stesso) e un piccolo gruppo di partecipanti che sono considerati "rappresentanti" rispetto al tema oggetto di indagine. Il numero dei partecipanti è variabile; tendenzialmente con "piccolo gruppo" si intende la presenza di cinque o sei persone, ma ci sono situazioni che ospitano più partecipanti (tra sei e dodici) e altre con quattro (deMarrais, 2004; Vergati, 2008).

Le fasi di preparazione e conduzione del *focus group* sono, di solito, la definizione del problema e delle domande di ricerca; la costruzione di una scaletta di temi e domande da discutere con i partecipanti; scegliere dei partecipanti che possano dare un contributo ai temi della ricerca, quindi operare una scelta mirata; la conduzione del *focus* da parte del moderatore e, infine, elaborare e interpretare i risultati (Galeotti, 2006).

In situazioni "in presenza", la scelta del luogo e dei tempi di conduzione sono aspetti rilevanti: trovare un posto e degli orari che mettano a proprio agio i partecipanti e che consentano anche di rilevare chiaramente al ricercatore interazioni, atteggiamenti, risposte e sovrapposizioni di parola, gestione dei ruoli e la "protezione" stessa data dalla dimensione gruppale, rispetto a una individuale tra i presenti, che dà vita a una conoscenza sociale (deMarrais, 2004; Zammuner, 2003). Invece, "a distanza", in un *focus group* organizzato *online*, queste scelte sono fortemente limitate; il *setting* è quello virtuale della piattaforma in cui ci si incontra, l'interazione tra i partecipanti è in realtà scandita dal rispetto dei turni di parola, perché nelle sovrapposizioni non sarebbe possibile riu-

scire a cogliere tutti i significati e gli atteggiamenti fisici dei partecipanti sono fortemente limitate dallo schermo da cui si segue l'incontro. Stabilite delle regole comunicative, condivise tra moderatore e partecipanti, l'interazione all'interno dell'incontro è diversa da quella "in presenza": si manifesta principalmente tramite parole di assenso o di contrarietà riguardo ad alcuni temi, se i partecipanti decidono di prendere la parola per accordarsi o meno sulle parole di altri; ci sono situazioni in cui la connessione di rete è ottima e si possono mantenere le videocamere accese, questo permette di percepire anche gesti della testa (assenso o meno) oppure degli sguardi che possono essere interpretabili rispetto alla discussione che si sta svolgendo (ad esempio, qualcuno che strabuzza gli occhi), ma quando la connessione non è buona, e accade spesso, allora il ricercatore/moderatore, oltre a stabilire i turni di parola e a utilizzare le opzioni disponibili sulla piattaforma utilizzata (ad esempio, la funzione di alzata di mano "virtuale"), può affidarsi, per la raccolta dei dati, solo a ciò che viene detto a voce o, alcune volte, scritto in chat, perché per evitare di perdere la connessione è preferibile spegnere le *webcam*.

I *focus group*, come le interviste, possono essere audio registrati o videoregistrati; in un contesto "in presenza" il video può essere utile per cogliere degli atteggiamenti e/o delle espressioni sfuggite al moderatore durante l'incontro e riesaminarli in un secondo momento, chiaramente l'inquadratura deve essere tale da riprendere l'intera situazione (Bassey, 1999).

Nel caso del *focus group* condotto *online* con gli insegnanti della scuola di Via Baccano, si è scelto di audio registrarlo, previo consenso dei partecipanti, i quali, avendo già avuto esperienza di incontri *online* durante la DaD, hanno organizzato in autonomia i turni di parola, senza sovrapporsi.

Lo scopo del *focus group* è stato quello di raccogliere informazioni sull'avvio del modello DADA nella scuola e di iniziare un primo momento di discussione sulle modalità di valutazione ed eventuali cambiamenti avvenuti a seguito dell'introduzione del modello e del digitale; allo stesso tempo è stato utile per organizzare interviste individuali in profondità per rispondere alle domande di ricerca sui temi delle pratiche didattiche adottate e sullo sviluppo di competenze negli studenti, sulla valutazione, sul ruolo del digitale, sul passaggio in DaD, sulla certificazione delle competenze e sul rapporto con le famiglie. Inoltre, ha avuto la funzione di individuare altri insegnanti che potessero essere considerati "rappresentanti" di ogni materia scolastica nella scuola secondaria di primo grado, oltre ai presenti al *focus*, e che rispettassero sempre il re-

quisito di aver lavorato almeno un anno durante il modello DADA nella scuola, per condurre le interviste individuali (De Santis, 2021).

A seguito del *focus group* è stato inviato a ogni insegnante un file Word contenente una matrice SWOT (O'Brien et al., 2020), per fare il punto dell'incontro durato due ore, evidenziando punti di forza, di debolezza, opportunità e ostacoli riguardo al modello DADA e al ritorno in presenza, dopo il primo *lockdown*, senza poter attuare il DADA nello spostamento degli studenti tra aule-ambienti di apprendimento.

Sia il *focus group* (cfr. figura 42), sia le interviste successive (cfr. figura 45) sono state condotte in modo non direttivo, seguendo una traccia semi-strutturata (Semeraro, 2011).

Le interviste individuali sono state condotte nei mesi di gennaio e di febbraio 2021 e hanno partecipato 9 insegnanti che lavorano nella scuola da almeno un anno dall'avvio del modello DADA: l'insegnante di Educazione fisica (dal 2010-2011 nella scuola), di Matematica e scienze (dal 2016-2017), di Lettere (italiano, storia, geografia), Musica e Sostegno (dal 2017-2018), i quali hanno partecipato al *focus group*; si sono aggiunti gli insegnanti di Arte e immagine (nella scuola dal 2010-2011), Inglese (dal 2015-2016), Religione (dal 2014-2015) e Tecnologia (dal 2018-2019). Gli stessi insegnanti sono stati presenti nelle classi anche durante le osservazioni in aula.

Lo scopo delle interviste individuali è stato quello di approfondire l'esperienza degli insegnanti per rispondere alle domande di ricerca, come anticipato sopra.

La traccia delle interviste (figura 45) presenta una parte comune a tutti gli insegnanti per indagare i temi dell'ambiente di apprendimento DADA, della didattica digitale e della didattica a distanza (DaD), delle prospettive aperte dalla DaD, del ritorno in presenza dopo il *lockdown*, delle competenze chiave europee, della loro certificazione e del rapporto con le famiglie; poi c'è una parte di domande personalizzata per ogni insegnante di una diversa materia scolastica in base ai *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado* descritti dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018a); questo ha permesso di indagare in profondità gli aspetti legati alle competenze dal punto di vista di ogni insegnante e di ogni materia.

Tutte le interviste sono state condotte *online* e audio registrate, dopo aver ricevuto il consenso da ogni partecipante.

Dopo ogni intervista si è proceduto alla trascrizione *verbatim* della registrazione, come del *focus group*, e ogni file è stato inviato esclusivamen-

te all'intervistato/a per un controllo (*member check*). Dalle trascrizioni sono stati eliminati gli elementi idiosincratici (pause, tentennamenti, vocalizzazioni involontarie) per rendere più fluida la lettura dello scritto.

Per l'analisi degli scritti si è scelta l'analisi interpretativa fenomenologica o IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) che mira a esplorare in profondità la prospettiva esperienziale dei partecipanti cercando di capire e interpretare le loro attribuzioni di senso agli eventi oggetto di indagine e che sono per loro importanti e significativi (Eatough & Smith, 2017). L'approccio ermeneutico-interpretativo dell'IPA esplora gli elementi convergenti e divergenti tra i partecipanti, invita il ricercatore a focalizzarsi sul modo in cui un'esperienza viene vissuta dal partecipante che si trova in un contesto storico sociale ben delimitato, nel suo essere-nel-mondo (Larkin, Eatough & Osborn, 2011). L'IPA è stata scelta proprio per il suo essere contestuale, cioè per il suo proposito di situare i risultati nel contesto storico e culturale in cui si manifestano e per la sua analisi dialettica per cui «per comprendere la parte, occorre guardare il tutto; per comprendere il tutto, occorre guardare alla parte» (Pagani, 2020, p. 117), che porta la ricercatrice a lavorare con i dati in modo dinamico e iterativo.

Dalla letteratura di riferimento (Braun & Clarke, 2012; Coffey & Atkinson, 1996; Denzin & Lincoln, 2005; Pagani, 2020; Tipaldo, 2014), sappiamo come nel lavoro di analisi - nel presente caso - di analisi interpretativa fenomenologica, il ruolo del ricercatore sia fondamentale nella costruzione di categorie o temi tramite cui interpretare le parole degli intervistati, creando una *liaison* con le interpretazioni di ricerca; dunque il lavoro di codifica e analisi dei trascritti è demandato alla "responsabilità" del ricercatore. L'IPA permette di offrire una ricca descrizione di come i partecipanti percepiscono i fenomeni oggetto di ricerca e del senso che gli attribuiscono, in quanto consente di esplorare questioni importanti per i partecipanti stessi (Eatough & Smith, 2017). Il ricercatore deve operare una scelta ragionata dei partecipanti da coinvolgere, perché deve scegliere quelle voci che sono particolarmente "rappresentative" rispetto al fenomeno oggetto di indagine. Tra i metodi di raccolta dei dati, per l'IPA, le interviste semi-strutturate sono le più utilizzate, affiancate poi da *focus group* e tecniche osservative. L'IPA prevede una serie di passi del processo analitico che, seppure non prescrittivi, guidano l'analisi: una volta disponibile il materiale trascritto dalle interviste e/o *focus group*, si procede attraverso letture ricorsive per familiarizzare con i dati testuali; il ricercatore appunta commenti iniziali sulle porzioni di testo che parlano del fenomeno di indagine, pensando a una prima interpre-

tazione dei commenti iniziali; completate le annotazioni sull'intero trascritto, si procede allo sviluppo dei *temi emergenti* ricominciando dall'inizio. I temi colgono l'essenza di ciò che l'intervistato esprime, il ricercatore lavora sulle annotazioni prodotte e non più sul trascritto, così i temi riflettono pensieri e parole dell'intervistato e l'interpretazione del ricercatore (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Si procede poi a tracciare una mappa delle connessioni tra i temi emergenti, tornando anche al trascritto per verificare che la codifica sia coerente con le parole dell'intervistato; lo stesso processo si ripete per tutti i trascritti (Smith & Osborn, 2008).

Smith, Flowers e Larkin (2009) suggeriscono diverse strategie per connettere i temi; per il presente studio si sono scelte le strategie di *astrazione* (raggruppare temi simili e costruire un *tema sovraordinato*) e *contestualizzazione* (organizzare i temi emergenti simili sparsi per il trascritto in modo che siano riconoscibili sotto uno stesso tema sovraordinato). Infine, nella presentazione del *report* finale, il ricercatore può aggiungere una "terza voce" che supporta l'interpretazione dei dati, cioè la letteratura (Pagani, 2020).

Negli ultimi decenni, si sono sviluppati e utilizzati dei *software* per l'analisi computer-assistita dei dati qualitativi, i cosiddetti CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*) (Gilbert, Jackson & di Gregorio, 2014), che supportano il ricercatore offrendo le potenzialità messe a disposizione dal *software*. Come espresso dall'acronimo stesso, questi *software* non analizzano i dati, ma si limitano ad assistere l'analisi, agevolando e velocizzando il lavoro dei ricercatori che sono sempre i principali "strumenti" di analisi (Pagani, 2020). Nella presente ricerca ci si è avvalsi del supporto del *software* MAXQDA, tendenzialmente simile a NVivo, altro *software* spesso utilizzato nell'analisi dei dati qualitativi (Oliveira, Bitencourt, Teixeira & Santos, 2013). La scelta di MAXQDA è stata operata dopo aver sperimentato le versioni demo di entrambi i *software*: MAXQDA, rispetto a NVivo, offre una grafica decisamente più accattivante ed è di utilizzo abbastanza intuitivo; rispetto alle funzioni, i due *software* offrono le stesse possibilità di supporto nell'analisi.

Ad aprile 2021 è stato organizzato dalla scuola di Via Baccano un convegno *online*, con la partecipazione del *team* di ricerca universitario e con esperti di *Med Store Education* di *Apple*. Il convegno è stato un'occasione di confronto sui dati provenienti dalle osservazioni, dalle prove di lettura degli studenti e dai risultati emersi dalla partecipazione al questionario per gli insegnanti DADA, di cui si è accennato nel paragrafo sulle evidenze emerse dallo studio di monitoraggio (Cecalupo,

2021). Anche un breve *focus* di presentazione derivante dai risultati delle interviste condotte con loro tra gennaio e febbraio 2021 ha permesso un primo *matching* tra gli aspetti legati all'uso dell'iPad e le pratiche didattiche.

1.5.6. I questionari per studenti e genitori

Sono stati costruiti, nel corso della ricerca, i questionari per gli studenti e per i genitori, per rilevare le loro percezioni e per rispondere alle domande di ricerca che li vedono coinvolti.

La scelta di utilizzare questionari strutturati e con alcune risposte aperte è suggerita innanzitutto dalla possibilità di coinvolgere tutti gli attori tra studenti e genitori, dato che la pandemia ha fortemente influenzato non solo il contesto scolastico, ma anche quello familiare creando una risonanza tra i due ambienti. La possibilità di incontrare fisicamente studenti e/o genitori è stata resa impossibile dalla situazione pandemica; perciò, la scelta di utilizzare questionari compilabili *online* tramite Moduli Google è sembrata quella più accessibile per la possibilità di coinvolgimento e per evitare situazioni di rischio dal punto di vista sanitario.

Gli item del questionario genitori sono stati costruiti sul modello del Questionario Genitori OCSE-PISA 2015 (OECD, 2014a) per indagare gli aspetti legati alle relazioni con la scuola e sul modello del questionario messo a punto nella ricerca di dottorato di Daniela Di Donato per rilevare aspetti chiave sulla DaD e il digitale (Di Donato & De Santis, 2021b).

Lo stesso percorso è stato seguito per la costruzione del questionario destinato agli studenti, avendo come riferimenti il Questionario Studenti OCSE-PISA 2015 (OECD, 2014b), il questionario elaborato da Daniela Di Donato (Di Donato & De Santis, 2021b) e il questionario sul clima scolastico elaborato dal *National School Climate Center* della Columbia University per studenti delle scuole secondarie; il *Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI) è particolarmente interessante per il contesto della ricerca perché rileva aspetti quali il ruolo del digitale, i rapporti che gli studenti percepiscono tra scuola e famiglie, la possibilità di vedere negli adulti di riferimento un modello e il rapporto tra pari (Cardillo, 2013; FASTER & Lopez, 2013; Weissbourd, Bouffard & Jones, 2013).

La prima versione del questionario rivolto ai genitori presentava una prima parte di domande riferite alle relazioni scuola-famiglia, una seconda parte dedicata all'utilizzo del dispositivo digitale e un'ultima parte dedicata alla percezione del contesto scolastico vissuto dal proprio fi-

glio in presenza. Per questa versione è stato svolto un *try-out* qualitativo a gennaio 2019: la scuola si è offerta da termine di raccordo tra ricercatrice e genitori, mettendo a disposizione un'aula scolastica libera in cui incontrarsi e, attraverso la tecnica del *thinking aloud* (Boren & Ramey, 2000; Clemmensen et al., 2008), leggere insieme ai genitori gli item del questionario, rilevando le diverse interpretazioni possibili delle domande. I genitori che si sono resi disponibili in questo incontro sono stati tre, ognuno genitore di uno studente di classe prima, seconda e terza della scuola secondaria di primo grado di Via Baccano. A seguito di questo incontro, due item sono stati riformulati per renderne più fluida la lettura. Era previsto un ulteriore incontro con i genitori sul questionario, ma poi annullato per il sopraggiungere della pandemia. Il *lockdown* ha imposto dei cambiamenti che inevitabilmente hanno influito sui contesti di apprendimento degli studenti, trovandosi improvvisamente a "fare lezione da casa". Questo cambiamento ha portato a una modifica del questionario per i genitori, sostituendo alcuni item della terza parte di percezione del contesto scolastico, item che richiedevano la presenza fisica in classe, con altri invece riferiti alla Didattica a Distanza. Per la "nuova versione" del questionario genitori è stato svolto, a maggio 2021, un *try-out* (tramite compilazione del questionario *online*), con 19 genitori disponibili tra rappresentanti di classe e tra quelli più attivi nella vita scolastica, individuati grazie al supporto degli insegnanti, per rilevare eventuali problematicità rispetto agli item.

Per il questionario studenti non è stato svolto un *try-out* per motivi di tempo e di conciliazione con le attività didattiche. È stata operata la stessa sostituzione di item sulla DaD, come per il questionario destinato ai genitori. Per verificare la comprensione degli item tra gli studenti si sono organizzati, con la scuola, diversi tentativi di incontro in presenza tra classi e ricercatrice, ma le situazioni di quarantena e quarantena fiduciaria ne hanno impedito lo svolgimento; allora per gli item del questionario studenti si è proceduto a un confronto con i tutor di dottorato e con il *team* di ricerca per il monitoraggio delle scuole DADA, per verificare la possibilità di comprensione degli item da parte degli studenti; per verificare quindi che non ci fossero item ambigui o formulati in modo da contenere più interpretazioni possibili, che le domande fossero abbastanza concise e che le alternative di risposta fossero adeguate, che non ci fossero troppi item formulati negativamente e che fossero condizionati da risposte di desiderabilità sociale; si è più volte rivista la sequenza degli item per cercare di prevedere un effetto memoria (Corbetta, 2014). Per il questionario genitori, quindi, si dispone dei dati relativi al *try-out*, men-

tre il questionario studenti non è stato ancora somministrato; la scuola ha confermato la sua disponibilità nel supporto ai ricercatori per la somministrazione del questionario agli studenti, ma nella seconda parte dell'anno scolastico, periodo non coincidente con la chiusura del dottorato. Lo stesso per il questionario rivolto ai genitori.

Capitolo secondo

I risultati della ricerca

2.1. Analisi dei dati

L'analisi dei dati che si presenta di seguito segue la dimensione diacronica di cui si è parlato prima, perché così si legano i passi della ricerca alla dimensione contestuale dell'unità di analisi.

Si procederà, dunque, a una sintesi dei risultati derivanti dalle osservazioni del 2019, si proseguirà con i risultati emersi dalle prove di lettura vedendo le differenze nel tempo e tra le classi, per poi analizzare RAV e PTOF sulle tematiche di "Ambienti di apprendimento" e "Competenze chiave europee"; seguirà l'analisi del *focus group*, della matrice SWOT e delle interviste individuali, analizzate col supporto del *software* MAXQDA; si proseguirà riflettendo su alcuni dati emersi dal *try-out* del questionario rivolto ai genitori, per chiudere con la triangolazione dei risultati.

Il RAV 2019-2022, come fonte informativa e di auto-valutazione, rimanda anche un'immagine della scuola sulla popolazione degli studenti e degli insegnanti, allargando lo sguardo fino ai rapporti con le famiglie e col territorio, utile alla presente trattazione per delineare le caratteristiche del "caso".

Le critiche mosse al RAV, negli anni di adozione, da parte della comunità scientifica-educativa, riguardano i dati e i contenuti riportati in essi (Robasto, 2018). Si evidenzia, innanzitutto, un tentativo di analisi dei dati, non supportato però dalla ricerca empirica-pedagogica, una scarsa competenza valutativa di chi compila il RAV e la mancanza di una metodologia che guidi il processo di valutazione, magari usufruendo di un supporto esperto ed esterno alla scuola (Quadrelli & Perazzolo, 2018; Robasto, 2018). Una delle aree risultate particolarmente critiche è la sezione *Priorità e Traguardi* del RAV, perché sembra mancare una pianificazione degli obiettivi effettivamente raggiungibili, considerando il reale contesto della scuola (Robasto, 2018).

Alcuni studi che riguardano i RAV integrano metodi di analisi quantitativi (ad esempio, l'analisi dei RAV di una regione italiana, costituendo un *corpus* di dati molto ampio) e metodi qualitativi (Benvenuto, Consoli & Fattorini, 2019; De Santis & Asquini, 2020; Marcuccio, 2016; Perla & Vinci, 2016; Restiglian & Da Re, 2019). Nel presente studio, i dati di

contesto sono forniti in questa prima parte introduttiva, per approfondire poi le aree tematiche di interesse nel paragrafo dedicato a RAV e PTOF.

Dal RAV 2019-2022 della scuola di Via Baccano, riguardo a *Contesto e Risorse*, sappiamo che negli anni è aumentata la presenza degli studenti stranieri e ciò ha portato la professionalità docente a orientarsi verso pratiche di inclusione tramite la dotazione di un protocollo di accoglienza e corsi di Italiano L2. Tra il 2014 e il 2019, si legge nel RAV, il numero di studenti italiani è aumentato grazie all'introduzione di una sezione musicale nella scuola secondaria di primo grado.

La scuola si trova in un'area "a rischio", cioè in una delle periferie romane, caratterizzata da scarsità di servizi, disagio socio-economico-culturale e un alto tasso di disoccupazione. Il Municipio romano in cui si trova la scuola offre supporto tramite il servizio sociale e gli operatori educativi per l'autonomia e la comunicazione (OEPA) per alunni e famiglie in condizione di disagio. Dal 2018, il Municipio ha attivato un "Centro giovani" nella scuola, il quale supporta gli studenti tra gli 11 e i 14 anni nello studio, nelle attività ricreative e fornisce supporto psicologico anche alle famiglie. Il basso indice dello stato socio economico e culturale (ESCS - *Economic, Social, Cultural Status*), riporta il RAV, indica che almeno il 30% degli studenti proviene da famiglie in condizioni di disagio economico e ciò influisce sui risultati di apprendimento degli alunni. Tuttavia, la scuola ha attivato una rete di collaborazione per prevenire l'abbandono scolastico e per favorire l'inclusione, coinvolgendo la Scuola della Pace della Comunità di Sant'Egidio per attività di doposcuola, per corsi di alfabetizzazione e attività sportive; l'Associazione Verde Labaro e la Biblioteca Galline Bianche.

Il RAV riporta un forte incremento alla partecipazione scolastica da parte delle famiglie, le quali condividono con la scuola il progetto educativo proposto; è stato creato il Comitato genitori che supporta la scuola nelle attività curricolari ed extracurricolari, organizzando anche attività su propria iniziativa nei locali della scuola a loro disposizione.

Il plesso in cui si trova la scuola secondaria di primo grado è stato recentemente ristrutturato in alcune parti, ha sufficienti spazi interni ed esterni, rampe per disabili e ascensori. Gli spazi consentono attività laboratoriali e la scuola, attraverso progetti PON-FESR⁵¹, ha proceduto al

⁵¹ Il PON (Programma Operativo Nazionale) del Ministero dell'Istruzione è un piano di interventi che punta a creare un sistema d'istruzione e di formazione di alta qualità ed è finanziato da Fondi Strutturali Europei (2014-2020).

cablaggio del plesso e all’acquisto di *tablet* per realizzare ambienti di apprendimento digitali. In tutte le aule è presente una *tv monitor*, ma scarse sono le attrezzature per il laboratorio di scienze. La scuola partecipa a diversi progetti comunali, nazionali ed europei per aggiungere risorse necessarie alla scuola.

Riguardo alle risorse professionali, la scuola rileva difficoltà sia nel personale di segreteria con un solo amministratore di ruolo, sia nell’elevato numero di docenti a tempo determinato che ogni anno cambiano istituto. Dall’aggiornamento del RAV per l’anno 2020-2021, sappiamo che il personale docente a tempo indeterminato nella scuola di Via Baccano è il 55,5%, rispetto al 77,6% di Roma⁵². Tuttavia, rispetto ai docenti “stabili” nella scuola, il RAV riporta un elemento positivo: c’è spirito di gruppo e senso di appartenenza; svolgono in modo «diffuso» corsi di formazione.

2.2. Le osservazioni in classe

Lo studio nella scuola secondaria di primo grado di Via Baccano è iniziato con l’unico ciclo di osservazioni condotto nel mese di dicembre 2019, nelle quattro classi prime, per le quali è stato introdotto l’iPad come strumento didattico per tutti gli studenti e gli insegnanti.

Lo studio ha incluso 120 ore (ovvero una settimana scolastica) di osservazione non-partecipante di tipo sistematico (Asquini, 2018b; Trincherò, 2002), durante la quale è stata posta particolare attenzione all’uso del dispositivo digitale sia da parte degli studenti, sia dei docenti. Nel mese di dicembre 2019, la scuola era ancora in presenza, perciò oltre alla sperimentazione digitale, le classi prime hanno fatto prova anche del modello DADA nella sua piena attuazione.

Per le osservazioni è stata utilizzata la griglia presentata sopra (e che si riporta di seguito in Figura 3) (Asquini, 2018b; Cesareni & Rossi 2013) e che è stata implementata per osservare l’uso del digitale (§ 1.5, parte seconda).

⁵² Fonte del RAV per questi dati è il Ministero dell’Istruzione.

Figura 3: Griglia di osservazione

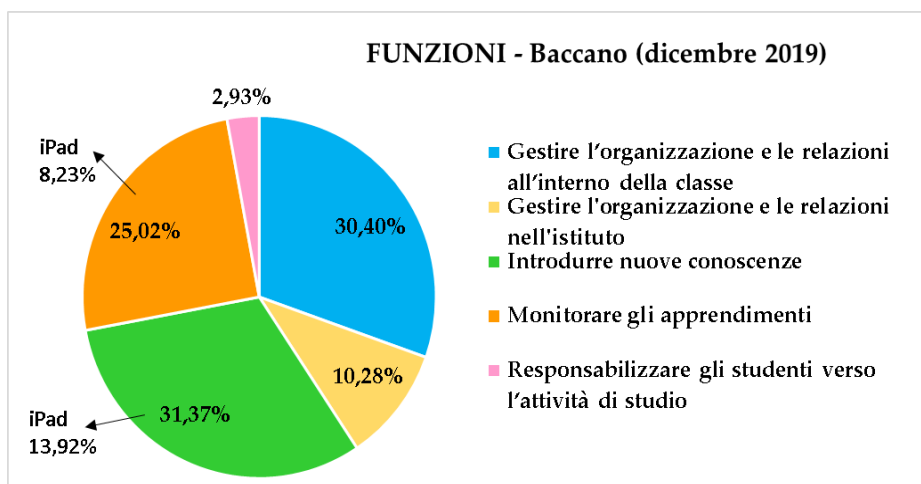
Funzione dell'attività	Attività	Azione
Introdurre nuove conoscenze	Trasferimento di significati/contenuti	lezione
		lezione dialogata (recitation)
		lettura ad alta voce
		lettura dialogata
		Detta/fa copiare appunti o schemi
	Costruzione attiva di significati	dimostrazione
		visione materiale audiovisivo
		Apprendimento collaborativo
		Soluzione di problemi
		Discussione
Monitorare gli apprendimenti	Consolidamento	Costruzione di artefatto (cogn., mat, soc.)
		Richiesta riepilogo studente
		Ripasso collettivo
		Chiarimenti
		Correzioni compiti a casa
		Condivisione di artefatto
		Esercizi guidati da insegnante
		Esercizi autonomi
	Verifica	Correzione esercizi
		Studio individuale
		Verifica scritta
		Interrogazione orale
		Feedback verifiche
		Verifica collettiva
Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio	Pianificare	Pianificare le verifiche e le attività
		Explicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati
	Lavorare sulle strategie	Fornire strategie di studio o strumenti
Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe	Attività di routine	Discutere strategie
		registrazione presenze
		accoglienza
		assegnazione compiti
		attività organizzative
		Prepar. e chiusura attività (transizioni)
	Gestione del clima della classe e della disciplina	ricreazione
		"predica"
		rimprovero
		Note disciplinari
		controllo dell'attuazione dei compiti
		attribuzione posti
		pausa rilassamento
		dialogo e confronto
		presentazione osservatore
		Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto
ora a disposizione		
colloqui con colleghi/dirigenti		
Interruzioni (tempo "sottratto")	colloqui con i genitori	
	colloqui con colleghi/dirigenti	
	Non presenza (ritardo/uscita dalla classe)	
altro	cambi ora	
	entra qualcuno	
	assemblee	
		Gite scolastiche

Fonte: Asquini, 2018b.

La griglia è stata originariamente strutturata per osservare gli insegnanti nelle loro attività (Cesareni & Rossi 2013), ma è stata utilizzata anche nello studio di monitoraggio delle scuole DADA e in altre ricerche per osservare la didattica in classe (Asquini, 2018b; Asquini, Benvenuto & Cesareni, 2017, 2019).

Le cinque Funzioni, rappresentate nella griglia, sono: *Introdurre nuove conoscenze, Monitorare gli apprendimenti, Responsabilizzare gli studenti verso le attività di studio, Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe, Gestire l'organizzazione e le relazioni nella scuola*. Ad ogni Funzione sono associate Attività e Azioni come si vede in figura 3. I dati raccolti sono stati elaborati tramite Tabelle Pivot⁵³, su foglio di calcolo Excel, per descrivere l'utilizzo del tempo scolastico secondo le categorie della griglia. Ci si soffermerà sulle attività prevalentemente didattiche e di gestione all'interno della classe.

Figura 4: Uso del tempo scuola: Funzioni e iPad (la % si riferisce al tempo impiegato in una settimana; l'1% corrisponde a circa 20 minuti)⁵⁴.



Fonte: elaborazione propria.

⁵³ La tabella Pivot è una funzionalità di Excel che trasforma un elenco di dati in una tabella righe per colonne, consentendo di incrociare i dati per trovare ciò che serve per l'analisi (Borazzo, 2011).

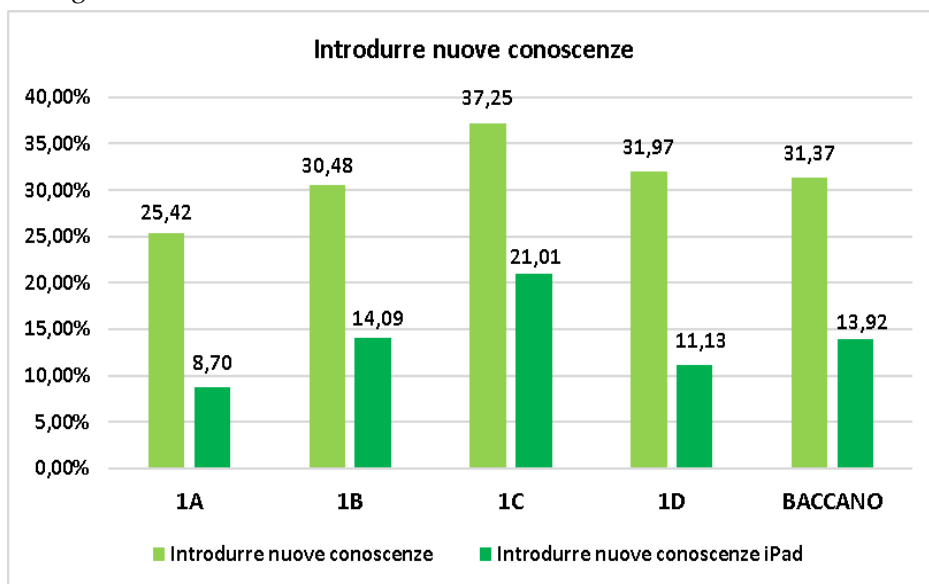
⁵⁴ Anche nelle immagini successive con "Baccano" si intenderà le quattro sezioni insieme.

L'analisi delle osservazioni mostra la distribuzione del tempo sulle cinque Funzioni indicate nella griglia. Nella figura 4 si vede che il 56,39% del tempo settimanale è finalizzato ad attività prevalentemente didattiche, cioè *Introdurre nuove conoscenze* (31,37% in verde) e *Monitorare gli apprendimenti* (25,02% in arancione); di questo tempo, il 22,15% è impiegato nell'uso di dispositivi digitali. Si vede che *Monitorare gli apprendimenti* occupa il 25,02% dell'orario scolastico settimanale e l'8,23% di questo tempo è stato caratterizzato dall'utilizzo dell'iPad.

Per quanto riguarda *Introdurre nuove conoscenze* che occupa il 31,37% del tempo settimanale, il 13,92% è caratterizzato dall'utilizzo del dispositivo digitale. Quando si parla dell'uno per cento di tempo, questo corrisponde a circa venti minuti. *Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe* (in azzurro) occupa il 30,40% del tempo totale e, come descritto in precedenza, riguarda momenti di confronto ma non didattici, come ad esempio rimproveri o pause. *Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto* copre il 10,28% del tempo settimanale e riguarda, ad esempio, le ore che i docenti mettono a disposizione, oppure momenti in cui entra qualcuno in classe e si interrompe l'attività didattica. Rispetto a questa Funzione, è stato osservato soltanto il "tempo sottratto" alla lezione in classe, per via di interruzioni per l'entrata di qualcuno (ad esempio, per l'entrata del personale scolastico per comunicazioni o avvisi).

Soffermandosi prima sulle funzioni prevalentemente didattiche (*Introdurre nuove conoscenze* e *Monitorare gli apprendimenti*), si osservano differenze tra le quattro classi in termini di uso del tempo, sia con sia senza l'utilizzo dell'iPad, come mostra la figura 5.

Figura 5: Funzione Introdurre nuove conoscenze.

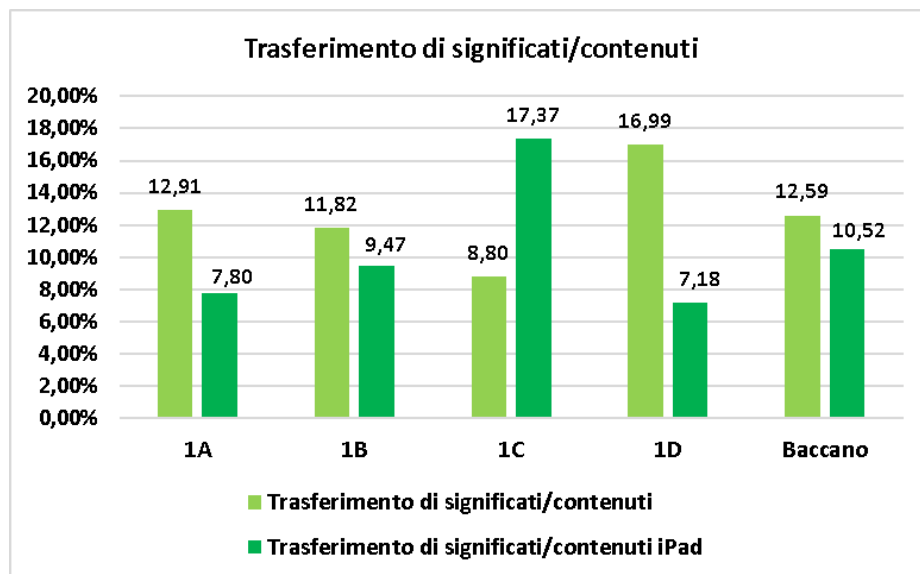


Fonte: elaborazione propria.

Dall'immagine si vede come l'andamento tra le quattro sezioni sia simile sia per l'uso dell'iPad sia senza, nell'introduzione di nuove conoscenze. La sezione che spende più tempo in questa funzione è la 1 C, al contrario invece la 1 A.

Le due attività legate a questa funzione sono: *Trasferimento di significati/contenuti* e *Costruzione attiva di significati*; nel complesso, le quattro classi dedicano più tempo alla prima attività (23,12% del tempo totale) rispetto alla seconda (8,25%), con differenze tra le classi (figure 5a e 5c).

Figura 5a:Attività- Trasferimento di significati/contenuti.



Fonte: elaborazione propria.

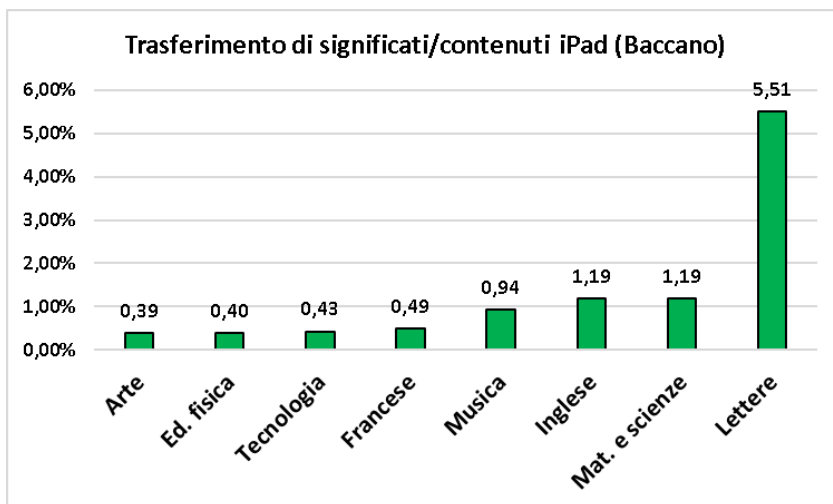
La 1 D dedica più tempo al *Trasferimento di significati/contenuti* senza l'uso del dispositivo digitale, ma se guardiamo all'attività con l'uso dell'iPad è la 1 C a dedicarci più tempo.

La materia scolastica che ha dedicato più tempo al *Trasferimento di significati/contenuti* con il supporto dell'iPad è Lettere. La figura 5b mostra, in termini percentuali, il tempo dedicato a questa attività nel totale, cioè dalle quattro classi prime (Baccano) per ogni materia scolastica rilevata durante la settimana di osservazioni.

Bisogna tenere presente che "Lettere" comprende le discipline didattiche della lingua italiana (grammatica, narrativa, antologia), storia e geografia, che spesso sono parte del monte ore dello stesso insegnante nella scuola secondaria di primo grado.

Inoltre, si deve considerare il diverso monte ore settimanale previsto per ogni materia scolastica in una classe, che porta a riflettere sulle percentuali inferiori all'1%, le quali indicano che meno di 20 minuti di tempo, nella settimana, sono stati utilizzati dagli insegnanti di una materia, relativamente alle specifiche attività e/o azioni.

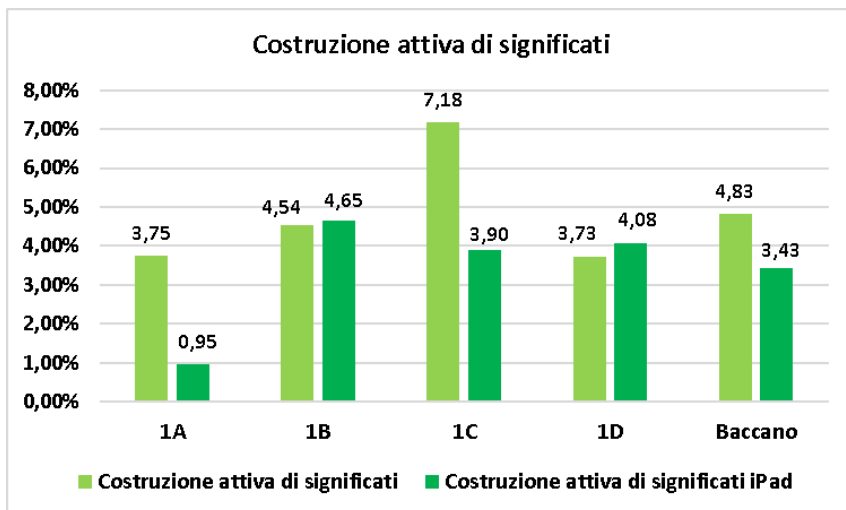
Figura 5b: Trasferimento di significati/contenuti con uso dell'iPad.



Fonte: elaborazione propria.

Invece, nella *Costruzione attiva di significati*, è la 1 C che dedica più tempo a questa attività, ma non utilizzando il *device*, bensì è la 1 B che più delle altre sezioni si avvale del supporto dell'iPad (figura 5c).

Figura 5c: Attività- Costruzione attiva di significati.

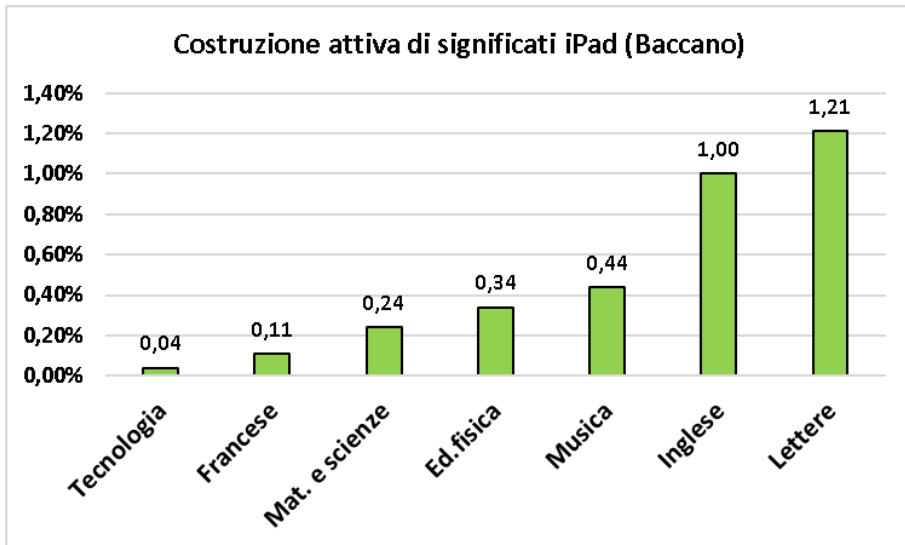


Fonte: elaborazione propria.

La 1 B dedica quasi lo stesso tempo a questa attività sia con sia senza il dispositivo. La 1 A è quella che meno delle altre ha impiegato del tempo nella costruzione attiva di significati attraverso l'iPad e anche senza di esso; stessa situazione che si verifica in 1 D che però ha impiegato il *device* quasi quanto la 1 B. (figura 5c).

È ancora Lettere la materia scolastica che dedica più tempo alla *Costruzione attiva di significati* tramite l'uso del dispositivo digitale (figura 5d).

Figura 5d: Costruzione attiva di significati con uso dell'iPad.

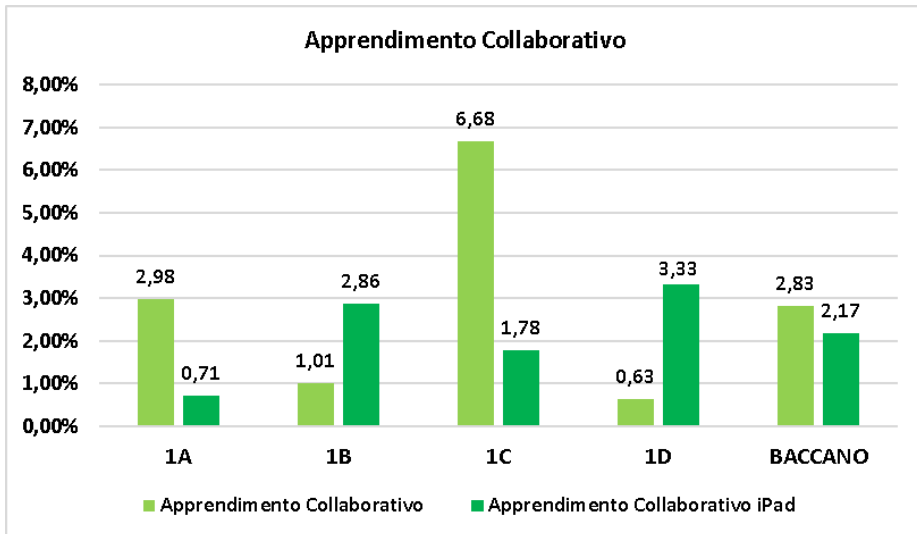


Fonte: elaborazione propria.

L'immagine sopra mostra come anche per Inglese, l'iPad venga utilizzato nella *Costruzione attiva di significati*.

Approfondendo l'esame dell'azione *Apprendimento collaborativo* (azione dell'attività *Costruzione attiva di significati*), che è una delle peculiarità del modello DADA come descritto sopra, dalla figura 6, si vede che la 1 C è la sezione che dedica più tempo settimanale all'apprendimento collaborativo, ma non con l'uso dell'iPad.

Figura 6: Azione Apprendimento collaborativo.



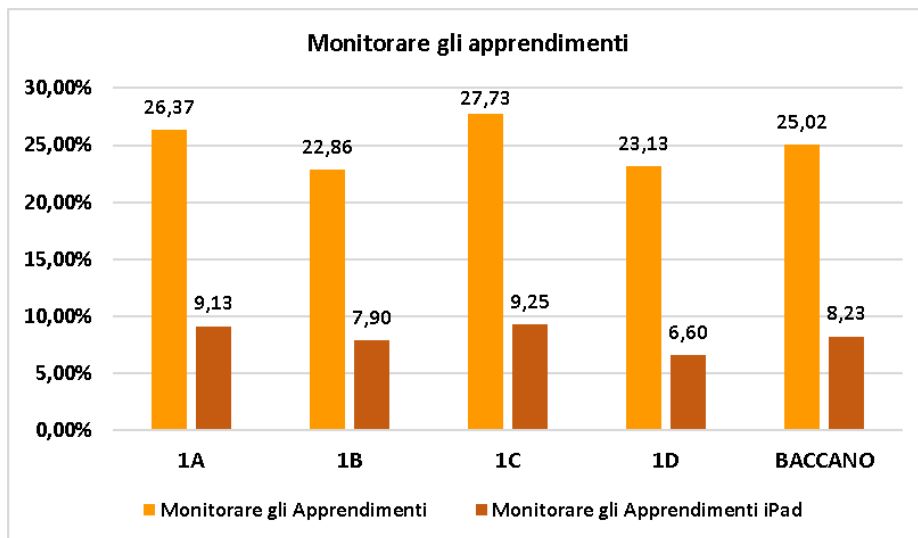
Fonte: elaborazione propria.

L'immagine mostra come l'uso dell'iPad in azioni di apprendimento collaborativo sia svolto soprattutto dalla 1 B e dalla 1 D, le quali invece, senza l'uso del dispositivo digitale sono le sezioni che dedicano meno tempo all'apprendimento collaborativo. Da queste differenze si evince un diverso utilizzo dell'iPad in termini di tempo, che indica anche una diversa pianificazione delle attività da parte dei docenti.

Le sotto-azioni che vedono protagonista il dispositivo digitale, nell'introduzione di nuove conoscenze, per le attività che riguardano il trasferimento di significati e contenuti, sono: prendere appunti durante la *lezione*, imparare a usare una nuova applicazione insieme all'insegnante; mostrare i lavori svolti a casa nell'azione di *dimostrazione*; leggere e seguire la lettura sull'iPad nell'azione di *lettura ad alta voce*; l'ascolto e la visione di materiale nell'azione di *visione materiale audiovisivo*. Nelle attività che riguardano la *Costruzione attiva di significati*, gli studenti discutono tra loro e con l'insegnante svolgendo ricerche, costruendo attività insieme e suonando gli strumenti "virtuali" disponibili sull'iPad nell'azione di *apprendimento collaborativo*; usano diverse applicazioni nella *costruzione di artefatti* e nella *soluzione di problemi*.

La seconda funzione didattica *Monitorare gli apprendimenti* presenta un andamento simile tra le classi, sia nel caso di utilizzo dell'iPad, sia senza supporto digitale, come si vede in figura 7.

Figura 7: Funzione Monitorare gli apprendimenti.

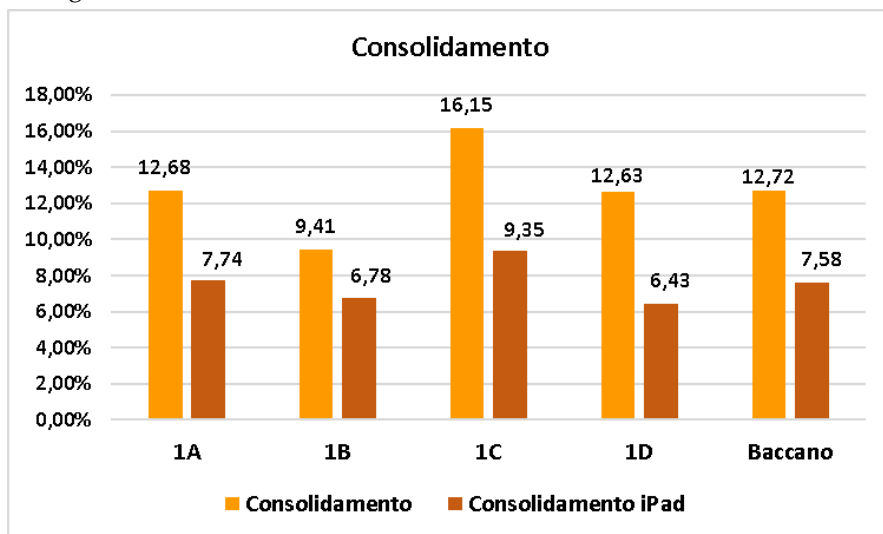


Fonte: elaborazione propria.

La 1 C mostra un maggiore impiego del tempo settimanale nel monitoraggio degli apprendimenti, anche attraverso il supporto del dispositivo digitale, al contrario la 1 B impiega meno tempo in questa funzione rispetto alle altre classi, ma è la 1 D a usare meno le risorse digitali nel monitoraggio degli apprendimenti.

Tale funzione è caratterizzata dalle attività di *Consolidamento* e *Verifica*. Nel complesso, viene dedicato maggiore tempo al *Consolidamento* degli apprendimenti (20,31% del tempo totale) rispetto alla *Verifica* (4,71%) (figure 7a e 7c).

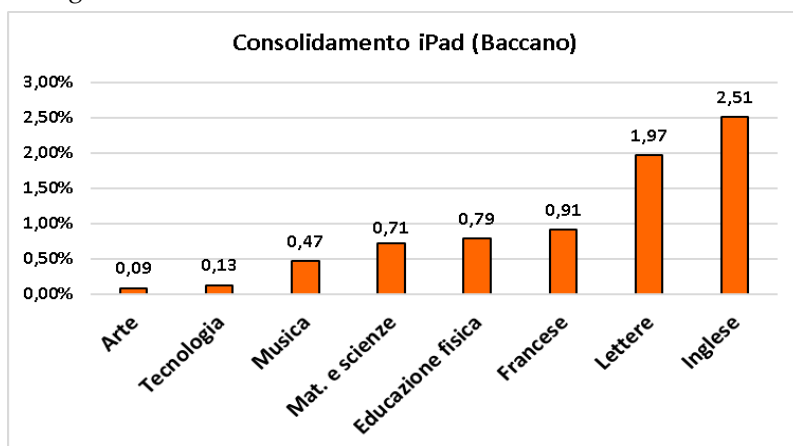
Figura 7a: Attività- Consolidamento.



Fonte: elaborazione propria.

Per le attività di *Consolidamento*, la 1 C è la sezione che vi dedica più tempo, sia con l'ausilio dell'iPad sia senza di esso. La 1 B invece dedica meno tempo a questa attività rispetto alle altre e riguardo all'uso del *device* è tra le sezioni che lo usa meno, dopo la 1 D. La materia scolastica che ha dedicato più tempo al *Consolidamento* con l'uso del dispositivo digitale è Inglese, seguito da Lettere (figura 7b).

Figura 7b: Consolidamento con uso dell'iPad.

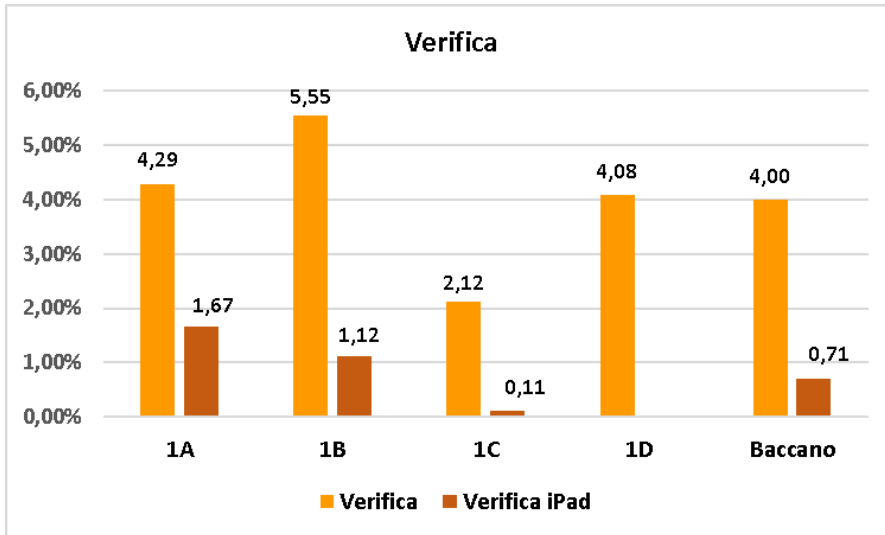


Fonte: elaborazione propria.

La figura 7b mostra, in termini percentuali, il tempo dedicato a questa attività nella settimana di osservazioni per le quattro classi prime.

Nelle attività di *Verifica*, la 1 B è la sezione che dedica più tempo a questa attività, ma è la 1 A che usa di più l'iPad (figura 7c).

Figura 7c: Attività- Verifica.

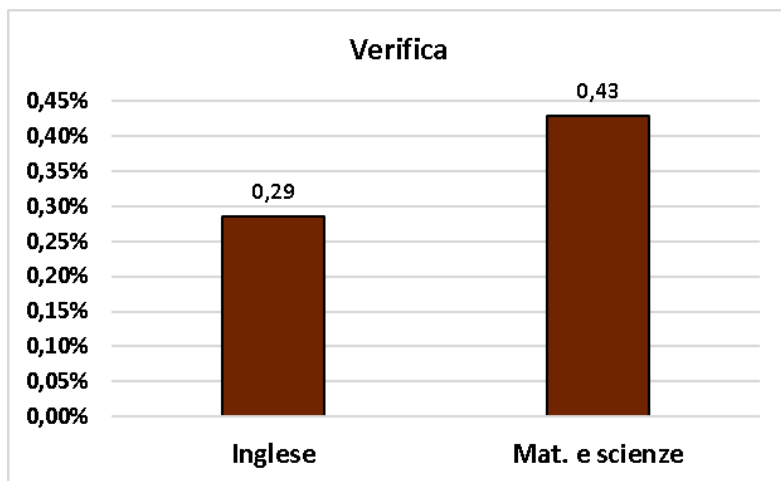


Fonte: elaborazione propria.

La 1 D non ha usato affatto il dispositivo digitale nelle attività di *Verifica* e la 1 C lo ha usato per un tempo limitato (figura 7c).

Le due materie scolastiche che hanno usato l'iPad per attività di verifica sono Matematica e scienze e Inglese (figura 7d).

Figura 7d: Verifica con uso dell'iPad.

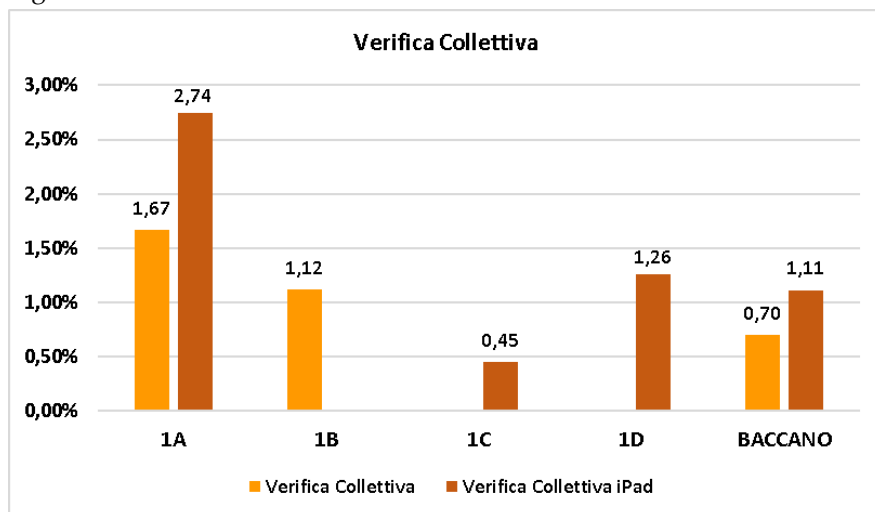


Fonte: elaborazione propria.

Bisogna ricordare che il ciclo di osservazioni è stato svolto a dicembre del 2019, cioè dopo circa tre mesi dall'avvio della sperimentazione digitale nelle quattro classi prime.

Rispetto alle attività di *Verifica*, appare interessante approfondire l'azione di *Verifica collettiva* che, come descritto in precedenza, coinvolge tutta la classe.

Figura 8: Azione di Verifica collettiva.



Fonte: elaborazione propria.

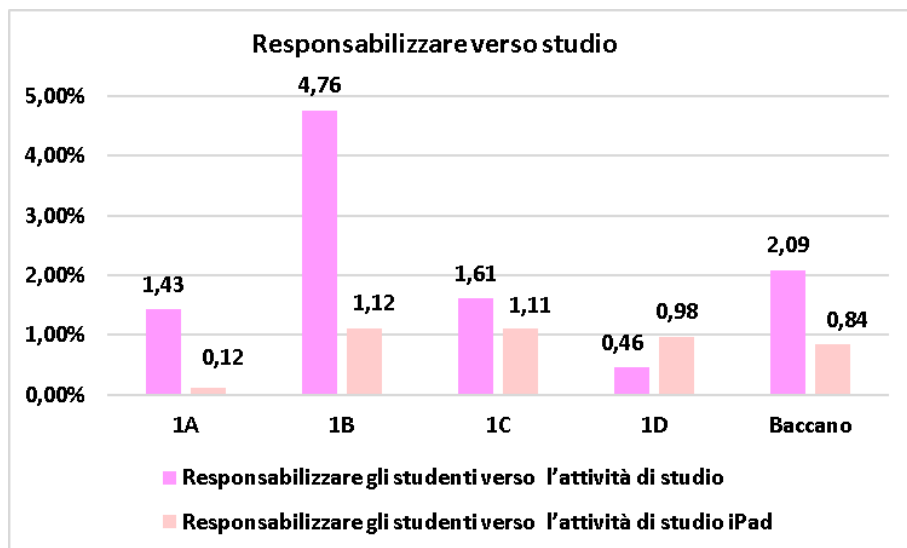
La sezione che svolge di più questa azione è la 1 A e, rispetto alle altre sezioni, ha sperimentato azioni di verifica collettiva soprattutto utilizzando i dispositivi digitali, mentre la 1 B non usa affatto l'iPad per tale azione; al contempo la 1 C e la 1 D intraprendono azioni di verifica collettiva solo tramite *device*.

Le sotto-azioni che vengono svolte con l'iPad, nel monitoraggio degli apprendimenti, nelle attività di *Consolidamento*, sono: usare un'applicazione alla presenza del docente, esercitarsi e chiedere *chiarimenti*; mostrare il proprio PowerPoint, il video o il lavoro prodotto nella *condivisione di artefatti*; gli studenti leggono o mostrano gli esercizi svolti durante la *correzione dei compiti svolti a casa*, anche collegando il proprio iPad allo schermo del televisore presente in classe; aprono e usano diverse *app* anche per svolgere *esercizi autonomi* o *guidati dall'insegnante*; nelle azioni di *ripasso collettivo* gli studenti ripercorrono i passi spiegati dal docente per il lavoro da fare tramite iPad.

Per le attività di *Verifica*, nelle azioni di *verifica collettiva* gli studenti, principalmente, proiettano i loro lavori di gruppo sul televisore della classe tramite iPad, condividendoli con compagni e insegnanti.

Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio che, come visto in figura 4, occupa il 2,93% del tempo totale, presenta delle differenze tra le quattro sezioni, come si evince dalla figura 9.

Figura 9: Funzione Responsabilizzare gli studenti verso l'attività di studio.



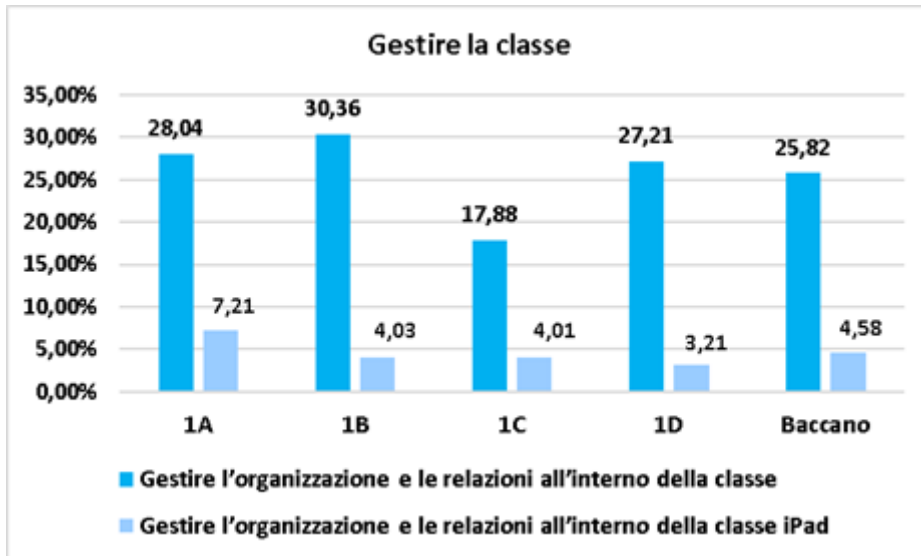
Fonte: elaborazione propria.

La 1 B è la sezione che svolge di più questa funzione, sia comprendendo il dispositivo digitale sia senza di esso. La 1 A è la sezione che meno usa l'iPad nella responsabilizzazione degli studenti verso lo studio, mentre la 1 D è la classe che meno svolge tale funzione in generale. Le attività di questa funzione sono *Pianificare* e *Lavorare sulle strategie*. Nell'insieme, le quattro sezioni bilanciano bene il tempo tra la pianificazione (1,47% del tempo totale) e il lavoro sulle strategie (1,46%).

Nell'azione di *fornire strategie di studio o strumenti*, il ruolo del digitale sta nel conoscere una nuova applicazione dell'iPad, mentre nell'azione di *esplicitare e pianificare gli apprendimenti che si andranno a realizzare o si sono realizzati*, l'iPad viene usato sia per sperimentare nuove funzioni delle applicazioni sia per rafforzare la conoscenza delle *app* da parte degli studenti.

Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe non è una funzione prettamente didattica, ma può influenzarla a seconda delle azioni messe in atto in aula e occupa il 30,40% del tempo totale.

Figura 10: Funzione Gestire l'organizzazione e le relazioni in classe.



Fonte: elaborazione propria.

Dalla figura 10 si vede come una parte di questa funzione sia gestita tramite l'impiego del dispositivo digitale, con la 1 A che usa di più l'iPad e la 1 B che invece dedica più tempo a tale funzione, ma senza l'uso del digitale.

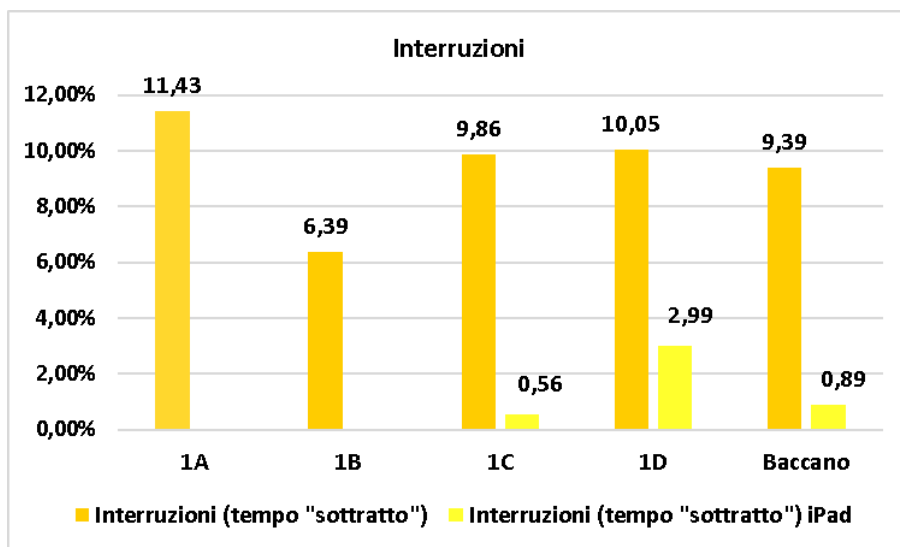
Le attività della funzione sono: *Gestione del clima della classe e della disciplina* (12,95% del tempo totale) e *Attività di routine* (17,45%).

Nella gestione del *clima di classe* sono state osservate azioni come la "predica", che quando riguarda l'uso dell'iPad, è associata alle raccomandazioni dell'insegnante di ricaricare la batteria del dispositivo a casa e dunque non averlo scarico in classe e gli insegnanti che riprendono gli studenti quando ne fanno un uso improprio; durante le azioni di *dialogo e confronto*, gli insegnanti chiedono di riporre l'iPad; i momenti di *rimprovero* riguardano l'uso del *device* da parte degli studenti senza il permesso dell'insegnante e momenti di disattenzione da parte degli studenti che lo fanno cadere. Durante le *Attività di routine*, nelle azioni di *accoglienza* gli studenti giocano con l'iPad; nel predisporre l'*organizzazione* del lavoro, gli insegnanti chiedono agli studenti di prendere il dispositivo e aprire una particolare *app*; nelle azioni di preparazione o di chiusura di un'attività (momenti di transizione), gli insegnanti chiedono di prendere o riporre il dispositivo, di aprire o chiudere una pagina internet o una *app*, gli insegnanti verificano che tutti gli studenti siano colle-

gati o abbiano eseguito l'accesso secondo le indicazioni, dato che questa è una funzione di controllo che gli insegnanti usano spesso; infine, accendono e spengono i loro iPad. Durante la *registrazione delle presenze* è il docente che usa il suo iPad, appuntando anche eventuali giustificazioni.

Per la quinta e ultima funzione *Gestire l'organizzazione e le relazioni nell'istituto*, le osservazioni hanno seguito le classi e non i docenti, dunque delle due attività della funzione: *Non frontale* ("tempo previsto") e *Interruzioni* (tempo "sottratto") (10,28% del tempo totale) sono stati raccolti dati solo per la seconda attività.

Figura 11: Attività Interruzioni (tempo "sottratto").



Fonte: elaborazione propria.

La figura 11 mostra che la sezione che ha più interruzioni durante l'orario scolastico è la 1 A, mentre la 1 B ne ha meno. Rispetto alla 1 C e alla 1 D che hanno anche delle attività svolte con iPad, questo si spiega perché, durante l'interruzione, gli studenti continuano a lavorare sul loro iPad nel momento in cui *entra qualcuno*. Altre interruzioni invece riguardano l'assenza di connessione alla rete che quindi interrompe l'azione per problemi tecnici.

I risultati delle osservazioni e delle prove di lettura svolte dalle stesse classi prime, e di cui si parlerà nel prossimo paragrafo, sono stati la prima occasione di restituzione dei dati alla scuola organizzata dal *team* di ricerca, avvenuta a settembre 2020 a Villa Mirafiori (sede dell'Università e nel rispetto delle norme anti-Covid), a cui hanno partecipato tre docen-

ti delle classi, la Dirigente scolastica che ha avviato il modello DADA e che è rimasta nella scuola fino a giugno 2020, e la Dirigente scolastica in reggenza da settembre 2020.

L'interesse e le curiosità mostrate dagli insegnanti e dalle dirigenti hanno gettato le basi per proseguire la collaborazione tra scuola e università anche durante il periodo pandemico, nonostante le difficoltà dovute alle "distanze" e alle normative di sicurezza.

2.3. Le prove di comprensione della lettura

L'idea della lettura come processo complesso e interattivo, basato sull'attivazione e sul controllo di varie abilità/strategie cognitive e sui rimandi tra lettore, testo e contesto, è stata rinforzata negli ultimi anni dalla progressiva affermazione del concetto di lettura come *competenza-chiave* di natura *trasversale*, cioè come insieme di conoscenze dichiarative, abilità procedurali, capacità cognitive e metacognitive necessarie non solo per affrontare con successo lo studio delle varie discipline scolastiche, ma più in generale per vivere e lavorare in una società che sempre più richiede processi di ampliamento e aggiornamento continui delle informazioni e conoscenze possedute (Giovannini & Rosa, 2015, pp. 13-14).

«La lettura è una capacità(o abilità, o competenza...) che può rappresentare un efficace indicatore del profitto scolastico complessivo di uno studente. Può essere misurata in modi diversi e con scopi diversi» (Asquini, 2021). In questo caso si usano prove di comprensione, per verificare se e quanto gli studenti hanno compreso ciò che è scritto in un testo. Da parte degli studenti, non è necessaria una preparazione mirata per rispondere ai quesiti della prova, per questo «le misure che ne derivano forniscono una stima accettabile dell'effettiva capacità di lettura» (Asquini, 2021). Le prove sono composte da testi di diverso tipo; ogni testo è seguito dagli item a esso riferiti; ogni item prevede quattro alternative di risposta.

I testi sono stati scelti in modo da tenere conto della loro adeguatezza rispetto ai destinatari e sono stati utilizzati anche in ricerche precedenti (Asquini, 2018b).

Nelle prove sono presenti testi di tipo:

- *narrativo* – raccontare un evento o la storia di un personaggio, per esempio;

- *espositivo/informativo* – fornire notizie utili sui personaggi, eventi o argomenti;

- *descrittivo* – delineare le caratteristiche di un personaggio, di un oggetto o paesaggio.

Le domande riferite ai testi sono di tipo:

- *lessicale* se viene chiesto il significato di una parola a prescindere dal testo o a partire da informazioni date nel testo;

- di *comprensione specifica* se si chiede di cercare e localizzare informazioni date nel testo, compiendo operazioni come associare, contare o comparare;

- di *comprensione globale* se si chiede di capire il messaggio del testo o il suo scopo;

- *inferenziale* se si chiede di capire ciò che nel testo non è esplicitamente scritto (Asquini, 2021).

Le prove di comprensione della lettura (o TCL Test di Comprensione della Lettura, cfr. Appendice B) sono state somministrate nell'anno scolastico 2019-2020 alle classi prime che hanno partecipato alle osservazioni e nell'anno scolastico 2020-2021 alle classi seconde (cioè le prime del 2019-20) e alle "nuove" classi prime, per un totale di tre prove di testi e quattro somministrazioni:

- Prova1 (TCL forma A per prime): composta da 6 testi (*Alimentazione, Persefone, Charlie, Il Cane, Autobiografia, La Natura*) e 37 item, è stata somministrata a dicembre 2019 alle classi 1A, 1B, 1C e 1D (le prime classi a sperimentare l'uso dell'iPad come strumento didattico);

- Prova2 (TCL forma B per prime): composta da 6 testi (*Sultano, Autobiografia, Il Re, Persefone, L'apprendimento, Woofie*) e 37 item, è stata somministrata a febbraio 2021 alle classi 2A, 2B, 2C e 2D (le prime dell'A.S. 2019/2020) e a maggio 2021 alle prime iscritte nel 2020/2021 (1A, 1B, 1C); si tratta delle prove che si sono precedentemente definite "in uscita", cioè a conclusione dell'anno scolastico;

- Prova3 (TCL forma B per seconde): composta da 7 testi (*Il bambino nero, I Catai, Lo smemorato di Collegno, La partenza delle mondine, La risposta, I vantaggi del rollo, Ridere ridere ridere*) e 39 item, è stata somministrata a giugno 2021 alle classi seconde (2A, 2B, 2C e 2D).

In generale, una prova di lettura deve contenere item di diversa difficoltà e item in grado di discriminare gli alunni più abili da quelli meno abili (De Luca & Lucisano, 2011). Attraverso l'analisi degli item⁵⁵ è stato

⁵⁵ L'*Item Analysis* è un insieme di tecniche che permette di ricavare informazioni sull'affidabilità di una prova nel suo complesso e rispetto al funzionamento dei singoli item. L'analisi degli item fornisce informazioni sugli item, come la loro difficoltà

possibile individuare i quesiti più facili o più difficili e quelli discriminanti. Inoltre, l'analisi dei distrattori ha permesso di comprendere il funzionamento delle diverse opzioni di risposta.

Per ogni item è stato calcolato:

- *l'indice di facilità*: permette di verificare il livello di difficoltà/ facilità del quesito, mettendo in relazione gli studenti che hanno risposto correttamente con il numero complessivo degli studenti. L'indice varia da un minimo di 0 (massima difficoltà) a un massimo di 1 (massima facilità). In generale, vengono considerati poco efficaci gli item con un punteggio inferiore a 0,25 o superiore a 0,75 (Asquini & Piria, 1998);

- *l'indice di discriminatività*: indica la capacità di una domanda di distinguere gli studenti più abili da quelli meno abili. I primi sono quelli che ottengono punteggi più alti nell'intera prova, mentre i secondi sono gli studenti con i punteggi più bassi. L'indice di discriminatività confronta le risposte degli studenti nel singolo item tenendo in considerazione il risultato complessivo dell'intera prova. Si considerano due gruppi "estremi" di studenti, corrispondenti ognuno a circa un terzo dell'intero gruppo: l'estremo superiore è quello composto dagli studenti più abili e l'estremo inferiore da quelli meno abili. Quando le risposte corrette sono maggiori nell'estremo superiore, l'indice sarà positivo e misurerà la discriminatività dell'item, raggiungendo il valore massimo di 1 (tutte le risposte sono corrette nell'estremo superiore ed errate in quello inferiore). Raramente si ottengono più risposte corrette nell'estremo inferiore. In questo caso l'indice sarà negativo, con un valore massimo di -1. Vengono considerati efficaci gli item con un indice di discriminatività superiore a 0,30 (Asquini & Piria, 1998);

- *l'indice di distrattività*: serve a individuare le opzioni di risposta poco o per nulla distrattive. La risposta corretta dovrebbe avere la frequenza più elevata. Se nessuno sceglie un distrattore questo significa che non è plausibile (Vertecchi, 2003); l'indice di distrattività misura la singola risposta e, per ciascun item, è stata calcolata la percentuale di risposte fornite dagli studenti ad ogni singolo distrattore, considerando poco efficaci i distrattori con percentuali inferiori al 5% (Lucisano & Salerni, 2015);

tà e discriminatività, per capire quali dovrebbero essere sostituiti all'interno della prova perché non particolarmente adeguati (Asquini, 2021; Livingston, 2011).

- *l'alfa di Cronbach*: misura la consistenza interna del questionario, per determinare se le risposte fornite dagli studenti ai vari item sono tra loro consistenti, ovvero sintetizza la coerenza di comportamento degli item rispetto alla prova complessiva (De Luca & Lucisano, 2011). L'attendibilità dell'alfa di Cronbach è considerata soddisfacente con un valore maggiore a 0,70.

Riguardo ai testi della Prova 1, in figura 12 sono riportati i numeri degli item come distribuiti sulla prova, la chiave di risposta, l'indice di facilità, l'indice di discriminatività, le percentuali di risposta per ognuna delle quattro alternative, per le risposte omesse e non valide, cioè quelle in cui lo studente ha cambiato risposta ma non è chiara la scelta definitiva.

Figura 12: Prove di comprensione della lettura classi prime 2019-20.

Prova 1 A.S. 2019-20	ALIMENTAZIONE						PERSEFONE					CHARLIE									
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Chiave	d	a	b	a	a	c	b	b	a	d	a	c	a	b	b	c	a	d	a	b	d
Indice di Facilità	0,68	0,49	0,77	0,28	0,45	0,55	0,88	0,57	0,85	0,58	0,51	0,71	0,60	0,52	0,22	0,74	0,63	0,12	0,80	0,60	0,57
Indice di Discriminatività	0,45	0,55	0,45	0,20	0,30	0,35	0,20	0,15	0,25	0,50	0,35	0,40	0,40	0,50	-0,10	0,55	0,35	0,20	0,50	0,30	0,40
Risp. A (%)	22	49	18	28	45	35	5	8	85	9	51	11	60	6	31	11	63	17	80	14	2
Risp. B (%)	5	15	77	11	14	8	88	57	2	26	15	6	25	52	22	5	26	22	6	60	20
Risp. C (%)	6	6	3	11	23	55	6	31	2	5	3	71	2	6	29	74	5	45	9	8	11
Risp. D (%)	68	28	0	49	9	0	2	5	11	58	29	9	9	32	11	5	2	12	2	9	57
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	0	2	0
Risp. Omissa (%)	0	2	0	2	9	2	0	0	0	0	2	2	3	3	6	5	5	3	3	8	11

	IL CANE					AUTOBIOGRAFIA					LANATURA					
Item	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
Chiave	d	a	b	c	d	b	d	c	a	b	b	a	c	c	d	d
Indice di Facilità	0,63	0,38	0,66	0,25	0,77	0,35	0,46	0,72	0,46	0,66	0,83	0,42	0,63	0,45	0,58	0,20
Indice di Discriminatività	0,50	0,35	0,55	0,30	0,40	0,25	0,15	0,25	0,50	0,30	0,35	0,05	0,50	0,25	0,60	0,25
Risp. A (%)	8	38	6	34	5	29	5	8	46	14	5	42	12	14	15	20
Risp. B (%)	20	43	66	34	3	35	37	5	22	66	83	14	17	26	17	25
Risp. C (%)	6	9	9	25	8	22	12	72	9	0	8	14	63	45	5	35
Risp. D (%)	63	5	14	2	77	12	46	15	20	20	5	28	8	11	58	20
Risp. Non valida (%)	0	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0
Risp. Omissa (%)	3	3	3	6	8	0	0	0	2	0	0	3	0	5	3	0

Fonte: elaborazione propria.

Dai risultati emerge come gli item 15, 18 e 37 siano stati particolarmente difficili, mentre gli item 3, 7, 9, 19, 26 e 32 siano risultati abbastanza facili. Appaiono poco discriminanti gli item 4, 7, 8, 9, 15, 18, 27, 28, 29, 33, 35 e 37. La prova presenta un valore dell'alfa di Cronbach di 0,77.

Dall'analisi dei distrattori è emerso che 13 alternative di risposta hanno ottenuto una percentuale di scelta inferiore al 5%. In particolare, nell'item 3 (figura 13) il distrattore C ottiene il 3% delle scelte e il distrattore D lo 0%.

Figura 13: Estratto dal testo *Alimentazione* con item 3.

[...] *Per quel che riguarda la carne, sappiamo che lo scarso bestiame ne forniva poca e neanche buona. Provvedeva quindi la caccia[...].*

I signori si procuravano la carne principalmente attraverso

- a) *l'allevamento.*
- b) *la caccia*
- c) *la pastorizia.*
- d) *la pesca.*

Fonte: elaborazione propria.

Si tratta di un item di comprensione specifica, la cui risposta poteva essere individuata nel testo. L'item, pur avendo un buon indice di discriminatività (0,45), risulta facile (0,77) e con distrattori troppo deboli.

L'item 15⁵⁶ (figura 14) risulta l'unico con una discriminatività negativa (-0,10) e con una percentuale di scelta molto alta in tutte le alternative di risposta. Il 22% degli studenti risponde correttamente, mentre il 31% sceglie il distrattore A e il 29% il distrattore C, il 6% non risponde. Il quesito, di tipo inferenziale, risulta troppo difficile anche per gli studenti più abili.

Figura 14: Item 15 del testo *Charlie*.

Nel racconto il protagonista appare essere:

- a) *spaventato.*
- b) *disinvolto.*
- c) *prodigioso.*
- d) *sfacciato.*

Fonte: elaborazione propria.

⁵⁶ In Appendice B sono riportati i testi in forma integrale.

La Prova 2 corrisponde alla prova somministrata alle stesse classi prime iscritte nel 2019-20, ma “in uscita” cioè alla fine dell’anno scolastico e che a causa della pandemia è avvenuta a febbraio 2021 (invece che a maggio 2020), dunque le classi prime sono passate al secondo anno. Nella figura 15 si riportano le caratteristiche della prova.

Figura 15: Prova di comprensione della lettura classi seconde febbraio 2021.

Prova 2 A.S. 2020-21 Febbraio	SULTANO					AUTOBIOGRAFIA					IL RE								
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Chiave	c	c	b	b	a	b	d	c	a	b	c	d	b	a	b	a	c	d	c
Indice di Facilità	0,71	0,71	0,69	0,78	0,22	0,49	0,43	0,80	0,51	0,72	0,48	0,91	0,78	0,83	0,52	0,60	0,32	0,29	0,31
Indice di Discriminatività	0,60	0,60	0,20	0,35	0,30	0,40	0,45	0,50	0,50	0,15	0,40	0,20	0,25	0,25	0,50	0,05	0,40	0,00	0,25
Risp. A (%)	5	0	25	5	22	23	8	6	51	12	15	0	12	83	37	60	12	12	38
Risp. B (%)	22	25	69	78	15	49	29	5	11	72	22	5	78	5	52	5	17	23	11
Risp. C (%)	71	71	5	5	45	17	18	80	11	5	48	3	6	8	5	11	32	35	31
Risp. D (%)	3	5	2	9	17	11	43	9	26	11	14	91	2	5	6	22	34	29	18
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	2	0	0	0
Risp. Omessa (%)	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	2
	PERSEFONE					L'APPRENDIMENTO					WOOFIE								
Item	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Chiave	b	b	a	d	a	a	c	d	b	a	a	c	d	a	d	a	b	a	
Indice di Facilità	0,80	0,71	0,78	0,68	0,65	0,83	0,52	0,09	0,65	0,69	0,54	0,48	0,28	0,31	0,32	0,43	0,55	0,68	
Indice di Discriminatività	0,40	0,40	0,40	0,65	0,45	0,30	0,40	0,05	0,40	0,30	0,10	0,70	0,25	0,05	0,40	0,25	0,50	0,65	
Risp. A (%)	9	3	78	8	65	83	34	48	11	69	54	9	17	31	3	43	11	68	
Risp. B (%)	80	71	5	22	12	6	8	9	65	8	6	35	51	58	29	29	55	15	
Risp. C (%)	3	18	6	2	6	6	52	31	18	5	8	48	3	3	32	14	22	8	
Risp. D (%)	6	6	8	68	15	2	6	9	5	18	32	6	28	5	32	14	11	9	
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	3	0	3	2	0	0	0	2	2	2	0	0	0	
Risp. Omessa (%)	2	2	3	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	0	

Fonte: elaborazione propria.

I risultati mostrano che gli item 5 e 27 sono particolarmente difficili, mentre più facili sono gli item: 4, 8, 12, 13, 14, 20, 22 e 25. In base al *cut-off* stabilito per l’indice di discriminatività ($> 0,30$), non risultano discriminativi gli item 3, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 27, 30, 32, 33 e 35. Anche in questa prova, 13 alternative di risposta hanno ottenuto una percentuale di scelta inferiore al 5%. La prova ha un valore dell’alfa di Cronbach di 0,77.

L’item 12 del testo *Il Re* è quello che registra le percentuali più basse nelle diverse opzioni di risposta. Questo è dovuto alla facilità della domanda, in quanto il 91% degli studenti risponde correttamente. L’item non risulta neanche discriminante. L’item 18 (figura 16), che richiede una competenza inferenziale, è uno degli item a registrare una distribuzione abbastanza omogenea tra i distrattori, riportando però un indice

di discriminatività pari a 0 e non distinguendo i più abili dai meno abili. Solo il 29 % degli studenti risponde correttamente.

L'item 27 del testo *L'Apprendimento*, di comprensione specifica, invece, ha 2 distrattori molto attrattivi e risulta l'item meno efficace, con il 9% degli studenti che sceglie la risposta corretta (D), contro il 48% che sceglie il distrattore A e il 31% B.

Figura 16: item 18 e 27 della prova delle classi seconde di febbraio 2021.

Item 18, testo Il Re

Secondo te a quale genere letterario appartiene questo brano?

a) *Argomentativo.*

b) *Descrittivo.*

c) *Informativo.*

d) *Narrativo.*

Item 27, testo L'Apprendimento

Secondo le informazioni del testo, la "lingua madre" (riga 10) è quella:

a) *parlata dai genitori.*

b) *che si impara nella scuola*

c) *del paese in cui si vive.*

d) *usata da amici e parenti stretti.*

Fonte: elaborazione propria.

Le due prove permettono un primo confronto tra le stesse classi a distanza di circa un anno scolastico, soprattutto rispetto ai testi "Persefone" e "Autobiografia" che sono uguali in entrambe le prove; dal confronto emerge che, per la maggior parte degli item, l'indice di facilità varia di poco, ma ad aumentare notevolmente è l'indice di discriminatività. Un'altra differenza che emerge tra le due prove è la percentuale di omissioni, che aumentano nella Prova 2 (somministrata a febbraio 2021), come mostra la figura 17.

Figura 17: confronto nel tempo sugli stessi testi di Prova 1 e Prova 2.

Prova 1 A.S. 2019-20	AUTOBIOGRAFIA					PERSEFONE				
Item	27	28	29	30	31	7	8	9	10	11
Chiave	b	d	c	a	b	b	b	a	d	a
Indice di Facilità	0,35	0,46	0,72	0,46	0,66	0,88	0,57	0,85	0,58	0,51
Indice di Discriminatività	0,25	0,15	0,25	0,50	0,30	0,20	0,15	0,25	0,50	0,35
Risp. A (%)	29	5	8	46	14	5	8	85	9	51
Risp. B (%)	35	37	5	22	66	88	57	2	26	15
Risp. C (%)	22	12	72	9	0	6	31	2	5	3
Risp. D (%)	12	46	15	20	20	2	5	11	58	29
Risp. Non valida (%)	2	0	0	2	0	0	0	2	2	0
Risp. Omessa (%)	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Prova 2 A.S. 2020-21 Febbraio	AUTOBIOGRAFIA					PERSEFONE				
Item	6	7	8	9	10	20	21	22	23	24
Chiave	b	d	c	a	b	b	b	a	d	a
Indice di Facilità	0,49	0,43	0,80	0,51	0,72	0,80	0,71	0,78	0,68	0,65
Indice di Discriminatività	0,40	0,45	0,50	0,50	0,15	0,40	0,40	0,40	0,65	0,45
Risp. A (%)	23	8	6	51	12	9	3	78	8	65
Risp. B (%)	49	29	5	11	72	80	71	5	22	12
Risp. C (%)	17	18	80	11	5	3	18	6	2	6
Risp. D (%)	11	43	9	26	11	6	6	8	68	15
Risp. Non valida (%)	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Risp. Omessa (%)	0	2	0	0	0	2	2	3	2	2

Fonte: elaborazione propria.

I testi della Prova 2 sono stati assegnati anche alle classi prime iscritte nel 2020-21, le quali hanno compilato la prova a maggio 2021.

Per le classi prime, gli item più difficili risultano essere il 5, il 7 e il 27. Gli item più facili sono, invece, 4, 12, 13, 14 e 22. A non avere un indice di discriminatività superiore al valore soglia ($> 0,30$) sono gli item 5, 13, 14, 16, 18, 19, 21, 27, 30, 32, 33 e 36 (figura 18).

Nel complesso, la prova risulta abbastanza facile e discriminante, con un valore dell'alfa di Cronbach di 0,82.

Figura 18: Prova di comprensione della lettura classi prime maggio 2021.

Prova 2 classi prime A.S. 2020-21	SULTANO					AUTOBIOGRAFIA					IL RE								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Chiave	c	c	b	b	a	b	d	c	a	b	c	d	b	a	b	a	c	d	c
Indice di Facilità	0,47	0,66	0,58	0,79	0,18	0,55	0,18	0,74	0,53	0,66	0,58	0,82	0,82	0,87	0,58	0,58	0,37	0,47	0,26
Indice di Discriminatività	0,75	0,75	0,42	0,42	0,17	0,50	0,33	0,42	0,67	0,50	0,50	0,33	0,25	0,17	0,75	0,00	0,50	0,17	0,17
Risp. A (%)	3	3	34	8	18	32	11	5	53	5	13	3	8	87	18	58	13	11	45
Risp. B (%)	45	18	58	79	21	55	55	11	16	66	13	16	82	3	58	13	18	16	18
Risp. C (%)	47	66	8	0	39	5	13	74	3	8	58	0	5	0	5	11	37	24	26
Risp. D (%)	5	11	0	13	21	5	18	8	24	18	13	82	5	11	16	16	32	47	11
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Risp. Omessa (%)	0	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	0	3	0
Item	PERSEFONE					L'APPRENDIMENTO					WOOFIE								
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Chiave	b	b	a	d	a	a	c	d	b	a	a	c	d	a	d	a	b	a	
Indice di Facilità	0,71	0,58	0,79	0,58	0,47	0,74	0,63	0,16	0,55	0,63	0,50	0,45	0,32	0,53	0,47	0,58	0,53	0,55	
Indice di Discriminatività	0,75	0,25	0,50	0,75	0,33	0,42	0,58	0,17	0,42	0,42	0,17	0,58	0,00	0,25	0,42	0,42	0,17	0,33	
Risp. A (%)	11	3	79	18	47	74	16	47	13	63	50	11	16	53	5	58	29	55	
Risp. B (%)	71	58	11	11	13	8	5	8	55	5	5	26	45	29	21	24	53	24	
Risp. C (%)	8	34	3	5	3	11	63	29	26	13	3	45	8	13	26	13	3	8	
Risp. D (%)	11	5	8	58	37	5	16	16	0	16	42	13	32	5	47	5	8	13	
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Risp. Omessa (%)	0	0	0	8	0	3	0	0	5	3	0	5	0	0	0	0	8	0	

Fonte: elaborazione propria.

I distrattori ad avere una percentuale inferiore al 5% sono 15, mentre nell'item 7 il distrattore B è quello che registra la percentuale di scelta più alta tra le opzioni di risposta non corrette (55%), classificandosi come troppo "plausibile", contro il 18% degli studenti che sceglie l'alternativa corretta (D), che risulta invece debole. L'item 7 risulta comunque discriminante e ciò sta ad indicare che tra il 18% degli studenti che risponde correttamente, la maggior parte rientra nell'estremo dei più abili. Confrontando l'item 7 del testo "Autobiografia" di Prova 2 che corrisponde all'item 28 in Prova 1 (figura 19), somministrata alle classi prime dell'anno scolastico 2019-20, risulta una più alta facilità nella Prova 1, ma con una discriminatività al di sotto del valore soglia. Da notare che anche nella Prova 1 il distrattore B ottiene una percentuale di scelta considerevole (37%).

Figura 19: item 7 del testo *Autobiografia*, confronto tra classi prime di a.s. diverso (2019-20/ 2020-21).

Nel testo quando si parla di autobiografia come "bilancio" (riga 7) si intende:

- a) l'insieme dei ricavi e delle spese di una persona nella sua vita.*
- b) il racconto di tutte le proprie esperienze di vita vissuta.*
- c) l'effetto delle azioni passate sulla vita presente di una persona.*
- d) il riassunto di una vita in tutti i suoi aspetti più importanti.*

Fonte: elaborazione propria.

Rispetto alla Prova 2 - classi prime (maggio 2021), è da sottolineare che nel 43% degli item si registra una percentuale delle omissioni tra il 3% e l'8%. Quelli con più omissioni, l'item 23 e l'item 36 (figura 20), hanno l'8% di risposte omesse, e tra i due item si registra una sostanziale differenza nell'indice di discriminatività, rispettivamente di 0,75 e 0,17. Entrambi gli item richiedono una competenza inferenziale.

Figura 20: item 23 testo *Persefone*, item 36 testo *Woofie*.

Item 23.

In definitiva alla fine del racconto si può capire che:

- a) Zeus si arrabbia per la tristezza di Demetra*
- b) Demetra ringrazia Zeus per il suo intervento.*
- c) Ade si inquieta per la partenza di Persefone.*
- d) Persefone continua a essere la moglie di Ade*

Item 36.

Alla fine chi è che ci ha perso davvero qualcosa?

- a) La cagnetta*
- b) Tery e Anna Swankie.*
- c) Il postino.*
- d) Brigitte Bardot.*

Fonte: elaborazione propria.

La Prova 3 è stata somministrata alle classi seconde a giugno 2021. Si riscontrano cinque item abbastanza difficili (13, 16, 21, 29 e 34) e quattro abbastanza facili (1, 2, 3 e 35). Il resto degli item si mantiene all'interno dei valori considerati adeguati all'indice di facilità (tra 0,25 e 0,75). Il 70% degli item ha un indice di discriminatività inferiore a 0,30. Inoltre, nel 53% degli item si registrano omissioni dal 2% all'8% (figura 21). Il valore dell'alpha di Cronbach è di 0,64.

Figura 21: Prova di comprensione della lettura classi seconde giugno 2021.

Prova 3 A.S. 2020-21 Giugno	IL BAMBINO NERO					I CATAI						LO SMEMORATO DI COLLEGNO					LA PARTENZA DELLE MONDINE						
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
Chiave	b	d	c	b	b	a	a	c	a	d	b	b	c	b	d	a	c	b	a	a	d		
Indice di Facilità	0,89	0,90	0,94	0,44	0,73	0,52	0,70	0,48	0,80	0,29	0,40	0,56	0,24	0,88	0,35	0,14	0,63	0,48	0,65	0,38	0,19		
Indice di Discriminatività	0,14	0,19	0,00	0,19	0,33	0,14	0,43	0,57	0,48	0,10	0,19	0,48	0,05	0,29	0,82	0,10	0,38	0,76	0,29	0,14	0,24		
Risp. A (%)	6	3	0	46	3	52	70	22	60	11	16	29	25	14	16	14	3	30	65	38	16		
Risp. B (%)	89	0	3	44	73	14	8	8	10	40	40	56	25	88	35	21	19	48	13	27	17		
Risp. C (%)	2	5	94	5	10	6	6	48	17	16	22	13	24	13	14	17	63	11	11	6	46		
Risp. D (%)	0	90	3	5	6	25	14	17	11	29	22	3	24	5	35	48	14	11	11	27	19		
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Risp. Omissa (%)	2	2	0	0	8	2	2	5	2	5	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	2		
	LA RISPOSTA					I VANTAGGI DEL ROLLIO								RIDERE									
Item	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39					
Chiave	d	a	c	b	c	c	b	d	b	a	d	c	d	a	a	b	c	d					
Indice di Facilità	0,63	0,40	0,62	0,27	0,30	0,35	0,33	0,13	0,44	0,38	0,44	0,25	0,05	0,83	0,40	0,56	0,40	0,3					
Indice di Discriminatività	0,67	0,24	0,62	0,14	-0,14	0,05	0,19	-0,14	0,29	0,24	0,05	0,14	0,05	0,29	0,57	0,57	0,1	0,00					
Risp. A (%)	10	40	21	13	17	17	16	19	16	38	21	17	30	83	40	14	17	37					
Risp. B (%)	14	30	11	27	25	37	33	43	44	22	17	37	33	5	44	56	37	27					
Risp. C (%)	13	10	62	32	30	35	30	25	32	14	17	25	32	11	11	27	40	10					
Risp. D (%)	63	19	5	21	25	8	14	13	8	22	44	17	5	0	5	3	5	27					
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
Risp. Omissa (%)	0	2	2	8	2	3	6	0	0	3	0	3	0	2	0	0	2	0					

Fonte: elaborazione propria.

L'analisi dei distrattori ha rilevato 11 item su 39 con una percentuale di scelta inferiore al 5%. In modo particolare, l'item 3 (figura 22), che risulta il più facile con il 94% degli studenti che risponde correttamente, ma allo stesso tempo non discriminante, registra i distrattori meno plausibili della prova. L'item chiedeva una comprensione specifica, quindi di individuare la risposta nel testo.

Figura 22: item 3 del testo *Il bambino nero*.

Il ragazzo quando si trova nel locale è
 a) annoiato.
 b) divertito.
 c) spaventato.
 d) incuriosito.

Fonte: elaborazione propria.

Tra gli item risultati più difficili si riscontra anche una discriminatività negativa per l'item 29 (-0,14), ma l'item che ha messo più in difficoltà gli studenti è il 34 (figura 23), con una facilità e una discriminatività pari a 0,05 in entrambi gli indici; solamente il 5% ha scelto l'alternativa di risposta corretta (D), mentre le altre alternative hanno percentuali omogenee (dal 30 al 33%). L'item richiedeva una capacità inferenziale (figura 23), ovvero di ricavare l'informazione da elementi impliciti nel testo.

Figura 23: item 34 del testo *I vantaggi del rollio*.

Il testo che hai letto è indirizzato a
 a) istruttori di nuoto.
 b) nuotatori esperti.
 c) nuotatori principianti.
 d) aspiranti istruttori di nuoto.

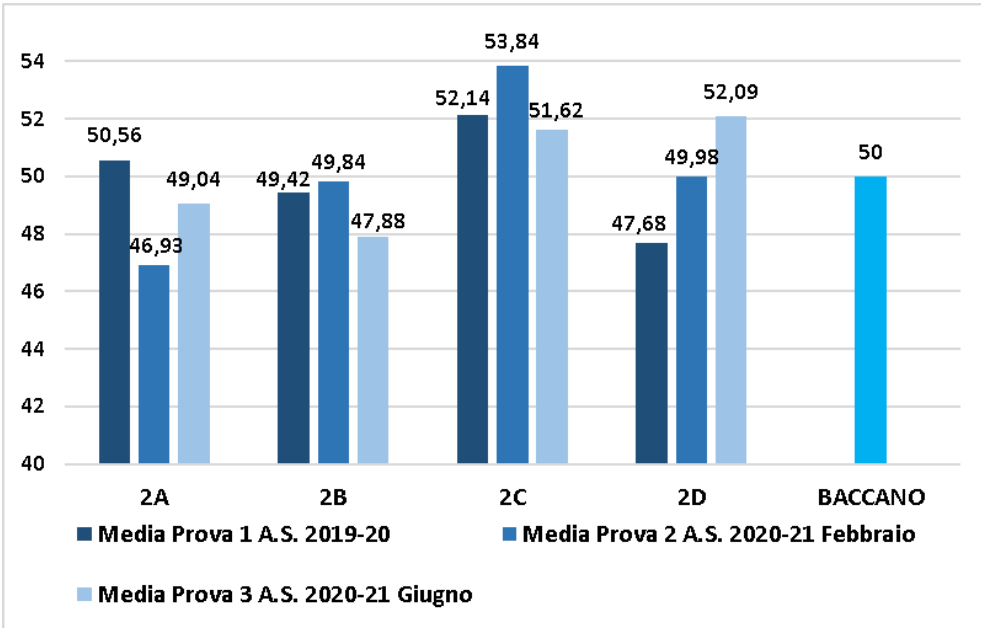
Fonte: elaborazione propria.

Dopo l'analisi del funzionamento dei quesiti che compongono le prove, si è passati alla verifica dei risultati ottenuti dalle diverse classi.

Un primo confronto è quello della media dei punteggi nelle tre prove somministrate alle stesse classi nell'anno scolastico 2019/20 (Prova 1) e nell'anno scolastico 2020/21 (Prova 2 e Prova 3). L'unica classe a mantenere in tutte le prove un punteggio sopra la media di Baccano (fissata a 50) è la 2 C, che nella Prova 2 ottiene il punteggio medio più alto (M=53,84). La classe 2 A, da un punteggio medio di 50,56 nella Prova 1 passa ad un punteggio medio di 46,93, perdendo quasi 4 punti rispetto alla prova precedente. Nella Prova 3, la 2 A migliora di circa 2 punti, ottenendo comunque un punteggio inferiore alla media di Baccano. La 2 B si mantiene costante nelle prime due prove, ottenendo punteggi vicini

alla media di Baccano, ma nella Prova 3, perde due punti, ottenendo un punteggio di 47,88. La classe che mostra un miglioramento costante tra la prima e la terza prova è la 2 D, che da un punteggio medio di 47,68 nella Prova 1 arriva ad un punteggio di 52,09 nella Prova 3 (figura 24).

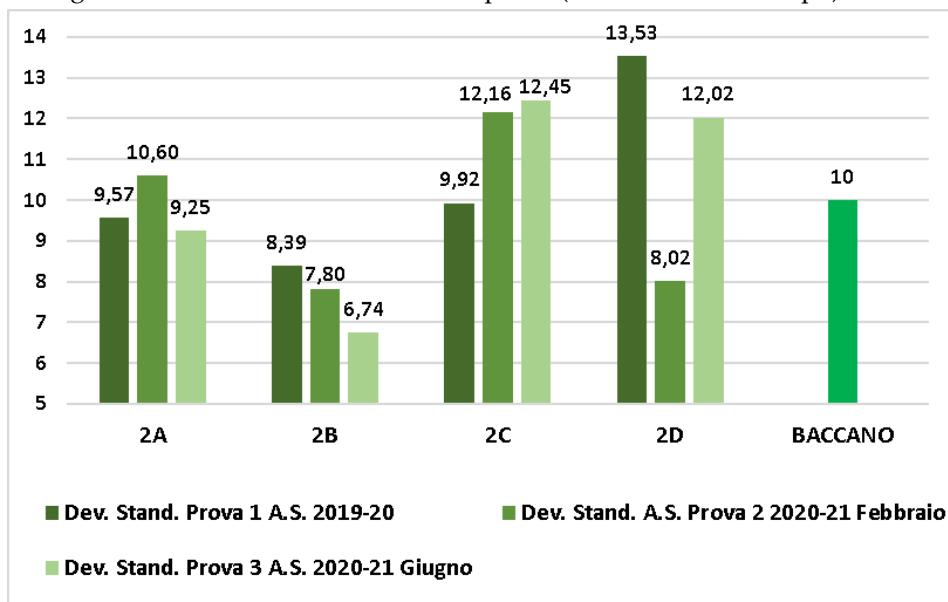
Figura 24: Confronto tra i punteggi medi delle tre prove (stesse classi nel tempo).



Fonte: elaborazione propria.

Il punteggio medio considera i risultati ottenuti dalla classe come se fosse un singolo organismo e, in alcune classi, i punteggi tra le diverse prove risultano essere abbastanza simili. In realtà i risultati medi letti guardando anche la deviazione standard (SD: *Standard deviation* - che misura quanto i punteggi si discostano dal valore medio) mostrano differenze tra le classi. La SD di Baccano (cioè delle 4 classi insieme) è 10 e, come si può vedere dalla figura 25, l'unica classe a mantenere costante nel tempo una SD vicina a questo valore è la 2 A.

Figura 25: Confronto tra SD delle tre prove (stesse classi nel tempo).



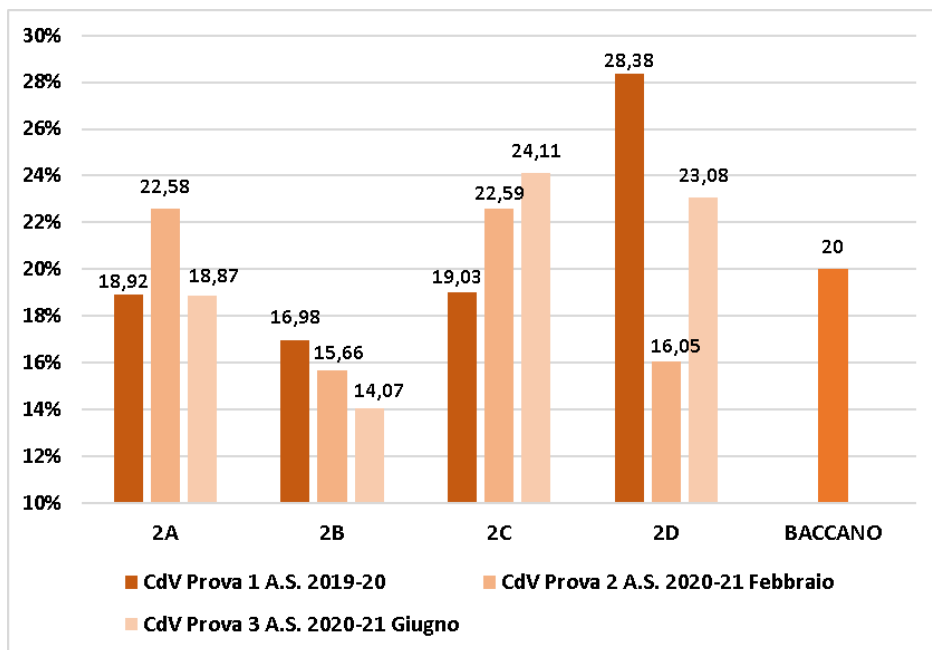
Fonte: elaborazione propria.

La 2 B è la classe che nelle tre prove mantiene una SD al di sotto del valore medio di Baccano. La 2 C, che nella Prova 1 aveva una SD di 9,92, nelle due successive raggiunge il valore di 12,16 e poi di 12,45, segnando un aumento dell'eterogeneità nel gruppo classe. La 2 D, che nella Prova 1 registra una SD di 13,53, cambia, attenuando la differenza interna nella Prova 2 (SD= 8,02), per poi riconfermare l'eterogeneità della classe nella terza prova (SD= 12,02).

Lo stesso andamento nella distribuzione delle differenze è dato dai risultati in base al coefficiente di variazione⁵⁷ (CdV) che indica la dispersione dei punteggi in termini percentuali (figura 26).

⁵⁷ Per calcolare il coefficiente di variazione si moltiplica la deviazione standard per 100 e si divide per il valore della media. Rappresenta la standardizzazione della SD (*Standard Deviation*) e non è condizionato da scale o unità di misura (Bedeian & Mossholder, 2000).

Figura 26: Confronto tra CdV delle tre prove (stesse classi nel tempo).

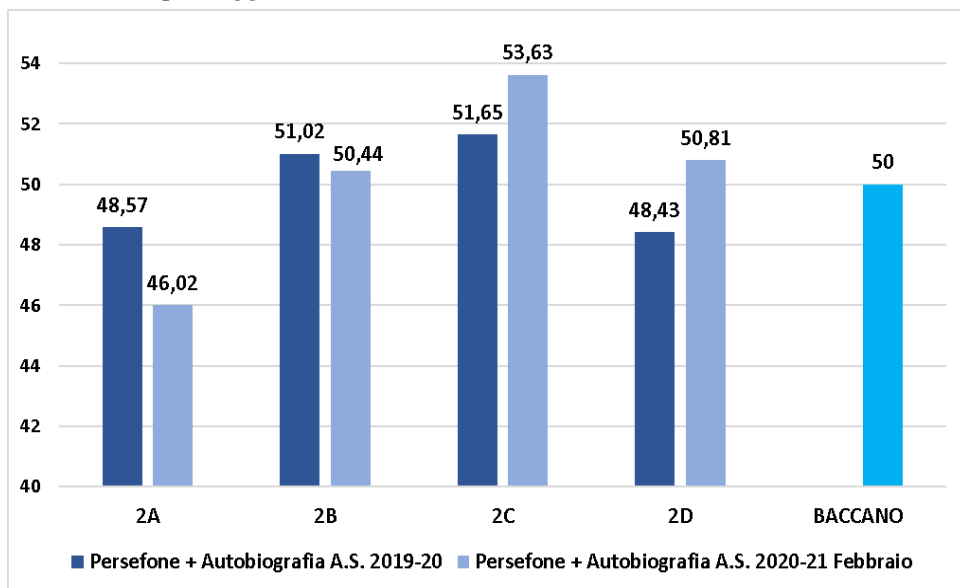


Fonte: elaborazione propria.

Il CdV di Baccano è pari al 20%. L'unica classe ad avere un CdV al di sotto del 20%, in tutte le prove, è la 2 B che nella Prova 3 ha un CdV pari al 14,07%. La 2 A e la 2 D mostrano un andamento altalenante. Nella 2 A aumenta l'eterogeneità del gruppo per la Prova 2 (CdV=22,58%), ma diminuisce nell'ultima prova (CdV=18,87%); al contrario la 2 D migliora nella seconda prova (CdV= 16,05%, rispetto al 28,38% della Prova 1), ma nella terza la situazione peggiora (CdV=23,08%). La 2 C, invece, è l'unica ad aumentare le differenze interne in modo costante nel tempo nelle tre prove, arrivando, nell'ultima prova, a un CdV del 24,11% (figura 26).

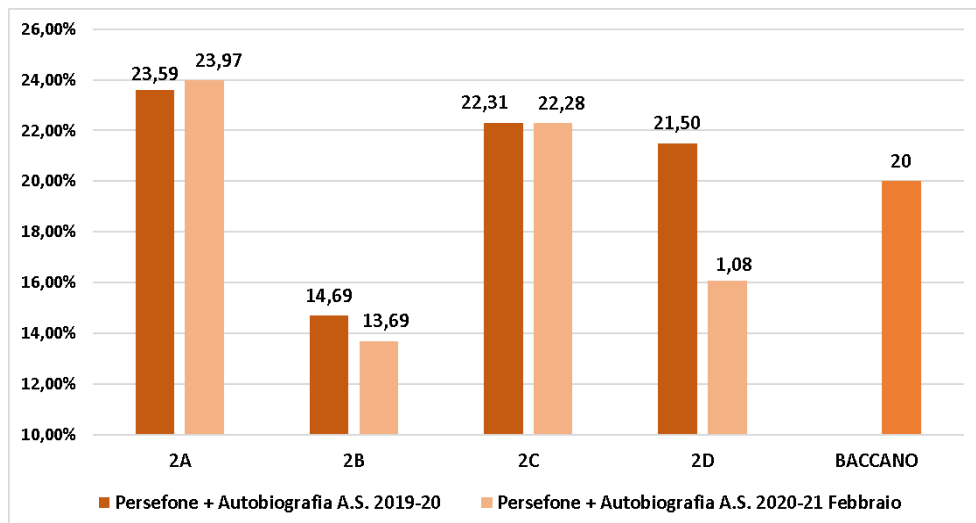
Se si considerano solamente gli item relativi ai testi "Persefone" e "Autobiografia", proposti sia nella Prova 1 (dicembre 2019) sia nella Prova 2 (febbraio 2021) per le stesse classi, si vedono (figura 27) la 2 C e la 2 D che migliorano il risultato medio, mentre la 2 A e la 2 B presentano una media più bassa. La 2 D, inoltre, migliora le differenze interne con un coefficiente di variazione che passa da 21,50% a 16,08% (figura 28), mentre per le altre sezioni non si rilevano differenze sostanziali.

Figura 27: Testi *Persefone* e *Autobiografia* uguali nella Prova 1 e Prova 2 per le stesse classi (punteggi medi).



Fonte: elaborazione propria.

Figura 28: Testi *Persefone* e *Autobiografia* uguali nella Prova 1 e Prova 2 per le stesse classi (CdV).



Fonte: elaborazione propria.

Attraverso una distribuzione pentenaria (Giovannini & Rosa, 2015), sono state create cinque fasce di punteggi, i quali sono stati standardizzati⁵⁸, per evidenziare le soglie tra risultati eccellenti e scarsi.

Le fasce sono così suddivise:

A: è la fascia più alta, in cui si posizionano gli studenti con punteggi ottimi (superiori a 65),

B: è la fascia in cui rientrano punteggi sopra la media (tra 65 e 55),

C: è la fascia dei punteggi nella media (tra 55 e 45),

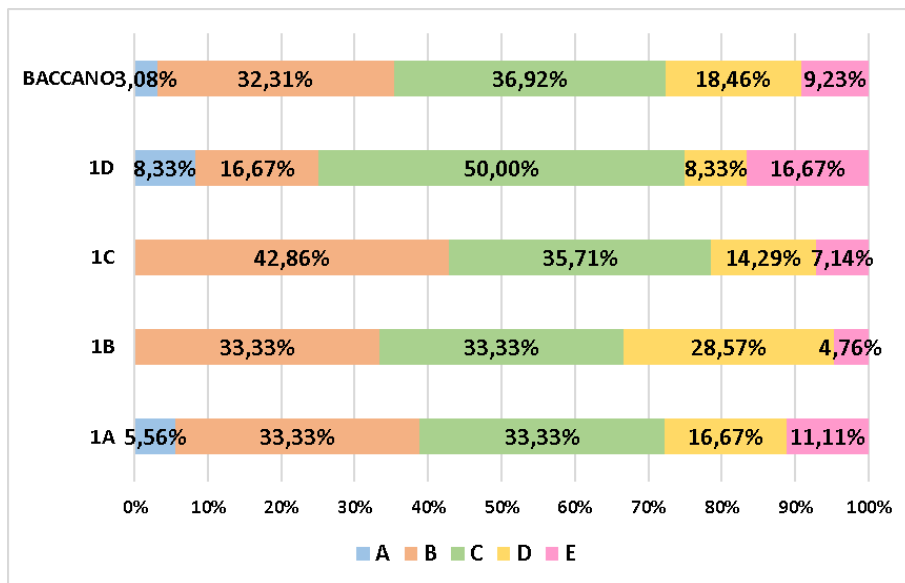
D: è la fascia in cui rientrano punteggi sotto la media (tra 45 e 35),

E: è la fascia più bassa, in cui si posizionano i punteggi molto sotto la media (inferiori a 35).

Nella Prova 1 le uniche classi (prime dell'a.s. 2019-2020) ad avere studenti con punteggi ottimi sono la sezione A e la D, rispettivamente con il 5,56% e l'8,33% di studenti nella fascia A. La sezione D è anche la classe con la percentuale più alta di studenti nella fascia E (16,67%) e nella fascia C (50%). La sezione C, pur non avendo studenti in fascia A, ha una percentuale di studenti molto alta sopra la media e in media, con punteggi della fascia B e C che sommati raggiungono il 78,57% della distribuzione. La classe ad avere la percentuale più alta di studenti sotto la media è la sezione B, che tra la fascia D ed E raggiunge un totale di 33,33% (figura 29).

⁵⁸ I punteggi grezzi sono stati standardizzati (punti z). I punti z si ricavano sottraendo dal punteggio grezzo il punteggio medio e dividendo per la deviazione standard; questi adattano il punteggio grezzo su scala standard che ha media 0 e deviazione standard 1. La trasformazione dei punti z in punti T consente di ovviare al problema di avere punteggi negativi per i valori che si posizionano sotto la media. I punti T hanno media 50 e deviazione standard 10; si moltiplica quindi il punto z per 10 e si aggiunge 50, ottenendo il valore del punto T (Giovannini & Rosa, 2015).

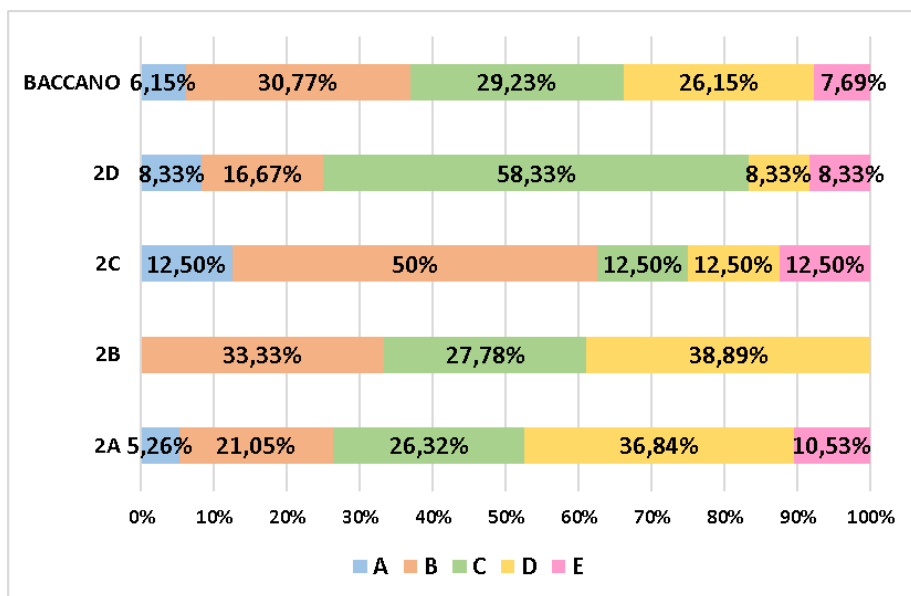
Figura 29: Distribuzione pentenaria dei punteggi in percentuale, prove dicembre 2019, classi prime (Prova 1).



Fonte: elaborazione propria.

Nella Prova 2 (le stesse classi sono passate al secondo anno, febbraio 2021) ad avere studenti con punteggi ottimi sono la 2 A, la 2 C e la 2 D, rispettivamente con il 5,26%, il 12,50% e l'8,33% di studenti nella fascia A (figura 30). La 2 D è la classe con meno studenti nelle fasce sotto la media, infatti, ha il 16,66% di studenti nelle fasce D ed E. La classe con più studenti sotto la media è, invece, la 2 A con una percentuale nelle due fasce più basse del 47,37%. La 2 B, pur non avendo ancora studenti nella fascia A, non ha più studenti nella fascia E, anche se registra una percentuale del 38,89% di studenti sotto la media (D). La 2 C è la classe che nel complesso ha gli studenti più bravi (fasce A e B), con un totale del 62,50% e con il 12,50% che si posiziona in fascia E.

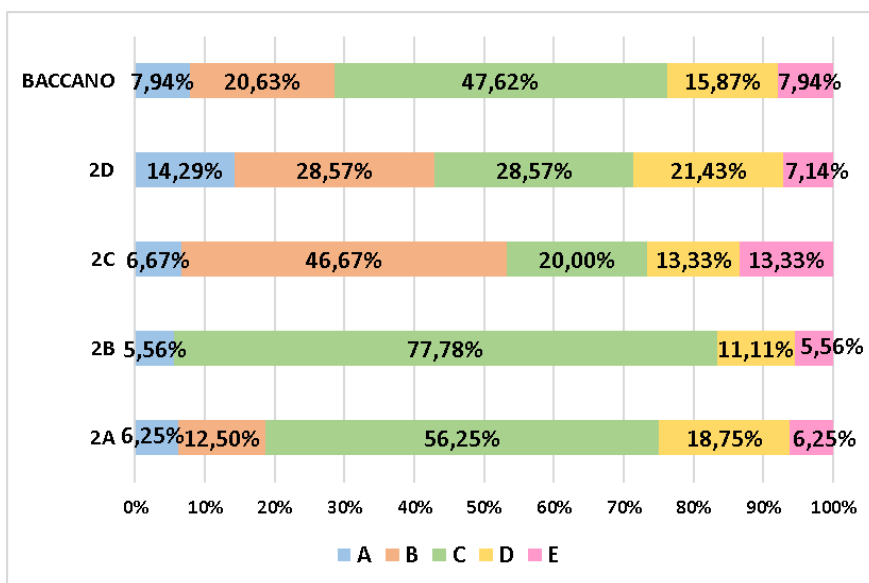
Figura 30: Distribuzione pentenaria dei punteggi in percentuale, prove febbraio 2021, classi seconde (Prova 2; stesse classi di Prova 1).



Fonte: elaborazione propria.

Nella Prova 3 tutte le classi (seconde dell'a.s. 2020-2021, prova di giugno 2021) registrano studenti nella fascia A, con la 2 D che raggiunge il 14,29% di studenti in questa fascia, aumentando però gli studenti nelle fasce basse. La 2 B oltre ad avere studenti in fascia A, raggiunge una maggiore omogeneità della classe, con il 77% degli studenti nella fascia media (C). Anche la 2 A ha un'alta percentuale di studenti nelle fasce in media e sopra la media (A, B e C) (75%). La 2 C aumenta gli studenti nelle fasce C, D ed E con la conseguente diminuzione delle due fasce più alte (figura 31).

Figura 31: Distribuzione pentenaria dei punteggi in percentuale, prove giugno 2021, classi seconde (Prova 3; stesse classi di Prove 1 e 2).



Fonte: elaborazione propria.

Nel complesso, la sezione A peggiora, tra la prima e la seconda prova, sia nella media sia nelle differenze interne, aumentando di circa il 20% gli studenti nelle fasce sotto la media (D ed E), ma recupera nella terza prova diminuendo del 22,37% gli studenti nelle due fasce basse e aumentando del 30% circa gli studenti con punteggi in media.

La sezione B presenta solo nella terza prova studenti nella fascia A. La classe si mantiene in media nelle prime due prove, ma con un punteggio medio più basso nella terza. Nella seconda prova è l'unica sezione a non avere le due fasce estreme di punteggio (A ed E), che si presentano però nella terza.

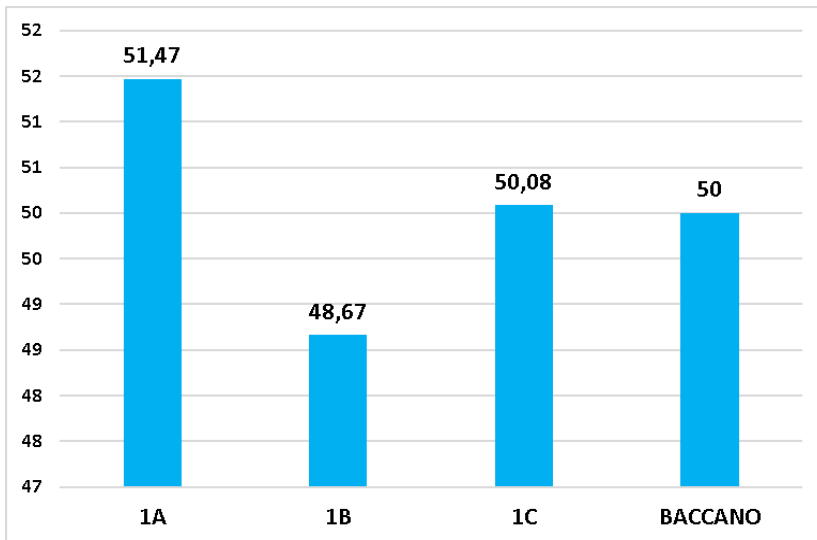
La sezione C conferma in tutte le prove un punteggio superiore alla media, ma aumentano le differenze interne. Tra la prima e la seconda prova aumentano gli studenti nelle due fasce alte, ma tra la seconda e la terza prova c'è un'inversione di tendenza, pur rimanendo la sezione con più studenti nella fascia B nelle tre prove.

La sezione D, tra la prima e la seconda prova, diminuisce gli studenti nella fascia E. Nella terza prova, perde circa il 30% degli studenti in fascia C, aumentando in D.

Le classi prime iscritte nell'anno scolastico 2020-2021 sono tre, anche loro parte della sperimentazione digitale, a maggio 2021 partecipano alle prove di comprensione della lettura, compilando la stessa prova somministrata alle classi seconde a febbraio 2021.

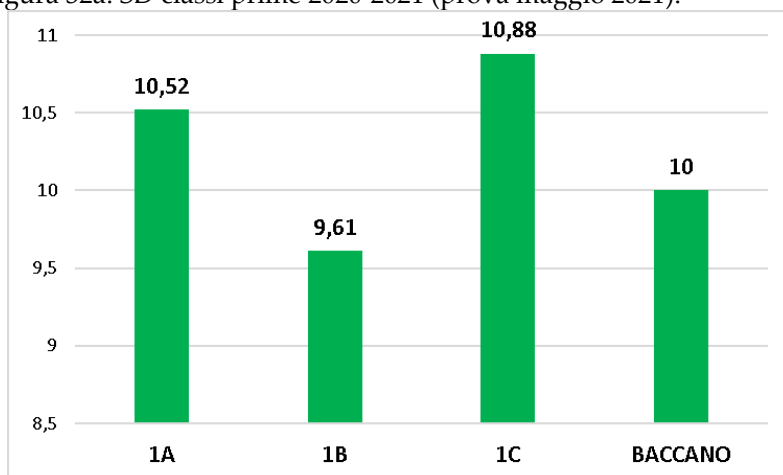
Tra le tre classi prime, la 1 A, con un punteggio medio di 51,47, supera la media e le altre sezioni. La 1 C ha un punteggio in media (50,08), mentre la 1 B ottiene un punteggio di 48,67 (figura 32). Tutte le classi mostrano una buona omogeneità, con una deviazione standard che non si discosta di molto da quella di Baccano (figura 32a).

Figura 32: Punteggi medi classi prime 2020-2021 (prova maggio 2021).



Fonte: elaborazione propria.

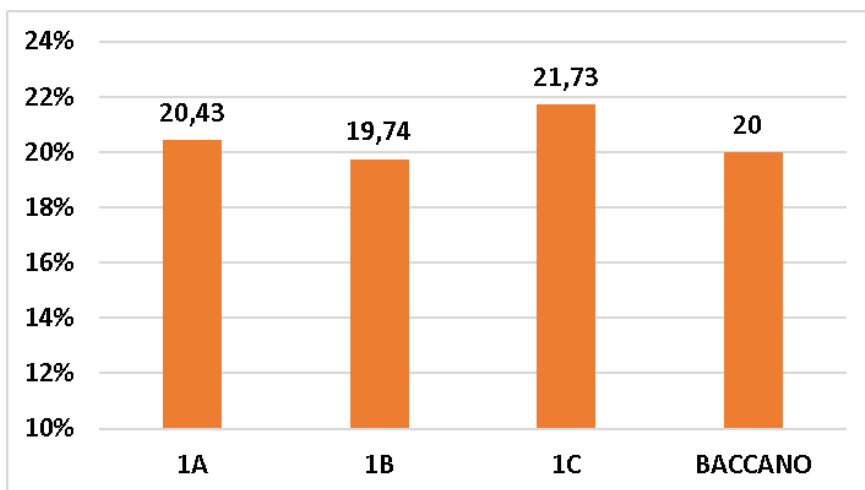
Figura 32a: SD classi prime 2020-2021 (prova maggio 2021).



Fonte: elaborazione propria.

Il coefficiente di variazione mostra come i risultati delle classi prime si aggirino attorno alla media e rispetto a cui solo la 1 C riporta un valore percentuale più alto delle altre classi (21,73%) (figura 33).

Figura 33: CdV classi prime 2020-2021 (prova maggio 2021).

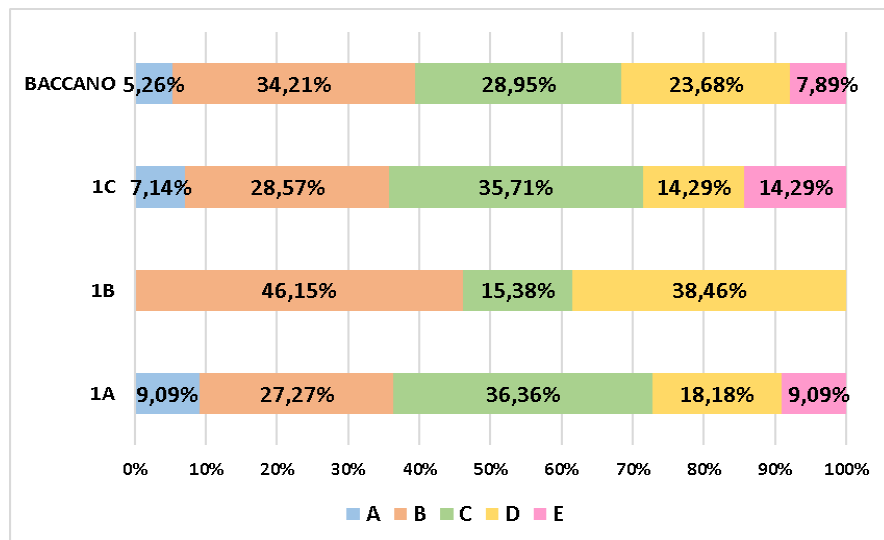


Fonte: elaborazione propria.

La distribuzione pentenaria delle fasce mostra che la 1 B è l'unica a non avere studenti nelle due fasce estreme (A ed E) ed è la classe con

una percentuale maggiore di studenti sotto la media (38,46%). La 1 A ha una percentuale del 9,09% sia nella fascia A sia nella E; nel totale registra il 27,27% di studenti che non raggiungono la media. La 1 C ha una distribuzione dei punteggi simile alla 1 A, ma con il 2% in meno di studenti nella fascia più alta (figura 34).

Figura 34: Distribuzione pentenaria dei punteggi in percentuale, prove maggio 2021, classi prime 2020-2021 (Prova 2).



Fonte: elaborazione propria.

Figura 35: Confronto prove tra classi seconde febbraio 2021 e classi prime maggio 2021 (diverse annualità e classi, stessi testi).

Prova 2 classi prime A.S. 2020-21	SULTANO					AUTOBIOGRAFIA					IL RE								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Chiave	c	c	b	b	a	b	d	c	a	b	c	d	b	a	b	a	c	d	c
Indice di Facilità	0,47	0,66	0,58	0,79	0,18	0,55	0,18	0,74	0,53	0,66	0,58	0,82	0,82	0,87	0,58	0,58	0,37	0,47	0,26
Indice di Discriminatività	0,75	0,75	0,42	0,42	0,17	0,50	0,33	0,42	0,67	0,50	0,50	0,33	0,25	0,17	0,75	0,00	0,50	0,17	0,17
Risp. A (%)	3	3	34	8	18	32	11	5	53	5	13	3	8	87	18	58	13	11	45
Risp. B (%)	45	18	58	79	21	55	55	11	16	66	13	16	82	3	58	13	18	16	18
Risp. C (%)	47	66	8	0	39	5	13	74	3	8	58	0	5	0	5	11	37	24	26
Risp. D (%)	5	11	0	13	21	5	18	8	24	18	13	82	5	11	16	16	32	47	11
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Risp. Omessa (%)	0	3	0	0	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	0	3	0
Item	PERSEFONE					L'APPRENDIMENTO					WOOFIE								
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Chiave	b	b	a	d	a	a	c	d	b	a	a	c	d	a	d	a	b	a	
Indice di Facilità	0,71	0,58	0,79	0,58	0,47	0,74	0,63	0,16	0,55	0,63	0,50	0,45	0,32	0,53	0,47	0,58	0,53	0,55	
Indice di Discriminatività	0,75	0,25	0,50	0,75	0,33	0,42	0,58	0,17	0,42	0,42	0,17	0,58	0,00	0,25	0,42	0,42	0,17	0,33	
Risp. A (%)	11	3	79	18	47	74	16	47	13	63	50	11	16	53	5	58	29	55	
Risp. B (%)	71	58	11	11	13	8	5	8	55	5	5	26	45	29	21	24	53	24	
Risp. C (%)	8	34	3	5	3	11	63	29	26	13	3	45	8	13	26	13	3	8	
Risp. D (%)	11	5	8	58	37	5	16	16	0	16	42	13	32	5	47	5	8	13	
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Risp. Omessa (%)	0	0	0	8	0	3	0	0	5	3	0	5	0	0	0	0	8	0	

Prova 2 A.S. 2020-21 Febbraio	SULTANO					AUTOBIOGRAFIA					IL RE								
Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Chiave	c	c	b	b	a	b	d	c	a	b	c	d	b	a	b	a	c	d	c
Indice di Facilità	0,71	0,71	0,69	0,78	0,22	0,49	0,43	0,80	0,51	0,72	0,48	0,91	0,78	0,83	0,52	0,60	0,32	0,29	0,31
Indice di Discriminatività	0,60	0,60	0,20	0,35	0,30	0,40	0,45	0,50	0,50	0,15	0,40	0,20	0,25	0,25	0,50	0,05	0,40	0,00	0,25
Risp. A (%)	5	0	25	5	22	23	8	6	51	12	15	0	12	83	37	60	12	12	38
Risp. B (%)	22	25	69	78	15	49	29	5	11	72	22	5	78	5	52	5	17	23	11
Risp. C (%)	71	71	5	5	45	17	18	80	11	5	48	3	6	8	5	11	32	35	31
Risp. D (%)	3	5	2	9	17	11	43	9	26	11	14	91	2	5	6	22	34	29	18
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	2	2	2	0	0	2	0	0	0
Risp. Omessa (%)	0	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	2

	PERSEFONE					L'APPRENDIMENTO					WOOFIE							
Item	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
Chiave	b	b	a	d	a	a	c	d	b	a	a	c	d	a	d	a	b	a
Indice di Facilità	0,80	0,71	0,78	0,68	0,65	0,83	0,52	0,09	0,65	0,69	0,54	0,48	0,28	0,31	0,32	0,43	0,55	0,68
Indice di Discriminatività	0,40	0,40	0,40	0,65	0,45	0,30	0,40	0,05	0,40	0,30	0,10	0,70	0,25	0,05	0,40	0,25	0,50	0,65
Risp. A (%)	9	3	78	8	65	83	34	48	11	69	54	9	17	31	3	43	11	68
Risp. B (%)	80	71	5	22	12	6	8	9	65	8	6	35	51	58	29	29	55	15
Risp. C (%)	3	18	6	2	6	6	52	31	18	5	8	48	3	3	32	14	22	8
Risp. D (%)	6	6	8	68	15	2	6	9	5	18	32	6	28	5	32	14	11	9
Risp. Non valida (%)	0	0	0	0	0	3	0	3	2	0	0	0	2	2	2	0	0	0
Risp. Omessa (%)	2	2	3	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	0

Fonte: elaborazione propria.

Si confrontano gli indici delle stesse prove somministrate alle diverse classi prime, iscritte nei due diversi anni scolastici (2019-20 e 2020-21).

La tendenza, per l'indice di facilità, è quella di mostrare valori maggiori per la prova di febbraio 2021. L'indice di discriminatività mostra, tendenzialmente, valori più alti nella prova delle prime di maggio 2021. Le prove delle 3 classi prime di maggio 2021 mostrano più risposte omesse rispetto alle classi di febbraio 2021.

Bisogna ricordare che le due prove sono state somministrate con differenti modalità: quelle di febbraio 2021 sono state compilate su supporto cartaceo (come le precedenti del dicembre 2019), mentre per le classi prime di maggio 2021, insieme alla scuola, si è sperimentata una modalità "ibrida", cioè i testi sono stati forniti su supporto cartaceo e gli item sono stati trasposti su Moduli Google. Il formato su Moduli Google è stato organizzato in sezioni: ad ogni gruppo di item riferiti a un testo corrispondeva una differente sezione; tuttavia, questo formato non ha facilitato gli studenti nel tornare indietro e ricontrollare le risposte date, perché si perdevano le scelte effettuate e dunque è stato necessario ricompilare i campi già compilati per chiudere la prova.

La prova delle classi seconde di giugno 2021, invece, è stata somministrata sempre in modalità "ibrida", ma gli item su Moduli Google sono stati disposti di seguito, senza dividere in sezioni, evidenziando il titolo del testo (scritto in maiuscolo) a cui appartenevano gli item.

Nel confronto con gli insegnanti, si è concordato che la scelta migliore sia fornire agli studenti un file in PDF che possono editare dall'iPad, per due motivi: 1) perché il file PDF può essere scritto in carattere *Open-dyslexic* sia per il testo sia per gli item, favorendo così gli studenti con dislessia, carattere che diversi docenti adottano di *default* sull'iPad; 2) perché con il file PDF, in cui a ogni testo seguono i proprio item, gli studenti hanno maggiore facilità nel ricontrollare le risposte date o nel tornare su quelle che li hanno lasciati incerti senza perdere le risposte.

Inoltre, soltanto le prove di dicembre 2019 sono state presentate e somministrate dalle esercitande di ricerca del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, appositamente formate, perché le altre prove, in periodo pandemico, sono state somministrate grazie alla collaborazione degli insegnanti di classe, evitando che persone esterne entrassero a scuola nel rispetto dei protocolli di sicurezza anti-Covid. Per lo stesso motivo non è stato possibile discutere con gli studenti i processi di pensiero che li hanno portati verso le risposte, per capire quali difficoltà hanno incontrato, oltre a quelle riferite dagli insegnanti rispetto alla modalità di scorrimento degli item nel formato dei Moduli Google diviso in sezioni.

2.4. La documentazione scolastica: RAV, PdM e PTOF

Nel paragrafo precedente si sono descritti i risultati delle prove di comprensione della lettura nel loro complesso, per confrontare i risultati delle quattro somministrazioni. Riprendendo il percorso diacronico seguito per lo studio, si ricorda che dopo le osservazioni e le prove di lettura di dicembre 2019 si è proceduto all'analisi tematica (Braun, Clarke, Hayfield & Terry, 2018) di RAV e PTOF per analizzare come la scuola dia conto delle innovazioni introdotte (DADA e iPad), a distanza di tempo, e per soffermarsi sulle aree di interesse riguardanti i temi delle competenze, dell'ambiente di apprendimento, priorità e traguardi individuati nel RAV e che si legano al PTOF (De Santis & Asquini, 2020).

La documentazione scolastica è una risorsa per produrre e comunicare conoscenze sulla scuola e sul "fare scuola" (Biondi, 2005).

L'analisi di tali documenti mira a mettere in luce la consapevolezza che la scuola acquisisce nel processo di autovalutazione relativamente alle aree di interesse.

Attraverso un approccio *top-down*, le sotto-sezioni del RAV offrono le categorie tematiche per analizzare i dati a livello semantico, cioè analiz-

zando ciò che è scritto mantenendo un'aderenza analitica alle parole dei documenti (Terry, Hayfield, Clarke & Braun, 2017).

Si è descritta precedentemente la struttura del RAV; si procede ora all'analisi delle sotto-sezioni di *competenze chiave europee* (sezione Esiti), *curricolo, progettazione e valutazione; ambiente di apprendimento; rapporti con le famiglie* (Processi), *priorità e traguardi* (Individuazione delle priorità) (INVALSI, 2017).

Il primo RAV stilato dall'IC di Via Baccano di Roma è quello del 2014-2015 e la sotto-sezione dedicata alle competenze era denominata *Competenze chiave e di cittadinanza*, poi modificata in *Competenze chiave europee* (INVALSI, 2017), che per brevità si definiranno entrambe le diciture "competenze chiave". Si confrontano, per ogni categoria, i cambiamenti nel tempo, cioè tra il primo RAV stilato, l'aggiornamento del 2017-2018 e quello del triennio 2019-2022⁵⁹.

Nel RAV 2014-2015, la scuola, seguendo il formato nazionale del documento, individua *Punti di forza* e *Punti di debolezza*⁶⁰ sul tema delle competenze chiave (sezione Esiti), anno in cui non era ancora stato introdotto il modello DADA.

Nei Punti di forza si legge:

Gli alunni manifestano un buon grado di rispetto delle regole, soprattutto in contesti esterni alla classe (es. visite d'istruzione, rispetto dei luoghi e delle persone). Sono rispettosi del prossimo, ne rispettano la diversità e dimostrano atteggiamenti positivi nelle attività di collaborazione tra pari (es. attività di peer education). Esiste una tabella per l'assegnazione del voto di comportamento predisposta a livello collegiale. Nella scuola non si rilevano comportamenti preoccupanti. Le classi terze della scuola secondaria di I° effettuano da anni un corso pomeridiano di educazione alla legalità con particolare riferimento all'educazione stradale per costruire corretti comportamenti e favorire il rispetto delle regole della strada. La scuola ha aderito alla sperimentazione della certificazione delle competenze (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 20).

Nei Punti di debolezza, invece, si legge:

⁵⁹ L'aggiornamento del RAV 2020-2021 sostanzialmente resta invariato rispetto a quello del 2019-2022, per questo le analisi riguardano i tre documenti citati nel testo.

⁶⁰ Nei formati nazionali precedenti al RAV del triennio 2019-2022, che è stato rivisto per rendere più snello il documento e facilitarne la compilazione, prima dei Punti di forza e di debolezza vi erano delle domande guida che supportavano l'elaborazione dei campi aperti. Essendo poi state eliminate, si confronteranno i RAV nel tempo su ciò che li rende uguali a distanza di anni.

Migliorabile il senso di rispetto tra pari all'interno del gruppo classe (inferiore a quello manifestato nelle attività a classi aperte). La scuola non ha programmato azioni mirate a favorire lo sviluppo, l'osservazione e la valutazione delle competenze di cittadinanza, pertanto le osservazioni per la rilevazione del grado di competenza, così come previsto dal modello della certificazione delle competenze del MIUR, si sono effettuate durante le attività laboratoriali, le uscite didattiche, le attività di peer education svoltesi sia in orario curricolare che extracurricolare (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 20).

Come precedentemente descritto, segue in questa sezione la *Rubrica di valutazione* su scala da 1 a 7, in cui la scuola si assegna 4. I punteggi pari non hanno una descrizione analitica e si collocano a metà tra il giudizio precedente (3 – *Con qualche criticità*) e quello successivo (5 – *Positiva*)⁶¹. La *Motivazione del giudizio assegnato* riporta che

⁶¹ La Rubrica di Valutazione del RAV 2014-15 nella sotto-sezione dedicata alle competenze descrive i punteggi dispari come di seguito:

1 – *Molto critica*: Il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti non è soddisfacente; nella maggior parte delle classi le competenze sociali e civiche sono scarsamente sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole). La maggior parte degli studenti non raggiunge una adeguata autonomia nell'organizzazione dello studio e nell'autoregolazione dell'apprendimento. La scuola non adotta modalità comuni per la valutazione delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

3 – *Con qualche criticità*: Il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti è accettabile; sono presenti alcune situazioni (classi, plessi, ecc.) nelle quali le competenze sociali e civiche sono scarsamente sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole). In generale gli studenti raggiungono una sufficiente autonomia nell'organizzazione dello studio e nell'autoregolazione dell'apprendimento, ma alcuni studenti non raggiungono una adeguata autonomia. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento, ma non utilizza strumenti per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

5 – *Positiva*: Il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti è buono; le competenze sociali e civiche sono adeguatamente sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole). La maggior parte degli studenti raggiunge una adeguata autonomia nell'organizzazione dello studio e nell'autoregolazione dell'apprendimento. Non sono presenti concentrazioni anomale di comportamenti problematici in specifiche sezioni, plessi, indirizzi di scuola. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento e utilizza almeno

Il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dalla maggior parte degli studenti è buono; le competenze sociali e civiche sono adeguatamente curate e sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole). In generale gli studenti raggiungono una sufficiente autonomia nell'organizzazione dello studio, ma una parte di essi dimostra di non essere ancora in grado di autoregolarsi nello studio e nell'apprendimento. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento. Non sono presenti concentrazioni anomale di comportamenti problematici in specifiche sezioni, plessi, indirizzi di scuola (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 21).

Nell'anno scolastico 2017-2018, la scuola aggiorna il RAV introducendo, nella sezione dedicata ai Punti di forza sulle competenze chiave, l'innovazione portata dal modello DADA (aule-laboratorio e cambio d'aula) e sullo sviluppo di strumenti di valutazione delle competenze personali e sociali degli alunni, aggiungendo un approfondimento sulle competenze di imparare ad imparare e digitali (in corsivo):

Gli alunni manifestano un buon grado di rispetto delle regole, anche in contesti esterni alla classe. *L'introduzione delle aule laboratorio disciplinari con il cambio di aula favorisce l'assunzione di comportamenti rispettosi delle regole e l'assunzione di responsabilità.* Sono rispettosi del prossimo, ne rispettano la diversità e dimostrano atteggiamenti positivi nelle attività di collaborazione tra pari (es. attività di peer education). Importanti risultati per sviluppare la *competenza imparare ad imparare* con progetto di peer education con tutor alunni scuola superiore. *In fase di valutazione specifiche voci delle griglie descrivono lo sviluppo dei profili personale sociale degli alunni.* Nella scuola non si rilevano comportamenti preoccupanti. Lo sviluppo delle *competenze digitali* sono sviluppate attraverso l'utilizzo di

uno strumento per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

7 – *Eccellente*: Il livello delle competenze chiave e di cittadinanza raggiunto dagli studenti è elevato; in tutte le classi le competenze sociali e civiche sono adeguatamente sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole) e in alcune classi raggiungono un livello ottimale. La maggior parte degli studenti raggiunge una adeguata autonomia nell'organizzazione dello studio e nell'autoregolazione dell'apprendimento e una parte di essi raggiunge livelli eccellenti. Non sono presenti concentrazioni anomale di comportamenti problematici in specifiche sezioni, plessi, indirizzi di scuola. La scuola adotta criteri comuni per la valutazione del comportamento e utilizza più strumenti per valutare il raggiungimento delle competenze chiave e di cittadinanza degli studenti.

pc/tablet e di una didattica attiva. È stato adottato un regolamento per il BYOD⁶² per la scuola secondaria di I°. Negli ultimi due anni è stata posta particolare cura allo sviluppo delle competenze matematiche anche attraverso una capillare formazione dei docenti e con la realizzazione di un Progetto PON FSE competenze di base incentrato sulla matematica. Le terze della scuola secondaria di I° effettuano un corso di educazione alla legalità con riferimento all'educazione stradale. I progetti E-Twinning, Trinity e Ket favoriscono la comunicazione nelle lingue straniere, così come corsi di prima alfabetizzazione di inglese alla scuola dell'infanzia (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 29).

I Punti di debolezza restano sostanzialmente simili a quelli descritti nel primo RAV, ma c'è un intento di cambiamento per sviluppare competenze chiave come lo spirito di iniziativa, di imprenditorialità e di cittadinanza (in corsivo):

Migliorabile il senso di rispetto tra pari all'interno del gruppo classe (inferiore a quello manifestato nelle attività a classi aperte). Individuare progetti e attività che favoriscano lo *spirito di iniziativa e imprenditorialità*. *La scuola intende sviluppare azioni mirate a favorire l'osservazione e la valutazione delle competenze di cittadinanza*. Le osservazioni per la rilevazione del grado di competenza si sono effettuate durante le attività laboratoriali, le uscite didattiche, le attività di peer education, svoltesi sia in orario curricolare che extracurricolare (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 29).

Il punteggio che la scuola si assegna nella Rubrica di valutazione resta 4⁶³, ma nella *Motivazione del giudizio assegnato* viene riportata una valutazione Positiva (5):

⁶² Bring Your Own Device: ci si riferisce con ciò alla possibilità di portare i propri dispositivi personali e usarli. Dall'anno successivo, la scuola avvierà la sperimentazione digitale con l'uso dell'iPad, prevedendo il comodato d'uso per le famiglie economicamente impossibilitate all'acquisto del dispositivo.

⁶³ I livelli dispari della Rubrica di valutazione sulle competenze chiave nel RAV 2017-18, sono così descritti:

1- *Molto critica*: La maggior parte degli studenti della scuola non raggiunge livelli sufficienti in relazione alle competenze chiave considerate (competenze sociali e civiche, imparare a imparare, competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità).

3 - *Con qualche criticità*: La maggior parte degli studenti della scuola raggiunge livelli sufficienti in relazione ad almeno due competenze chiave tra quelle conside-

Il livello delle *competenze chiave e di cittadinanza* raggiunto dalla maggior parte degli studenti è buono; le *competenze sociali e civiche* sono adeguatamente curate e sviluppate (collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole). In generale gli studenti raggiungono una buona *autonomia* nell'organizzazione dello studio, a parte le situazioni di particolare fragilità o immaturità di alunni/e che dimostrano di non essere ancora in grado di autoregolarsi nello studio e nell'apprendimento (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 30).

Nell'ultimo RAV (RAV IC Baccano, 2019-2022), i Punti di forza sulle competenze chiave ricalcano sostanzialmente quelli del RAV precedente, come accade per i Punti di debolezza. La scuola conferma il punteggio di 5⁶⁴ (Positiva) nella Rubrica di valutazione.

Il grafico che segue (figura 36) sintetizza le informazioni inerenti alle competenze chiave riportando il punteggio della Rubrica di valutazione dei RAV. Si evidenzia che i maggiori cambiamenti nella sotto-sezione relativa alle competenze si registrano tra il primo e il secondo RAV stilato.

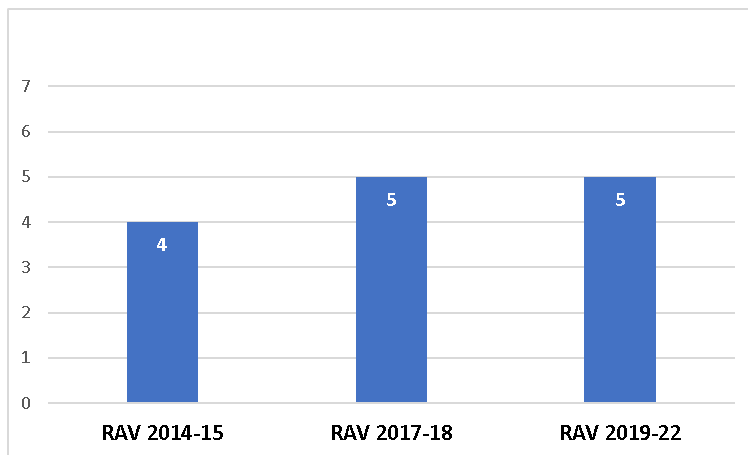
rate (competenze sociali e civiche, imparare a imparare, competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità).

5 – *Positiva*: La maggior parte degli studenti della scuola raggiunge livelli buoni in relazione ad almeno due competenze chiave tra quelle considerate (competenze sociali e civiche, imparare a imparare, competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità).

7 – *Eccellente*: La maggior parte degli studenti della scuola raggiunge livelli ottimali in relazione ad almeno due competenze chiave tra quelle considerate (competenze sociali e civiche, imparare a imparare, competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità).

⁶⁴ Nell'ultimo RAV stilato vi è la definizione del *Criterio di qualità*, per definire la situazione della scuola in merito al tema delle competenze chiave, che recita: *Gli studenti della scuola acquisiscono livelli soddisfacenti nelle competenze sociali e civiche, nell'imparare a imparare, nelle competenze digitali e nello spirito di iniziativa e imprenditorialità*. L'attribuzione del punteggio positivo riporta il commento seguente: *La maggior parte degli studenti della scuola raggiunge livelli buoni in relazione ad almeno due competenze chiave tra quelle considerate (competenze sociali e civiche, imparare a imparare, competenze digitali, spirito di iniziativa e imprenditorialità)* (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 7), che corrisponde alla descrizione del livello 5 del RAV 2017-18.

Figura 36: Rubrica di valutazione del RAV: *Competenze chiave* nei tre anni di aggiornamento del documento.



Fonte: elaborazione propria.

Della sezione Processi del RAV 2014-2015, si analizzano le sotto-sezioni: curriculum, progettazione e valutazione; ambiente di apprendimento e rapporti con le famiglie.

La sotto-sezione *Curricolo, progettazione e valutazione* è suddivisa in due sub-aree: *Curricolo e offerta formativa* e *Valutazione degli studenti*.

In *Curricolo e offerta formativa*, i Punti di forza affermano che:

Vengono individuate le competenze sociali e civiche attraverso il documento "nota illustrativa del comportamento". Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono progettate partendo dall'analisi dei *bisogni educativi degli studenti*, secondo le linee guida del Consiglio d'Istituto e gli elementi fissati nel P.O.F. Alcuni progetti sono stati realizzati per rispondere a specifiche *richieste provenienti dai genitori*. Tutti i progetti relativi all'ampliamento dell'offerta formativa individuano in modo chiaro *obiettivi e competenze* da raggiungere e sono sottoposti a *rendicontazione* da parte dei docenti. Quest'anno è stato elaborato un questionario di gradimento dei progetti da sottoporre agli alunni che si è dimostrato un efficace strumento di analisi. Dai questionari somministrati ai genitori si riscontra apprezzamento nei confronti dell'offerta formativa della scuola, sia curricolare che extracurricolare (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 26).

Mentre nei Punti di debolezza, si legge che c'è ancora bisogno di lavorare per definire i traguardi di competenze che gli studenti devono raggiungere:

La scuola non ha rielaborato le indicazioni ministeriali riguardanti il curricolo d'Istituto. Esistono solo degli interventi riferiti ai singoli ordini, non in verticale. *Le competenze, in forma ufficiale, vengono individuate e certificate solo in uscita (V Primaria e III Secondaria I°). La scuola non ha individuato i traguardi di competenza che gli studenti dovrebbero raggiungere nei diversi anni (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 26).*

Nella sub-area *Valutazione degli studenti*, i Punti di forza sono così descritti:

I dipartimenti di *lettere e inglese* della scuola secondaria utilizzano *criteri comuni di valutazione*. La scuola utilizza prove strutturate comuni per classi parallele in uscita per tutte le classi nelle discipline di italiano, matematica (nell'intero istituto) e inglese (solo alla secondaria). Le stesse prove sono valutate con *criteri di correzione comuni*. Gli interventi didattici di recupero e potenziamento avvengono sempre in seguito alla *valutazione periodica degli studenti*. Nella seconda metà dell'anno si strutturano percorsi di recupero sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria di I° (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 28).

I Punti di debolezza si concentrano sul fatto che:

Non vengono utilizzati criteri comuni di valutazione alla scuola primaria. *Non si adottano rubriche di valutazione. Prove di valutazione autentiche risultano legate ai particolari progetti ma il loro utilizzo non è sistematico* (es. Trinity, progetti di potenziamento) (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 28).

Nella Rubrica di valutazione che segue ai Punti di forza e di debolezza delle due sub-aree, la scuola si assegna un punteggio di 4 e nella *Motivazione del giudizio assegnato* si riporta:

La scuola non ha elaborato un proprio curricolo. *La definizione dei profili di competenza per alcune discipline e anni di corso è da sviluppare in modo più approfondito*. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono coerenti con il progetto formativo della scuola. Gli obiettivi e le abilità/competenze da raggiungere con queste attività sono definiti in modo chiaro. Nella scuola sono presenti gruppi di lavoro sulla progettazione didattica e sulla valutazione degli studenti cui partecipa un buon numero di insegnanti. La *progettazione didattica* periodica viene effettuata in modo *condiviso per alcuni ambiti disciplinari* alla scuola secondaria e per classi parallele alla scuola primaria.

La scuola ha aderito alla sperimentazione di certificazione delle competenze. I docenti utilizzano *alcuni strumenti comuni per la valutazione* e hanno momenti di incontro per condividere i risultati della valutazione. La progettazione di *interventi specifici per recupero, consolidamento e potenziamento* a seguito della valutazione degli studenti è una pratica frequente (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 28).

Nell'aggiornamento del 2017-2018, i Punti di forza aggiungono elementi in merito alla valutazione e alla certificazione delle competenze (in corsivo) nella sub-area *Curricolo e offerta formativa*:

Le competenze sociali e civiche sono individuate e *valutate* attraverso il documento "nota illustrativa del comportamento". *Sono state riviste le certificazioni delle competenze*. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono progettate partendo dall'analisi dei bisogni educativi degli studenti, secondo le linee guida del Consiglio d'Istituto e gli elementi fissati nel P.T.O.F.. Alcuni progetti sono stati realizzati per rispondere a specifiche richieste provenienti dai genitori. Tutti i progetti relativi all'ampliamento dell'offerta formativa individuano in modo chiaro obiettivi e competenze da raggiungere e sono sottoposti a rendicontazione da parte dei docenti. Dallo scorso anno è stato elaborato un questionario di gradimento dei progetti per agli alunni che si è dimostrato un efficace strumento di analisi. *La scuola ha completato l'elaborazione di un curricolo verticale per italiano, matematica e inglese individuando traguardi di competenza per la fine della scuola dell'infanzia, della terza e quinta primaria e della terza secondaria. La sua elaborazione proseguirà il prossimo anno. Le competenze trasversali e di cittadinanza vengono sollecitate nelle attività curriculari attraverso una didattica per competenze attiva e innovativa che prevede l'esecuzione di compiti di realtà e nei corsi extracurricolari. I docenti hanno partecipato ad un corso di formazione sulla didattica e valutazione per competenze* (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 35).

Tra i Punti di debolezza, c'è la necessità di disporre di strumenti adeguati alla rilevazione delle competenze:

Si dovrà procedere all'*elaborazione di una griglia per la rilevazione e misurazione delle competenze* (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 35).

Nella sub-area *Valutazione degli studenti* nei Punti di forza si scrive:

Regolarmente vengono elaborate programmazioni comuni per tutte discipline nella scuola secondaria di 1° e per la scuola primaria. Sono stati introdotti incontri di programmazione per classi parallele alla primaria. Una commissione

ha elaborato, per la scuola primaria, prove comuni e relative griglie di valutazione in ingresso con criteri comuni per tutte le classi, per la valutazione iniziale, intermedia e finale, di italiano e matematica mentre la scuola secondaria ha prodotto *prove e griglie comuni di valutazione per italiano, matematica e inglese*. Gli interventi didattici di recupero e potenziamento avvengono sempre in seguito alla valutazione periodica degli studenti. Durante l'anno si strutturano percorsi di recupero sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria di I°. Il collegio ha prodotto un *documento complessivo sulla valutazione*, con indicazione per la valutazione degli alunni diversamente abili, con DSA e stranieri (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 36).

I Punti di debolezza riguardano la valutazione delle competenze tramite compiti di realtà:

Per valutare l'acquisizione delle *competenze chiave* sono stati introdotti nella didattica curricolare *compiti di realtà*, ma il loro uso non è ancora generalizzato. I docenti stanno avviando la valutazione con l'utilizzo di *compiti autentici* a seguito della *riflessione sulla valutazione delle competenze* operata nella scuola e di un corso di formazione dedicato (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 36).

Nella Rubrica di valutazione della sotto-sezione *Curricolo, progettazione e valutazione*, la scuola si assegna un punteggio di 6, raccogliendo i punti di forza delle due sub-aree e motivandolo come di seguito:

La scuola si è impegnata per uniformare programmazioni disciplinari, prove e criteri di valutazione. I docenti in gruppi misti dei tre ordini di scuola hanno elaborato un curricolo verticale delle competenze per italiano, matematica e inglese individuando i traguardi di competenza che gli studenti dovrebbero raggiungere alla fine della scuola dell'infanzia, della terza e quinta primaria e della terza secondaria. Questo lavoro è stato introdotto e accompagnato da un percorso di formazione che ha consentito di operare una seria riflessione sul tema che ha portato alla definizione dei profili di competenza per ciascuna disciplina. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono coerenti con il progetto formativo di scuola. Gli obiettivi e le abilità/competenze da raggiungere con queste attività sono definiti in modo chiaro e agli alunni vengono somministrati questionari di gradimento. Nella scuola sono presenti gruppi di lavoro sulla progettazione didattica e sulla valutazione degli studenti cui partecipa un buon numero di insegnanti. La progettazione didattica periodica viene effettuata in modo condiviso per alcuni ambiti disciplinari alla scuola secondaria e per classi parallele alla scuola primaria, dove è stata prodotta una Programmazione d'isti-

tuto per classi parallele. I docenti utilizzano alcuni strumenti comuni per la valutazione e hanno momenti di incontro per condividere i risultati della valutazione avendo elaborato prove comuni d'ingresso, intermedie e finali per classi parallele con griglia voti e tabella di correzione. La progettazione di interventi specifici per recupero, consolidamento e potenziamento a seguito della valutazione degli studenti è una pratica frequente. Particolare attenzione è riservata all'elaborazione di prove specifiche per gli alunni con BES (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 38).

Nel RAV riferito al triennio 2019-2022, i Punti di forza si concentrano in un solo campo compilabile in quanto non è più prevista la divisione in due sub-aree, unendo i due aspetti nella sola sotto-sezione di *Processi Curricolo, progettazione e valutazione*:

La scuola ha un curriculum verticale dall'infanzia alla secondaria, prove comuni calendarizzate e *criteri condivisi di valutazione per la scuola dell'obbligo*. È stato elaborato e *aggiornato un documento comune sulla valutazione che indica, modalità, criteri e principi per la valutazione, con aree dedicate ai diversi B.E.S.* (dsa, stranieri, diversamente abili, svantaggi di diverso genere). Sono strutturati dipartimenti (secondaria) e gruppi per classi parallele (primaria) per la progettazione didattica e per la *verifica periodica* dei risultati emersi dalle prove comuni. I docenti effettuano una *programmazione periodica comune per ambiti disciplinari e/o classi parallele*. Le *competenze sociali e civiche sono individuate e valutate* attraverso il documento "nota illustrativa del comportamento". Sono state *riviste le certificazioni delle competenze*. Le attività di ampliamento dell'offerta formativa sono progettate partendo dall'*analisi dei bisogni educativi degli studenti*, secondo le linee guida del Consiglio d'Istituto e gli elementi fissati nel P.T.O.F. Alcuni progetti sono stati realizzati per rispondere a *specifiche richieste provenienti dai genitori*. Tutti i progetti relativi all'ampliamento dell'offerta formativa individuano in modo chiaro *obiettivi e competenze da raggiungere* e sono sottoposti a *rendicontazione* da parte dei docenti. È stato elaborato un questionario di gradimento dei progetti per agli alunni che si è dimostrato un efficace strumento di analisi. La scuola ha elaborato un curriculum verticale per italiano, matematica e inglese individuando *traguardi di competenza* per la fine della scuola dell'infanzia, della terza e quinta primaria e della terza secondaria. I docenti utilizzano criteri comuni di valutazione per le discipline di italiano e matematica (primaria) con l'utilizzo di prove di istituto in ingresso, intermedie e finali con griglie comuni. Le *competenze trasversali e di cittadinanza vengono sollecitate nelle attività curriculari attraverso una didattica per competenze attiva e innovativa che prevede l'esecuzione di compiti di realtà e nei corsi extracurriculari*. I docenti hanno partecipato ad un cor-

so di *formazione sulla didattica pratica e laboratoriale della matematica*. È stata elaborata una batteria di prove per gli alunni in uscita dalla scuola dell'infanzia, somministrata ad inizio anno consente di impostare il lavoro di rinforzo sui prerequisiti della letto-scrittura e del calcolo (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 9).

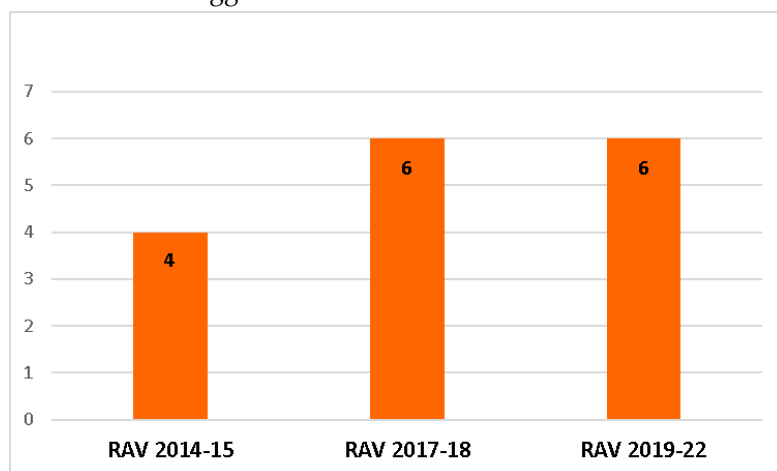
I Punti di debolezza ricalcano quelli del 2017-2018 in riferimento alla sub-area *Curricolo e offerta formativa*, presentando quasi la stessa formulazione, sostituendo il termine “griglia” con “rubrica”:

Si dovrà procedere all'elaborazione di una *rubrica* per la rilevazione e misurazione delle competenze (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 9).

La scuola conferma il punteggio di 6 nella Rubrica di valutazione, con la stessa *Motivazione* riportata nel RAV 2017-2018.

La figura 37 sintetizza i risultati della sotto-sezione *Curricolo, progettazione e valutazione* nei tre anni di pubblicazione dei RAV, mettendo in evidenza come la percezione di miglioramento da parte della scuola sia avvenuta tra il primo e il secondo RAV e come si sia poi mantenuta nell'ultimo stilato.

Figura 37: Rubrica di valutazione del RAV: *Curricolo, progettazione e valutazione* nei tre anni di aggiornamento del documento.



Fonte: elaborazione propria.

Per la sotto-sezione *Ambiente di apprendimento* (Processi), i RAV del 2014-15 e del 2017-18 presentano, anche in questo caso, la suddivisione in sub-aree: *Dimensione organizzativa*, *Dimensione metodologica* e *Dimensione relazionale*.

Per la *Dimensione organizzativa*, i Punti di forza del RAV 2014-2015 riportano:

La scuola organizza ogni fase della attività didattica nel rispetto delle *diverse esigenze di apprendimento degli studenti*. La struttura scolastica offre diversi *spazi laboratoriali che secondo una turnazione programmata fra le classi consente l'utilizzo costante agli alunni*. Gli spazi laboratoriali sono usati soprattutto alla scuola secondaria di I° perché più attrezzati e con locali idonei. La scelta di *responsabilizzare direttamente l'alunno sull'importanza del rispetto delle regole comuni* si riflette positivamente anche nell'uso corretto degli spazi laboratoriali, consente un utilizzo da parte di tutti nel rispetto delle regole della convivenza sociale. La scuola è dotata di diversi *spazi laboratoriali alcuni polivalenti e altri specifici con figura di coordinamento*. L'istituto ha una *biblioteca di scuola* alla Secondaria, con un insegnante responsabile assegnato, mentre nelle sedi della Primaria sono presenti biblioteche di classe seguite dai docenti. I tempi della didattica sono articolati secondo un *orario che rispetti le esigenze di apprendimento degli studenti*. Nella secondaria di I° l'orario è distribuito su sei ore giornaliere con *alternanza di ore frontali e laboratoriali*. Nella primaria l'orario è distribuito su otto ore giornaliere con alternanza di ore frontali delle discipline più complesse nell'arco della mattina e attività artistiche/motorie o laboratoriali nelle ore pomeridiane (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 34).

I Punti di debolezza riguardano principalmente la carenza di fondi per implementare le attrezzature nei laboratori:

I locali attrezzati come laboratori non sono equamente distribuiti nei vari plessi dell'I.C. Nella scuola Primaria gli spazi poco organizzati per attività laboratoriali specifiche e si caratterizzano più come aule polivalenti. In uno dei plessi non esiste un vero laboratorio informatico che potrebbe essere usato in modo polifunzionale, per varie attività: laboratorio linguistico, informatico e come ausilio per il sostegno. La *palestra* che nella sede di via Baccano è ampia e potrebbe essere usata per varie attività non solo motorie presenta problemi di riscaldamento, di insonorizzazione e carenza di attrezzature. Nella sede di via Stazione di Prima Porta non esiste una palestra. Manca un'aula per gli insegnanti nelle sedi della scuola Primaria. *A causa della scarsità dei fondi e non potendo contare sul contributo volontario dei genitori non è possibile aggiornare né incrementare i materiali*

e le attrezzature dei laboratori. La scuola dispone di *pochi Pc e LIM* rispetto al fabbisogno e i computer sono decisamente *obsoleti* (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 34).

Nella *Dimensione metodologica* rientrano aspetti legati alle metodologie e alle strategie didattiche usate dai docenti, di cui i Punti di forza sono:

In relazione alla didattica si attuano *laboratori in continuità* tra la Scuola dell'infanzia e la Scuola primaria come pure tra la Scuola primaria e la Secondaria di primo grado, sia in ambito *linguistico* che *artistico e motorio*. Quest'anno si è sperimentata la peer education per il sostegno al metodo di studio con tutor del liceo Pascal e tra alunni delle classi terze della scuola secondaria di I° per attività di recupero e consolidamento (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 34).

In Punti di debolezza invece affermano che

La scuola incentiva l'utilizzo di *modalità didattiche innovative*, anche se vengono attuate *limitatamente ad alcuni aspetti o ad alcune discipline o anni di corso* (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 34).

Rispetto alla *Dimensione relazionale* dell'Ambiente di apprendimento, i Punti di forza indicano:

La scuola *adotta strategie specifiche per la promozione delle competenze sociali* (es. assegnazione di ruoli e responsabilità attività di cura di spazi comuni, sviluppo del senso di legalità e di un'etica della responsabilità, collaborazione e lo spirito di gruppo, ecc.) Queste attività coinvolgono gli studenti di tutte le sezioni, ordini di scuola, plessi o indirizzi di scuola. La scuola nel caso in cui si presentino conflitti mette in atto un'azione sinergica sensibilizzando in consiglio di classe/team, responsabilizzando lo studente verso una condotta più corretta e nei casi necessari coinvolgendo la famiglia. Quotidianamente si procede cercando di *sensibilizzare gli alunni al rispetto delle regole di convivenza, di conservazione e di rispetto degli spazi comuni*. In diversi periodi dell'anno alcuni *genitori* di tutti gli ordini di scuola *partecipano a giornate "tematiche" per la cura degli spazi della scuola, momenti di condivisione di attività per mantenere o ripristinare il decoro e ciò sensibilizza gli alunni al rispetto e alla cura degli ambienti*. Si cerca di coinvolgere anche le famiglie per un'*azione educativa comune*, con diverse strategie, ad es. attraverso

incontri con la dirigente, con la stesura del nuovo patto di corresponsabilità⁶⁵ educativa, con la partecipazione al comitato dei genitori (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 37).

I Punti di debolezza non vengono rilevati:

Non rilevati, è un istituto di piccole dimensioni e le situazioni critiche si riescono a tenere sotto controllo, malgrado la presenza di alunni di nazionalità non italiana e Rom possa far pensare diversamente (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 37).

La scuola si assegna un punteggio di 4 nella Rubrica di valutazione e la *Motivazione del giudizio assegnato* è:

L'organizzazione di spazi e tempi risponde solo parzialmente alle esigenze di apprendimento degli studenti. Gli spazi laboratoriali sono usati in misura minore rispetto alle loro potenzialità anche a causa della scarsità/obsolescenza dei sussidi. La scuola favorisce l'utilizzo di modalità didattiche innovative, anche se limitatamente ad alcuni aspetti o ad alcune discipline o anni di corso. La scuola promuove le competenze trasversali attraverso la realizzazione di attività progettuali curricolari ed extracurricolari in cui i ragazzi lavorano in gruppo, anche di classi diverse. Le regole di comportamento sono definite e condivise nelle classi. I conflitti sono gestiti in modo tempestivo ed efficace e le situazioni critiche vengono costantemente monitorate (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 39).

Nel RAV aggiornato al 2017-2018, i Punti di forza della *Dimensione organizzativa* dell'Ambiente di apprendimento indicano che il modello DADA è entrato a sistema:

La scuola organizza ogni fase della attività didattica nel rispetto delle diverse esigenze di apprendimento degli studenti. Gli alunni sono responsabilizzati sull'importanza del rispetto delle regole comuni per l'uso corretto degli spazi

⁶⁵ Il Patto di Corresponsabilità (art. 3 del D.P.R. 235/2007) viene stipulato tra la scuola, la famiglia e lo studente, con l'intento di condividere i valori per una convivenza civile e democratica, basandosi su relazioni costanti tra gli attori coinvolti. Nel Patto, consegnato alle famiglie nel momento dell'iscrizione dei figli a scuola, ogni partecipante al processo educativo si impegna con le altre parti, con il fine di promuovere la formazione degli studenti. Nell'anno scolastico 2020-2021, il Patto dell'IC di Via Baccano è stato integrato per condividere le norme di sicurezza, tra scuola e famiglia, in riferimento alla diffusione del contagio da Covid-19.

laboratoriali. Un insegnante è responsabile delle biblioteche dell'Istituto; il prestito e la consultazione dei libri nella scuola secondaria è stato notevolmente incrementato ed adottato il prestito estivo. La scuola ha adottato l'idea "*aule laboratorio disciplinari -INDIRE*" alla scuola secondaria: *ogni aula assegnata al docente è trasformata in laboratorio e gli alunni si spostano. Diverse aule sono dotate di sistema integrato tablet-monitor o lim*. La primaria ha adottato l'idea "*aule flessibili-INDIRE*" allestite con sistema integrato tablet-monitor e lim. I tempi della didattica sono articolati secondo un orario che rispetti le esigenze di apprendimento degli studenti. Nella secondaria di primo grado l'orario è distribuito su sei ore giornaliere con alternanza di ore frontali e laboratoriali. Nella Primaria l'orario è distribuito su otto ore giornaliere con alternanza di ore frontali delle discipline più complesse nell'arco della mattina e di attività artistiche/motorie o laboratoriali nelle ore pomeridiane. *Le dotazioni infrastrutturali per la connessione internet e la dotazione di sussidi tecnologici sono state incrementate con i finanziamenti dei progetti PON FESR assegnati alla scuola (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 39).*

I Punti di debolezza sono gli stessi del RAV 2014-15, con la differenza che la scuola ha potuto migliorare alcuni spazi: « [...] Le dotazioni informatiche sono state incrementate, grazie i fondi PON FESR, ma non ancora adeguate alle necessità attuali» (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 39).

Riguardo alla *Dimensione metodologica*, nei Punti di forza si legge come l'introduzione del modello DADA e l'adesione al progetto *Avanguardie educative* siano entrati a sistema nella scuola secondaria di primo grado:

In relazione alla didattica si attuano *laboratori in continuità* tra la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria come pure tra la Scuola Primaria e la Secondaria di primo grado. La scuola ha aderito al Progetto "*Avanguardie educative*" dell'Indire e sono state organizzate *aule laboratorio disciplinari* alla Scuola Secondaria di 1°. Grazie ai finanziamenti dei progetti Pon Fesr sono state create aule con sistema integrato TV-Monitor e tablet e *creata un piattaforma g.mail per supportare l'innovazione metodologica*. I docenti hanno frequentato *corsi di cooperative learning e sull'uso didattico delle tecnologie e della piattaforma*. Hanno seguito webinar proposti dall'Indire per supportare i cambiamenti in atto. La scuola ha partecipato alla giornata del Coding, ha svolto progetti di E-twinning e si è sperimentata la flipped classroom. Le metodologie più utilizzate sono *lavoro per gruppi di livello o piccoli gruppi, il cooperative learning e peer to peer*, solo alcuni spe-

rimentano le classi aperte, la flipped classroom e le EAS (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 40).

I Punti di debolezza evidenziano come il ricambio annuale degli insegnanti sia una nota dolente al consolidamento di buone pratiche:

La scuola incentiva l'utilizzo di *modalità didattiche innovative*, anche se vengono *attuate limitatamente* ad alcuni aspetti o ad alcune discipline o anni di corso. Più *puntuale* è la *condivisione della documentazione delle attività svolte*. E' stato avviato un lavoro di raccolta e analisi dei materiali documentali prodotti che favorisca la *condivisione di pratiche efficaci* attraverso l'uso di una piattaforma digitale. *Mancano i tempi di condivisione all'interno della scuola secondaria di I° grado, dove il ricambio annuale dei docenti non consente di consolidare le buone pratiche attuate e impegna la scuola a rinnovare ogni anno la loro diffusione tra i docenti neo arrivati* (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 40).

La *Dimensione relazionale* elenca come Punti di forza gli stessi del RAV precedente, si aggiunge al coinvolgimento delle famiglie uno sportello di ascolto:

[...] Si coinvolgono le famiglie per un'azione educativa comune, con diverse strategie, ad es. attraverso incontri con la dirigente, con la stesura del nuovo patto di corresponsabilità educativa, con la partecipazione al comitato dei genitori e con il *supporto dello sportello di ascolto*. Le sanzioni disciplinari sono riservate a casi rari in quanto altre misure permettono di risolvere adeguatamente (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 43).

Come nel RAV precedente non vengono rilevati Punti di debolezza.

Il punteggio nella Rubrica di valutazione che la scuola si assegna è 5 (Positiva) e la *Motivazione del giudizio assegnato* spiega che sono stati migliorati spazi e tempi rispetto alle esigenze di apprendimento degli studenti:

L'organizzazione di spazi e tempi risponde in modo *abbastanza soddisfacente alle esigenze di apprendimento degli studenti*; la scuola favorisce l'utilizzo di *modalità didattiche innovative*. Nella scuola Primaria gli spazi laboratoriali sono usati in misura minore rispetto alle loro potenzialità anche a causa dei limiti strutturali degli edifici e del numero di apparecchiature informatiche. La scuola ha aderito al Progetto "Avanguardie educative" dell'Indire e sono state organizzate aule laboratorio disciplinari alla Scuola Secondaria di 1° e aule flessibili alla

scuola primaria, in via di realizzazione. La scuola promuove le *competenze trasversali attraverso la realizzazione di attività progettuali curricolari ed extracurricolari in cui i ragazzi lavorano in gruppo, anche di classi diverse*. Le regole di comportamento sono definite e condivise nelle classi. I conflitti sono gestiti in modo tempestivo ed efficace e le situazioni critiche vengono costantemente monitorate, attraverso colloqui con le famiglie e, quando necessario con la sospensione. *Positivi i rapporti tra le famiglie e la scuola e dei docenti con gli alunni* (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 45).

Nel RAV 2019-2022, la distinzione in sub-aree è stata eliminata, condensando insieme i vari aspetti legati all’Ambiente di apprendimento. I Punti di forza citano esplicitamente le innovazioni introdotte nella scuola, come il DADA, il progetto di *Avanguardie educative*, l’iPad e il progetto “Plastic free”:

L’attività didattica è organizzata nel rispetto delle specifiche esigenze di apprendimento. La scuola ha adottato l’idea “*aule laboratorio disciplinari*” delle Avanguardie Educative- INDIRE” alla scuola secondaria con grande successo e quest’anno *le prime adottano gli Ipad e i libri digitali*. Ogni aula assegnata al docente è trasformata in laboratorio e gli alunni si spostano. Tutte le aule hanno il sistema integrato tablet-monitor o lim. *La scuola fa parte della rete DADA*. Gli alunni sono responsabilizzati sull’importanza del rispetto delle regole comuni per l’uso corretto degli spazi. Quest’anno è stato *rivisto il regolamento d’istituto per meglio adattarlo alle esigenze della scuola secondaria di 1°*. Un insegnante idoneo è responsabile delle biblioteche dell’Istituto; il prestito e la consultazione dei libri nella scuola secondaria è stato notevolmente incrementato, raggiungendo i 1000 presed adottato il prestito estivo. I tempi della didattica sono articolati secondo un orario che rispetti le esigenze di apprendimento degli studenti. Nella secondaria di primo grado l’orario è distribuito su sei ore giornaliere con alternanza di ore frontali e laboratoriali. Nella Primaria l’orario è distribuito su otto ore giornaliere con alternanza di ore frontali delle discipline più complesse nell’arco della mattina e di attività artistiche/motorie o laboratoriali nelle ore pomeridiane. *Le dotazioni infrastrutturali per la connessione internet e la dotazione di sussidi tecnologici sono state incrementate* con i progetti PON FESR vinti dalla scuola. In relazione alla didattica si attuano laboratori in continuità tra la Scuola dell’Infanzia e la Scuola Primaria come pure tra la Scuola Primaria e la Secondaria di primo grado. E’ stata creata un *piattaforma g.suite per supportare l’innovazione metodologica e favorire la condivisione dei materiali*. I docenti hanno frequentato corsi di cooperative learning e sull’uso didattico delle tecnologie e della piat-

taforma. Hanno seguito webinar proposti dall'Indire per supportare i cambiamenti in atto. Le metodologie più utilizzate: lavoro per gruppi di livello o piccoli gruppi, il cooperative learning e peer to peer, le classi aperte, la flipped classroom e le EAS. La scuola adotta strategie per la promozione delle competenze sociali (es. assegnazione di ruoli e responsabilità attività di cura di spazi comuni, sviluppo del senso di legalità e di un'etica della responsabilità, collaborazione e lo spirito di gruppo, ecc.). Nel caso di conflitti si attua un'azione sinergica tra consiglio di classe, responsabilizzazione di studenti e la famiglia. Due plessi sono dotati di palestra. Grande attenzione è data all'*educazione ambientale e la scuola è la prima scuola "Plastic free" di Roma e capofila della rete "Scuole plastic free e per uno sviluppo sostenibile"*. *L'iniziativa ha riscosso enorme interesse tra gli alunni, sostenuti da docenti e genitori molto coinvolti e attivi* (RAV IC Baccano, 2019-2022, pp. 10-11).

I Punti di debolezza riprendono le considerazioni del RAV precedente in merito alla *Dimensione organizzativa* e sottolineano l'ostacolo rappresentato dal ricambio annuale dei docenti che, tuttavia, si cerca di arginare grazie alla disponibilità di colleghi esperti che possono formare i neo-arrivati:

[...] Mancano i tempi di condivisione all'interno della scuola secondaria di I° grado, dove il ricambio annuale dei docenti rende più difficoltoso il consolidamento delle buone pratiche attuate, ma la scuola si impegna a rinnovare ogni anno la loro diffusione tra i docenti neo arrivati con un'intensa attività di formazione iniziale e in itinere. [...] (RAV IC Baccano, 2019-2022, pp. 10-11).

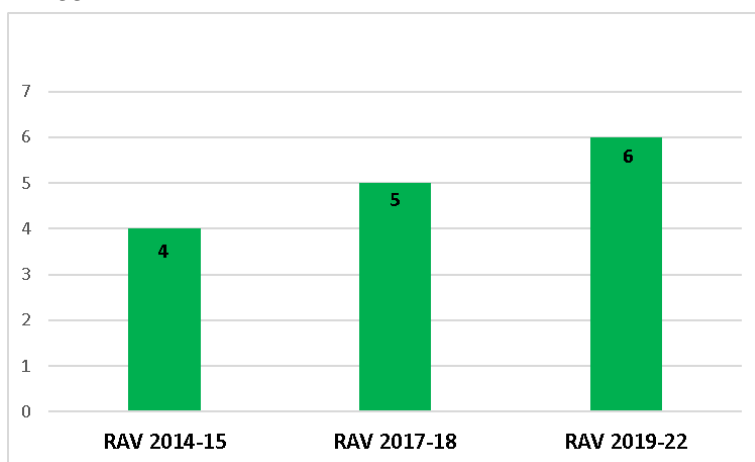
La Rubrica di valutazione riporta un punteggio di 6 e il commento giustifica così il *giudizio assegnato*:

L'organizzazione di spazi e tempi risponde in modo soddisfacente alle esigenze di apprendimento degli studenti. Gli spazi laboratoriali, le dotazioni tecnologiche e la biblioteca sono usati *con regolarità da tutte le classi*. A scuola ci sono *numerosi momenti di confronto tra insegnanti sulle metodologie didattiche, l'utilizzo di metodologie didattiche diversificate* è una pratica diffusa in molte classi. Le relazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti sono molto positive. I conflitti con gli studenti sono gestiti con modalità efficaci, in modo tempestivo ed efficace e le situazioni critiche vengono costantemente monitorate. La scuola ha aderito al Progetto "Avanguardie educative" dell'Indire e sono state organizzate aule laboratorio disciplinari alla Scuola Secondaria di 1°. *La scuola promuove le competenze civiche e di cittadinanza con progetti sul Cyberbullismo/bullismo* e grande im-

pegno in attività di carattere ambientale e per uno sviluppo sostenibile. È stata la prima scuola "Plastic free di Roma" ed è capifila della rete "Scuole plastic free e per uno sviluppo sostenibile". La scuola promuove le competenze trasversali attraverso la realizzazione di attività progettuali curriculari ed extracurriculari in cui i ragazzi lavorano in gruppo, anche di classi diverse. Le regole di comportamento sono definite e condivise nelle classi, attraverso colloqui con le famiglie e, quando necessario con la sospensione. Positivi i rapporti tra le famiglie e la scuola e dei docenti con gli alunni (RAV IC Baccano, 2019-2022, pp. 11-12).

La figura 38 riassume i risultati emersi dai tre RAV in termini di percezione di miglioramento graduale da parte della scuola riguardo all'Ambiente di apprendimento, riportando i punteggi della Rubrica di valutazione.

Figura 38: Rubrica di valutazione del RAV: *Ambiente di apprendimento* nei tre anni di aggiornamento del documento.



Fonte: elaborazione propria.

La terza sotto-sezione di interesse nella sezione Processi è *l'Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*, nello specifico la *Capacità della scuola di coinvolgere i genitori*.

Il RAV del 2014-2015 indica come Punti di forza:

Quest'anno si è inteso promuovere un *maggiore coinvolgimento di questa componente, organizzando incontri a settembre con i genitori delle classi prime* (primaria e

secondaria), responsabilizzandoli sulla *condivisione del percorso scolastico dei figli*. A tal fine è stato elaborato il *patto di corresponsabilità* da presentare ad inizio del prossimo anno. È stata *migliorata la comunicazione attraverso un uso puntuale del sito web* per fornire informazioni e documentare l'attività della scuola. La dirigenza si è impegnata a coltivare una buona comunicazione con le famiglie assicurando attenzione alle problematiche presentate. La *creazione del Comitato dei genitori*, che ha appena iniziato la sua attività, ha consentito alle famiglie interessate di partecipare direttamente alla vita della scuola. Sono state avanzate proposte di ampliamento dell'offerta formativa per il prossimo anno scolastico e nel corrente anno un genitore ha realizzato un intervento formativo. Il Comitato dei genitori ha organizzato attività in occasione del Natale e della fine dell'anno raccogliendo un certo numero di adesioni per l'organizzazione e una buona partecipazione come pubblico. La scuola utilizza il *registro elettronico* per la scuola secondaria di I°. *Ottima la partecipazione della componente genitori al Consiglio d'Istituto che supporta le attività della scuola e partecipa consapevolmente alle scelte* (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 84).

I Punti di debolezza si concentrano sulla situazione economica-sociale delle famiglie:

L'indice ESCS MEDIO ALTO indica un buon livello di status occupazionale e d'istruzione dei genitori, nonché il possesso di alcuni beni materiali intesi come proxy di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento e l'istituto risulta collocato in questa fascia. Considerato che *il 50% della popolazione scolastica proviene da famiglie di basso livello socioculturale ed economicamente in difficoltà*, il dato risulta non utilizzabile come metro di confronto. *La partecipazione alla vita della scuola da parte dei genitori, contrariamente a quando accade con un indice medio alto, è bassa*. In alcuni casi è stato *difficile individuare le rappresentanze per i consigli di classe* della scuola Secondaria di I°. *Scarsa è stata la presenza a due eventi di divulgazione diretti soprattutto alle famiglie e in generale agli eventi e agli open dai*, anche se si registra un lieve cambiamento di tendenza (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 84).

Il punteggio che la scuola si assegna nella sotto-sezione per la Rubrica di valutazione è 4. La *Motivazione del giudizio assegnato* riporta:

La scuola partecipa a reti ha collaborazioni con soggetti esterni. Le collaborazioni attivate sono integrate in modo adeguato con l'offerta formativa. La scuola è coinvolta in momenti di confronto con i soggetti presenti nel territorio per la promozione delle politiche formative. L'istituto comprensivo è impegna-

to a migliorare la comunicazione e le modalità di coinvolgimento dei genitori nelle sue iniziative, raccogliendo le idee e i suggerimenti delle famiglie (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 85).

Nel RAV 2017-2018, i Punti di forza riprendono quelli del RAV precedente, aggiungendo che

[...] Il Comitato [genitori] ha ottenuto dal Municipio i locali dell'ex mensa per ospitare le proprie attività (pre-scuola, corsi pomeridiani per bambini e genitori, centro estivo) e ha supportato i docenti nell'organizzazione di tutte le iniziative della scuola. È migliorata la partecipazione dei genitori sia alle attività didattiche sia come presenza nelle occasioni in cui la scuola si apre al territorio [...] (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 77).

Nei Punti di debolezza, la partecipazione dei genitori è considerata ancora scarsa:

La partecipazione alla vita della scuola da parte di alcune fasce di genitori è ancora bassa, anche se si registra un sensibile miglioramento nella condivisione del percorso educativo dei figli. Vanno organizzati attività ed iniziative sulle tematiche della genitorialità consapevole, della sicurezza nella navigazione in rete, di igiene e profilassi e futuro del quartiere. È necessario integrare maggiormente il Comitato dei genitori nella sede di Prima Porta, dove al momento non è attivo (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 77).

La scuola, avendo percepito un miglioramento nella partecipazione dei genitori, si assegna un punteggio di 5 nella Rubrica di valutazione, riportando la *Motivazione del giudizio assegnato*:

La scuola partecipa in modo proficuo a reti di scuole soprattutto sul tema della formazione e ha buone collaborazioni con soggetti esterni che contribuiscono in modo positivo alla vita della scuola. Si realizzano iniziative rivolte ai genitori su diverse tematiche e momenti di confronto tra famiglie e docenti sui diversi aspetti dell'offerta formativa. Le modalità di coinvolgimento dei genitori sono adeguate ma possono migliorare (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 78).

Nel RAV 2019-2022, la sotto-sezione *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie* si presenta accorpata nei suoi aspetti, riportando nei Punti di forza le reti di collaborazione sviluppate con enti territoriali e famiglie:

Le reti di scuole cui ha aderito l'istituto sono: *rete* con la finalità specifica della *formazione degli insegnanti sul tema "DSA"*, rete territoriale su temi di interesse comune, quali la valutazione o l'inclusione, nell'intento di definire linee comuni di indirizzo; *rete* di ambito n°9 *rete Asal*, *rete DADA* (didattica per ambienti di apprendimento), è capofila, con una scuola di Agrigento e la onlus Marevivo della *rete "Scuole Plastic free e per uno sviluppo sostenibile"* per l'abolizione dell'uso della plastica monouso. L'istituto partecipa alla Consulta sulla scuola del Municipio. Collabora con l'ass.ne nazionale carabinieri sez. Prima Porta Nucleo Protezione Civile Roma Ovest 136° per *attività di prevenzione e sicurezza*, con l'Università la Sapienza per un progetto pilota sulla *comprensione del testo*, con l'associazione *Retake*, *Legambiente* e *Verdelabaro* sui *temi ambientali*, con l'associazione *Karibù*, *AISS* e *Segni d'Integrazione* per *progetti di inclusione*, con la Federazione rugby e baseball five per *attività di promozione dello sport*. Tutte le collaborazioni hanno avuto un'ottima ricaduta sull'offerta formativa. Ha aderito al protocollo con la Asl per definire l'iter delle segnalazioni degli alunni ai servizi. Per promuovere un maggiore coinvolgimento dei genitori, si sono promossi incontri a settembre con genitori delle classi prime (primaria e secondaria), responsabilizzandoli sulla condivisione del percorso scolastico dei figli e di una *comune visione di scuola*. Altri incontri si sono svolti su *tematiche legate al cyberbullismo*, *agli Esami di Stato* e *temi di interesse specifico della scuola*. È stata migliorata la comunicazione attraverso un uso puntuale del sito (attualmente in rifacimento) per fornire informazioni e documentare l'attività della scuola. La dirigenza si è impegnata a coltivare una buona comunicazione con le famiglie assicurando attenzione puntuale alle problematiche presentate. La creazione del Comitato dei genitori ha consentito alle famiglie interessate di partecipare direttamente alla vita della scuola. Il Comitato ha ottenuto dal Municipio i locali dell'ex mensa per ospitare le proprie attività (pre-scuola, corsi pomeridiani per bambini e genitori, centro estivo) e ha supportato i docenti nell'organizzazione di tutte le iniziative della scuola. È migliorata la partecipazione dei genitori sia alle attività didattiche sia come presenza nelle occasioni in cui la scuola si apre al territorio. La scuola utilizza il registro elettronico per la scuola secondaria di 1° e per la scuola primaria. Ottima la partecipazione della componente genitori al Consiglio d'Istituto che supporta le attività e partecipa consapevolmente alle scelte. I genitori del Consiglio *partecipano all'elaborazione del Regolamento d'Istituto e alle sue integrazioni, alla definizione dei criteri per la formazione delle classi, alla stesura del Patto di corresponsabilità, ai criteri per l'utilizzo del contributo volontario* (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 19).

Tra i Punti di debolezza la scuola risente di una scarsa partecipazione da parte delle famiglie riguardo al contributo volontario:

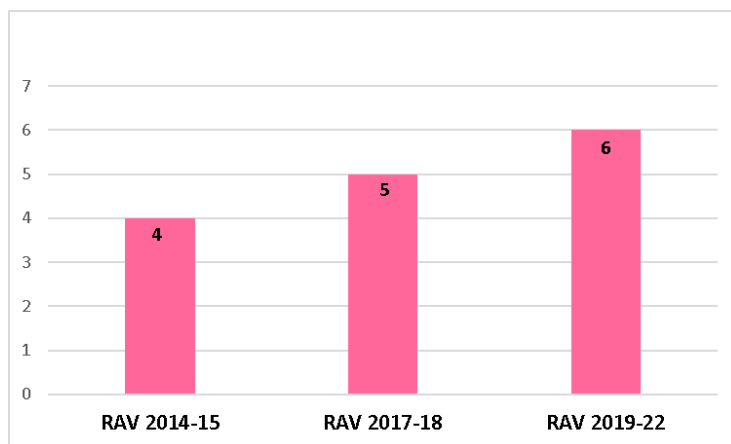
Sarebbe opportuno incrementare la presenza del servizio TSMREE ASL RME per diagnosi e presa in carico, malgrado la stesura del protocollo per la condivisione dell'iter di segnalazione risultano molto lunghi i tempi di attesa per la valutazione dei casi segnalati. Il quartiere non offre spazi di aggregazione, sono presenti solo associazioni sportive, nessuna offerta artistico-musicale - teatrale, non ci sono cinema, teatri, associazioni che svolgano da polo di attrazione per i giovani. Una criticità è rappresentata dalla *scarsa adesione dei genitori all'elargizione del contributo volontario che limita le possibilità della scuola di ampliare l'offerta formativa, cosa invece ampiamente possibile in altre realtà scolastiche* (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 19).

La percezione di miglioramento nei rapporti col territorio e con le famiglie porta la scuola ad autovalutarsi con un punteggio di 6 nella Rubrica di valutazione, motivando il giudizio:

La scuola partecipa in modo attivo e proficuo a reti di scuole e coordina una rete nazionale per l'abolizione dell'uso della plastica monouso. Inoltre, ha molteplici e buone collaborazioni con soggetti esterni che contribuiscono in modo positivo alla vita della scuola. Si realizzano iniziative rivolte ai genitori su molteplici tematiche e momenti di confronto tra famiglie e docenti sui diversi aspetti dell'offerta formativa. Le modalità di coinvolgimento dei genitori sono adeguate, anche se l'ambiente socio-culturale delle famiglie non favorisce una partecipazione attiva e diretta alla vita della scuola (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 20).

La figura 39 sintetizza, tramite i punteggi della Rubrica di valutazione, la percezione di miglioramento nel tempo riguardo ai rapporti con le famiglie.

Figura 39: Rubrica di valutazione del RAV: *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie* nei tre anni di aggiornamento del documento.



Fonte: elaborazione propria.

Infine, nel RAV si individuano le priorità che la scuola si prefissa di raggiungere. Di seguito si considerano *Priorità e Traguardi* e gli *Obiettivi di processo* in riferimento alle aree di interesse sopra analizzate.

Nel RAV del 2014-2015, la scuola considera tra le *Priorità* e i *Traguardi* il miglioramento degli studenti in matematica; non sono invece riportati per le competenze chiave. Gli *Obiettivi di processo* individuati per la sotto-sezione *Curricolo, progettazione e valutazione* riportano la necessità di

Elaborare un curriculum verticale con individuazione delle competenze da raggiungere alla fine di ogni classe, con obiettivi scanditi per bimestre. Proseguire nell'elaborazione della programmazione per classi parallele/dipartimenti, uniformando i criteri di valutazione ed elaborando prove comuni. Nella scuola dell'infanzia si avvierà un lavoro di riflessione sull'intelligenza numerica per progettare attività tese a fornirne lo sviluppo (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 86).

In riferimento all'*Ambiente di apprendimento* «È stata avviata una riflessione sulla necessità di superare lezione frontale, si sperimenteranno attività laboratoriali e di apprendimento cooperativo» (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 86).

Non sono riportati *Obiettivi di processo* per l'area riguardante i rapporti con le famiglie.

Nell'ultima parte del RAV, vi è il campo dedicato a *Indicare in che modo gli obiettivi di processo possono contribuire al raggiungimento delle priorità* che la scuola descrive come di seguito:

La costruzione di un *curricolo verticale* (a partire dalla scuola dell'infanzia) che, basandosi sui nuclei fondanti della disciplina, individui per ogni anno contenuti da sviluppare e competenze da raggiungere è fondamentale per la costruzione di *programmazioni annuali omogenee e calibrate*. Sulla base di questa elaborazione si costruiranno *prove comuni e criteri di valutazione condivisi* che consentiranno di ottenere maggiore omogeneità di risultati. Una *didattica più motivante* e significativa consente di ottenere migliori prestazioni dagli alunni, resi protagonisti della costruzione della conoscenza. Indispensabile, quale base di tutto il processo, risulta una buona *formazione/autoformazione* e organizzazione oraria funzionale allo svolgimento di attività di recupero, consolidamento e potenziamento (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 87).

Nel RAV del 2017-2018, *Priorità e Traguardi* restano gli stessi: migliorare i risultati degli studenti in matematica.

Gli *Obiettivi di processo* rispetto a *Curricolo, progettazione e valutazione* riguardano la possibilità di «Applicare attraverso adeguate strategie di lavoro in continuità il curricolo verticale elaborato dalla scuola» (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 80); mentre per *l'Ambiente di apprendimento*, la scuola desidera «Estendere l'uso di attività laboratoriali e di apprendimento cooperativo» (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 80).

L'indicazione del modo in cui *gli obiettivi di processo possono contribuire al raggiungimento delle priorità* è la stessa riportata nel RAV precedente.

Nel RAV 2019-2022, *Priorità e Traguardi* restano gli stessi. Gli *Obiettivi di processo* per *Curricolo, progettazione e valutazione* riguardano la scuola dell'infanzia e una riflessione sui risultati delle prove dell'INVALSI. Per *l'Ambiente di apprendimento*, la scuola intende «Incrementare l'uso di attività laboratoriali, di apprendimento cooperativo e di peer tutoring» (RAV IC Baccano, 2019-2022, p. 21). Non sono previsti *Priorità e Traguardi* riguardanti le competenze chiave e i rapporti con le famiglie nel RAV, ma il PdM e il PTOF sviluppano questi temi.

Innanzitutto, il PTOF (2019-2022) rivolto agli studenti e alle loro famiglie si apre con l'esplicazione della missione della scuola che pone nella competenza di imparare a imparare la base per gli apprendimenti degli studenti per tutto il corso della vita. Viene citata la frase di Morin, per cui alle "teste piene" si prediligono "teste ben fatte". Come accenna-

to nel RAV, la componente multiculturale nella scuola è bene presente ed è una risorsa per accogliere la sfida per azioni inclusive e per valorizzare la personalizzazione del curriculum degli studenti.

La strutturazione della scuola per “ambienti di apprendimento” mira allo sviluppo di competenze trasversali, del pensiero critico e della capacità creativa.

Il modello DADA, nella scuola, è stato introdotto con la finalità di promuovere processi di innovazione della didattica, quali il lavoro di gruppo, il *cooperative learning*, l’educazione tra pari, la sperimentazione laboratoriale, il *learning by doing*, la *flipped classroom* per migliorare il successo scolastico.

L’azione didattica è impostata come didattica laboratoriale: pratica attiva (in aula che diventa laboratorio) in cui le esperienze pratiche, la risoluzione di problemi (problem solving) e utilizzo della multimedialità si accompagnano a un generale dinamismo che include tutti, una pratica metodologica attiva che promuove collaborazione e rende gli studenti sempre più autonomi e sicuri. [...] Alla lezione puramente trasmissiva si sostituisce un format di insegnamento che integra le lezioni frontali con la prassi esperienziale e l’uso di tablet, per creare una ricca esperienza di apprendimento collaborativo (*cooperative learning*) e di interattività studente/docente. [...]

Il curriculum è il cuore della progettualità scolastica, perché definisce le *competenze chiave europee*, le abilità e le conoscenze che gli alunni devono possedere al termine del percorso di studi. L’Istituto, nel rispetto delle Nuove Indicazioni Nazionali, ha elaborato un curriculum per competenze in un’ottica di sviluppo verticale, che prende avvio dalla scuola dell’infanzia e si conclude con la scuola secondaria di 1° grado.

Tale curriculum è stato definito attraverso un lavoro di analisi e contestualizzazione svolto dai docenti dei diversi Dipartimenti disciplinari dei tre ordini di scuola facendo riferimento al Quadro delle Competenze Chiave dell’apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell’Unione Europea. Nella creazione del curriculum verticale d’istituto è stata riservata particolare attenzione alla definizione delle competenze in uscita dai diversi cicli scolastici in un’ottica di continuità, all’interdisciplinarietà e alla trasversalità dei contenuti e delle tematiche, armonizzando criteri e modalità di valutazione (PTOF IC Baccano, 2019-2022, pp. 6-8).

Il curriculum verticale proposto dalla scuola

nasce dal confronto di un gruppo di docenti, dalla consultazione di diverso materiale didattico e disciplinare, nonché dalla lettura della documentazione nazionale ed europea di riferimento (Nuove Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione e competenze europee tratte dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18.12.2006. [...] individua alcuni percorsi su cui realizzare la continuità didattica e metodologica tra i diversi ordini di scuola (PTOF IC Baccano, 2019-2022, Allegato 7).

Per il fine proposto dal curricolo verticale, la scuola individua per i tre gradi di istruzione dell'Istituto, i campi di esperienza (scuola dell'infanzia) e le materie scolastiche (primaria e secondaria di primo grado) deputate allo sviluppo delle otto competenze chiave europee, per formare cittadini europei e del mondo, ponendo particolare attenzione sulle competenze sociali e civiche.

Il Piano di Miglioramento, parte integrante del PTOF e risultante dalle informazioni del RAV, rimarca le priorità e i traguardi del RAV, cioè migliorare i risultati degli studenti in matematica, anche nelle prove nazionali dell'INVALSI. Il Collegio dei docenti aggiunge, nel PdM, ulteriori priorità che saranno sviluppate nel triennio e cioè, potenziare la competenza di comprensione del testo, potenziare le competenze musicali e artistiche degli studenti e sviluppare competenze digitali.

Per favorire lo sviluppo integrale della persona la scuola pone particolare cura alla creazione di un clima attento all'ascolto di sé e dell'altro, promuovendo, attraverso l'azione educativa quotidiana ed eventualmente specifici progetti, l'educazione alla relazione, al rispetto delle pari opportunità e contro qualunque discriminazione (di genere, di nazionalità, di livello di sviluppo) (PTOF IC Baccano, 2019-2022, p. 11).

Viene sottolineata l'attenzione posta dalla scuola sulle strategie didattiche e inclusive per studenti con Bisogni Educativi Speciali (disabilità, DSA, disturbi evolutivi, svantaggio socio-culturale e linguistico), individuando modalità valutative coerenti in grado di rilevare i risultati di apprendimento degli studenti. Per questo, tra le strategie ritenute adeguate, ci sono, oltre al monitoraggio dei risultati degli studenti, rapporti costanti con le famiglie.

I risultati di apprendimento però non sono disgiunti dall'aspetto sociale dello stare a scuola: stabilire buone relazioni con insegnanti, compagni, apprendere

le regole sociali e di convivenza civile, imparare a condividere, comunicare, collaborare, sviluppare una percezione positiva di sé (PTOF IC Baccano, 2019-2022, p. 12).

Nel documento, la scuola apre uno spazio di riflessione sulla valutazione considerata

parte integrante della crescita culturale e sociale del gruppo-classe e del singolo alunno, con l'obiettivo di formare e potenziare consapevolezza, autonomia, capacità di autovalutarsi, documentarsi, organizzarsi, utilizzare strategie di apprendimento e favorire la maturazione di competenze personali.

La valutazione non si esaurisce nella verifica finale che misura l'acquisizione finale dei saperi, ma rimanda sempre al suo significato etimologico: *dare valore*, attribuire dignità al processo educativo e al suo buon esito.

Valutare, dunque, per educare, con una funzione motivante, di responsabilizzazione e di sostegno all'impegno e alla partecipazione. Affinché ogni alunno sia conosciuto, riconosciuto e valorizzato, i docenti si avvalgono della valutazione *formativa*: la valutazione iniziale, in itinere e finale sono gli strumenti che consentono il costante adeguamento degli interventi educativo-didattici alle esigenze del singolo alunno (PTOF IC Baccano, 2019-2022, p. 13).

Alla riflessione, la scuola aggiunge un allegato al PTOF proprio sulla valutazione e sui criteri valutativi, distinguendo tra le informazioni legate alle prove nazionali dell'INVALSI, alla certificazione delle competenze, alla valutazione degli apprendimenti (condividendo la rubrica di valutazione), al passaggio alla classe successiva e all'esame finale per la scuola secondaria di primo grado.

Riguardo alla certificazione delle competenze, si legge che

La Certificazione delle competenze è rilasciata al termine della classe quinta di scuola primaria e al termine del primo ciclo di istruzione agli alunni che superano l'esame di Stato.

La Certificazione è redatta durante lo scrutinio finale dagli Insegnanti di classe per la Scuola primaria e dai Docenti del Consiglio di classe per la Scuola secondaria di primo grado, sarà consegnata alla famiglia dell'alunno e, in copia, all'istituzione scolastica o formativa del ciclo successivo, e integrata da una sezione, predisposta e redatta a cura di INVALSI, che descrive i livelli conseguiti nelle Prove nazionali di Italiano, Matematica e Inglese.

Per gli alunni con disabilità, certificata ai sensi della legge n. 104/1992, il modello nazionale può essere accompagnato, ove necessario, da una nota esplica-

tiva che rapporti il significato degli enunciati relativi alle competenze e agli obiettivi specifici del Piano educativo individualizzato dell'alunno/a (PTOF IC Baccano, 2019-2022, Allegato 8, p. 2).

La valutazione

periodica e finale in relazione agli apprendimenti è prevista per tutte le discipline di studio elencate nelle Indicazioni Nazionali 2012. [...] La Valutazione periodica e finale per tutte le alunne e gli alunni della Scuola primaria e secondaria di I grado deve essere integrata dalla descrizione dei processi formativi e dal livello globale di sviluppo degli apprendimenti conseguito.

Conseguentemente, il voto non scaturisce strettamente dalla media aritmetica dei voti delle singole prove, ma comprende altri elementi formativi legati agli indicatori di processo (tempi di applicazione, autonomia e ritmi di apprendimento) valutati nel corso del quadrimestre (PTOF IC Baccano, 2019-2022, Allegato 8, p. 3).

Gli insegnanti valutano anche misure dispensative e compensative per studenti con disabilità, sia per le prove nazionali, sia per le prove d'esame finale e nelle verifiche periodiche. Per gli studenti stranieri sono previsti percorsi individualizzati che tengano conto del percorso scolastico pregresso, della motivazione e dell'impegno nell'apprendimento e delle potenzialità di sviluppo.

La scuola adotta una rubrica valutativa degli apprendimenti che, per la scuola secondaria di primo grado, presenta quattro fasce di livello (Iniziale, Base, Intermedio, Avanzato); a ogni fascia corrisponde una descrizione del profilo culturale, personale e sociale dello studente; per ogni materia scolastica sono specificate le descrizioni dei processi di apprendimento.

Nel caso di studenti che acquisiscano livelli di apprendimento parziali, la scuola suggerisce e fornisce strategie di recupero. Infine, anche per la valutazione del comportamento viene presentata la rubrica valutativa composta dalle stesse fasce di livello e da proprie descrizioni.

Legato al tema della valutazione c'è quello della continuità educativa a cui la scuola presenta particolare attenzione attraverso la formulazione di diversi progetti che coinvolgono i diversi gradi scolastici dell'Istituto.

La Continuità ha come fini principali la promozione di attività che favoriscano il coordinamento tra curricula e metodologie dei diversi ordini di scuola, affinché si individuino percorsi didattici e azioni educative comuni [...] assume

dunque un ruolo fondamentale per adeguare il percorso formativo alle esigenze di ogni singolo alunno. (PTOF IC Baccano, 2019-2022, p. 14).

Nell'ottica della continuità e dell'orientamento, particolarmente significativa è la figura del "tutor dell'orientamento", docente che affianca e aiuta gli studenti

stimolandoli alla riflessione su sé e promuovendo autonomia di scelta, l'individuazione delle proprie attitudini, la riflessione sui propri obiettivi, sui punti di forza e di debolezza. La scuola supporta le famiglie nella scelta della Scuola Secondaria di 2° organizzando incontri con docenti degli istituti per la presentazione dei diversi indirizzi. Particolare attenzione è riservata nei casi di alunni con Bisogni Educativi Speciali, il cui passaggio alla scuola superiore viene curato con incontri e scambi nel corso dell'ultimo anno (PTOF IC Baccano, 2019-2022, p. 15).

Le famiglie sono coinvolte anche nella promozione e nello sviluppo di un clima scolastico partecipe, attento all'ascolto dell'altro e rispettoso delle diversità di ciascuno. Con l'introduzione della sperimentazione digitale, le famiglie sono coinvolte anche nella funzione di controllo nell'uso del dispositivo che lo studente ne fa a casa, cioè quando l'uso del digitale non è monitorato dagli insegnanti, funzione che integra le azioni per l'attuazione del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) in coerenza con gli obiettivi del PTOF.

La scuola coinvolge i genitori anche in progetti curriculari sui temi di educazione alla salute e al benessere, valorizzando stili di vita sani e relazioni positive. La scuola promuove la partecipazione dei genitori, col supporto del Comitato genitori, nella cura degli spazi interni ed esterni della scuola, per lavori di piccola manutenzione.

Il rapporto con le famiglie, proprio per l'aspetto principalmente caratterizzante una scuola DADA e cioè il coinvolgimento "corale" degli attori educativi, è riconosciuto come elemento fondamentale per il successo formativo degli studenti.

2.5. Focus group, SWOT e interviste con gli insegnanti

Nel riprendere il filo diacronico che lega i passi della ricerca, dopo l'analisi documentale sopra descritta, si è organizzato un *focus group* a gennaio 2021 con cinque insegnanti dell'IC di Via Baccano: Educazione fisica, Lettere, Matematica e scienze, Musica e Sostegno che, come anti-

cipato, insegnano nella scuola da almeno un anno e hanno lavorato durante l'attuazione del modello DADA.

Il *focus group* condotto *online* in modo non-direttivo, della durata di due ore, è stato audio-registrato e seguendo la metodologia dell'IPA descritta prima, è stato analizzato considerandolo come una voce "corale". Si è basato su una traccia semi-strutturata (figura 42) costruita dalla ricercatrice in base alle domande di ricerca. I partecipanti, avendo avuto esperienza di incontri collettivi *online* durante la DaD, hanno organizzato in autonomia i turni di parola, senza sovrapporsi. L'incontro è stato trascritto *verbatim* su un file Word, eliminando gli elementi idiosincratici del discorso orale e inviato ai cinque partecipanti per il *member check*, i quali hanno potuto rileggere le proprie parole e confermare la versione prodotta. Il *focus group*, analizzato dalla ricercatrice come poi le interviste, è stato riletto più volte per familiarizzare con i dati, per produrre dei commenti iniziali, fino a giungere all'individuazione di temi emergenti e temi sovraordinati. Il *software* MAXQDA ha supportato il processo di analisi, facilitando e velocizzando il processo di assegnazione dei temi al trascritto. Nel "linguaggio" del *software*, i temi sovraordinati, che si possono considerare come macro-categorie che raccolgono i temi emergenti o sotto-categorie riferite a quella macro, sono visualizzati in una matrice che li elenca in colonna sotto la dicitura di *Sistema di codici*; MAXQDA definisce *codici* sia i temi sovraordinati e sia quelli emergenti, i quali si distinguono grazie alla visualizzazione grafica che produce, utilizzando colori differenti per i temi sovraordinati e distinguendoli da quelli emergenti tramite la grandezza dell'icona che li rappresenta nei grafi (di dimensioni diverse).

Lo scopo del *focus group* è stato duplice: da una parte, far emergere come è stato introdotto il modello DADA nella scuola secondaria di primo grado di Via Baccano e come è stato recepito da studenti, colleghi, dirigenti e genitori, come è stata portata avanti la sperimentazione dell'iPad e cos'è successo durante la DaD, partendo dagli stimoli suggeriti dal RAV; dall'altra parte, tramite i partecipanti, individuare gli insegnanti "rappresentanti" di ogni materia scolastica insegnata nella scuola secondaria di primo grado che potessero dare il proprio punto di vista sui cambiamenti organizzativi, didattici e valutativi introdotti col DADA e con l'iPad, partendo dagli obiettivi e dai traguardi nello sviluppo delle competenze previsti dalle *Indicazioni Nazionali*.

Il *focus group* si inserisce nel contesto dello studio dell'IC di Via Baccano e si sviluppa in quel «confronto continuo e sistematico» tra insegnanti e ricercatori nell'approccio della Ricerca-Formazione che «si pro-

pone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti dal ricercatore e li accompagna senza snaturarli, adattandosi» (Vannini, 2018, p. 22).

Il *focus group*, insieme alle interviste individuali, è stato inserito nel sistema di codici prodotto da MAXQDA per rilevare le tematiche in comune.

La matrice di codici a doppia entrata fornita da MAXQDA (figura 40) presenta nella prima colonna i temi sovraordinati emersi dalle analisi, mentre nella prima riga sono riportati i nomi dei documenti che indicano il trascritto del *focus group* e delle interviste individuali; vengono riportati i nomi delle materie scolastiche insegnate dagli intervistati. Come accennato prima, hanno partecipato al *focus group* gli insegnanti di Educazione fisica, Lettere, Matematica e Scienze, Musica e Sostegno.

I temi sovraordinati emersi nel *focus group* sono:

- *Fasi avvio del DADA*,
- *Relazioni scuola-famiglie*,
- *In presenza senza DADA* (relativo al ritorno in presenza dopo il primo lockdown),
 - *Sperimentazione iPad/uso digitale* (suddiviso in due sottocodici che raccolgono specificità su *Difficoltà legate al digitale* e *Aspetti positivi del digitale* rilevati nelle interviste individuali),
 - *DaD* (Didattica a Distanza),
 - *Pratiche e Strumenti di valutazione* (adottate dagli insegnanti a seguito dell'introduzione del modello DADA e suddiviso in due sottocodici: *Difficoltà legate alla valutazione* e *Aspetti positivi della valutazione*, rilevati nelle interviste individuali),
 - *Competenze degli studenti* (in riferimento a quelle descritte nelle *Indicazioni Nazionali*),
 - *Pratiche degli insegnanti in DADA* (in riferimento alla didattica e all'organizzazione delle aule-ambienti di apprendimento),
 - *Didattica ludiforme* (tema sovraordinato, frutto di *serendipità*, cioè emerso nel corso dell'incontro, ma non era previsto dalla traccia semi-strutturata preparata dalla ricercatrice; è merso principalmente in riferimento alle possibilità didattiche-organizzative offerte dal modello DADA) (De Santis, 2021),
 - *Studenti in DADA* (in riferimento alle attività in cui gli studenti sono coinvolti e sono agenti attivi, anche nella gestione e organizzazione dell'aula-ambiente di apprendimento).

Nel *focus group* sono emersi 12 codici o temi sovraordinati dei 18 totali, considerando anche le interviste (figura 40).

I 6 codici emersi solo nel corso delle interviste, e che rappresentano degli approfondimenti dei temi emersi durante l'incontro di gruppo, sono:

- *Ricerca-Formazione* (tema sovraordinato, che insieme a *Didattica ludiforme* rappresentano i due temi frutto di *serendipità*; fa riferimento alle considerazioni degli insegnanti sul rapporto instaurato con i ricercatori che curano il monitoraggio) (De Santis, 2021),
- *Valutazione in DaD* (rilevazione dei cambiamenti nelle pratiche valutative durante la Didattica a Distanza),
- *Difficoltà legate al digitale*,
- *Aspetti positivi del digitale*,
- *Difficoltà legate alla valutazione*,
- *Aspetti positivi della valutazione*.

Figura 40: Panoramica della matrice del sistema di codici derivante dal focus group e dalle interviste individuali.

Sistema dei codici	I focus group	Religione	Arte e immagine	Educazione fisica	Tecnologia	Inglese	Lettere	Sostegno	Musica	Matematica e Scienze	SOMMA
Fasi avvio DADA											4
Ricerca-Formazione											5
Relazioni scuola-famiglie											66
In presenza senza DADA											28
Sperimentazione iPad/uso digitale											92
Difficoltà legate al digitale											12
Aspetti positivi digitale											64
Valutazione in DaD											16
DaD											82
Difficoltà DaD											17
Aspetti positivi DaD											16
Pratiche/Strumenti di Valutazione											87
Difficoltà legate alla Valutazione											13
Aspetti positivi Valutazione											17
Competenze (Indicazioni Nazionali) stu:											86
Pratiche insegnante in DADA											130
Didattica ludiforme											14
Studenti in DADA											86
SOMMA	62	66	44	173	78	59	76	66	128	83	835

Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

I temi sovraordinati, elencati nel Sistema dei codici da MAXQDA, raccolgono i temi emergenti che a quelli si riferiscono. La matrice prodotta dal *software* riporta nella colonna Somma (in alto a destra) il numero di temi emergenti presenti per ogni tema sovraordinato, mentre nella riga Somma (in basso a sinistra) presenta il numero di temi codificati per ogni documento o trascritto elaborato, corrispondente al *focus group* e a ogni intervista individuale.

I temi sovraordinati rappresentati nel Sistema dei codici (figura 41) sono emersi in relazione alle domande di ricerca, come sintesi tra le parole dei partecipanti e l'interpretazione della ricercatrice. La figura 41 mostra la Somma dei segmenti codificati (o temi emergenti) nel *focus group* a seconda dei temi sovraordinati. Si nota che il nodo più grande (maggiore frequenza di segmenti codificati) riguarda il tema *Pratiche insegnanti in DADA*. Dato che nell'ottica dell'IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) anche i *focus group* possono essere letti come una voce "corale" o collettiva e avendo visto sopra che nelle interviste individuali sono emersi temi di approfondimento rispetto a quelli emersi nel *focus*, si analizzeranno insieme per dare risposte esaustive alle domande di ricerca.

Di seguito si presenta la matrice SWOT prodotta a seguito del *focus group*, che riassume i punti salienti dell'incontro durato due ore con i cinque partecipanti.

La traccia per il *focus group* è caratterizzata dalle domande tematiche riportate in figura 42.

Figura 42: Traccia per il focus group di gennaio 2021 con gli insegnanti.

- 1) **Informazioni generali sui partecipanti:** Materia scolastica insegnata, anni di insegnamento nella scuola di Via Baccano.
- 2) **Avvio del modello DADA:** Come è iniziato il DADA nell'IC di Via Baccano?
- 3) **Cambiamenti a seguito dell'introduzione del DADA:** Cos'è cambiato con l'introduzione del modello DADA a scuola? (Lavoro con Dirigente, Colleghi, personale ATA, studenti e genitori). Come sono cambiati i rapporti scuola DADA-famiglie? Com'è stato proposto il modello DADA a tutti gli attori scolastici coinvolti? Rapporti e organizzazioni con gli studenti?
- 4) **DADA e valutazione:** Quali processi di apprendimento DADA consente di sviluppare e rilevare che prima della sua introduzione restavano in ombra? Quali strumenti di valutazione? Come è cambiata la valutazione delle competenze da parte dei docenti (se è cambiata) con l'introduzione del modello DADA?
- 5) **Sperimentazione digitale e DaD:** Cosa ha cambiato l'introduzione dell'iPad come strumento didattico? Cos'è cambiato in Didattica a Distanza?

Vi sentivate pronti alla DaD avendo sperimentato l'uso dell'iPad, con le classi prime? Vantaggi di questo uso in DaD? La DaD ha cambiato le pratiche di valutazione? Quale valutazione durante la DaD? Quali difficoltà (BES? DSA? "Raggiungere tutti"?)?

6) **Ritorno in presenza con distanziamento fisico:** Cosa cambia nella scuola DADA dopo il Covid? Come si torna in presenza? Quali vantaggi/svantaggi?

Fonte: elaborazione propria.

A conclusione del *focus group*, i partecipanti hanno ricevuto via e-mail due matrici SWOT da compilare: una riguardante il modello DADA, l'altra per descrivere il ritorno in presenza nelle condizioni di distanziamento fisico che hanno impedito il cambio-aula agli studenti e le aule non erano più dedicate a un insegnante di una disciplina, ma si è tornati allo spostamento dei docenti da una classe all'altra. Una volta compilate le due matrici SWOT, gli insegnanti hanno rimandato i file via e-mail alla ricercatrice. Le figure 43 e 44 mostrano le due matrici SWOT (modello DADA e ritorno in presenza "senza" DADA) come sintesi delle cinque prodotte dai partecipanti per ognuna delle due aree tematiche.

Figura 43: SWOT per area tematica: modello DADA.

<p>Strength, Punti di Forza</p> <p>Possibilità di movimento per gli alunni: maggiore concentrazione Personalizzazione aule Responsabilizzazione degli alunni Minore tempo di attesa nei cambi ora Favorisce una didattica laboratoriale, inclusiva e una proattività degli studenti</p>	<p>Weakness, Punti di Debolezza</p> <p>Assenza di incontro con i colleghi Minore cura del banco, in quanto gli studenti non hanno un «posto fisso» Necessità di un'organizzazione capillare negli spostamenti degli studenti</p>
<p>Opportunity, Opportunità</p> <p>Flessibilità, innovazioni, implementa le potenzialità della didattica tradizione e digitale; aule-laboratorio con disponibilità di materiali Lezioni condivise tra materie Approccio interdisciplinare Diminuzione dell'uso dei testi Partecipazione degli alunni alla didattica. Mette al centro l'apprendimento per competenze Permette il successo formativo di alunni con BES</p>	<p>Threat, Ostacoli/minacce</p> <p>Poca collaborazione fra colleghi e con il personale scolastico. Movimento</p>

Fonte: elaborazione propria.

Si analizzano prima gli aspetti “negativi”. Riguardo alla matrice SWOT sul modello DADA bisogna precisare che tre insegnanti su cinque non rilevano ostacoli (*Threat*) che, come visto nella parte descrittiva dell'analisi SWOT, riguardano l'influenza di elementi esterni al fenomeno in esame, cioè un insegnante su cinque ha evidenziato che non tutti i colleghi mostrano disponibilità a lavorare insieme in modo interdisciplinare e che, a volte, non è semplice ricevere supporto da parte del personale scolastico, mentre un altro insegnante ha rilevato che per gli studenti con disabilità fisiche limitanti lo spostamento da un'aula-ambiente di apprendimento all'altro è difficoltoso, soprattutto se non c'è la possibilità di avere tutte le aule al piano terra; tuttavia, si tratta di problemi superabili grazie al supporto di personale specializzato e dei compagni di classe e attraverso l'uso di infrastrutture di cui la scuola si è dotata.

Per il campo relativo ai punti di debolezza (*Weakness*), quattro insegnanti su cinque lo compilano. Viene rilevato come punto di debolezza l'assenza di incontro tra colleghi: non essendoci la "sala professori" come luogo di incontro, in quanto ogni docente ha la propria aula, è più difficile incontrarsi; tuttavia le comunicazioni formali e informali tra colleghi si sono "tradotte" in formato digitale (chat e strumenti di messaggistica). Un punto di debolezza rilevato da un insegnante è la minore cura del banco da parte di alcuni studenti che non hanno un posto assegnato come accade nella classe "tradizionale", ma sono liberi di spostarsi a seconda delle attività da svolgere. Un altro insegnante rileva la necessità di organizzare gli spostamenti degli studenti tra le aule come un punto di debolezza, perché lo spostamento comporta non soltanto la responsabilizzazione degli studenti, ma anche il coinvolgimento dei collaboratori scolastici che nel cambio ora devono spostarsi nei punti ciechi di scale e/o corridoi per sorvegliare gli spostamenti ed evitare inconvenienti.

Passando agli aspetti "positivi" legati al modello DADA, tutti e cinque gli insegnanti compilano sia il campo delle opportunità (*Opportunity*) sia quello dei punti di forza (*Strength*). Tra le opportunità offerte dal modello DADA gli insegnanti riportano la partecipazione, sollecitata dal DADA, sia degli studenti tra loro, sia degli studenti con gli insegnanti nell'organizzazione dello spazio-aula e nelle attività didattiche. Un insegnante constata che il modello DADA mette al centro dell'apprendimento le competenze e che è un importante supporto per garantire il successo formativo degli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali).

Quattro insegnanti su cinque rilevano le potenzialità e la flessibilità offerte dalla personalizzazione dell'aula dedicata a una materia scolastica, avendo sempre a disposizione i materiali didattici necessari; viene sottolineata la possibilità di lavorare in modo interdisciplinare, condividendo la stessa ora di lezione con lo stesso gruppo classe e che, prima della pandemia, era una "pratica" consolidata tra gli insegnanti di Educazione fisica, Matematica e Scienze e Musica. Infatti, grazie al supporto di MAXQDA, è stato prodotto un *Word Cloud* (nuvola di parole) riferito solo al documento del *focus group* (figura 43a) che mette in evidenza come sia centrale l'aspetto del "co-insegnamento".

Figura 43a: Word Cloud del focus group con gli insegnanti.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

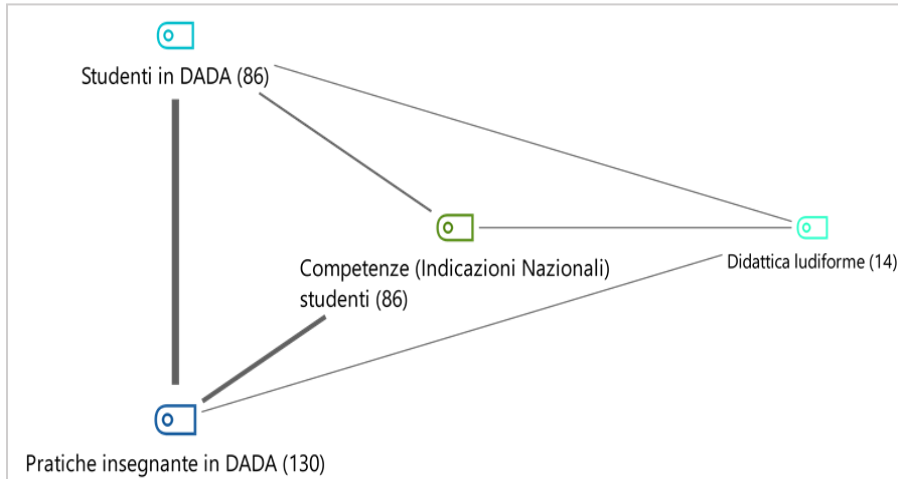
Il *Word Cloud* viene usato come strumento di visualizzazione della frequenza di parole in un testo. Per evitare le parole generalmente più frequenti come articoli, preposizioni o parole che hanno pochissimo significato all'interno del contesto, MAXQDA offre la possibilità di creare una lista di esclusione di queste parole. Le parole che restano rispettano dei criteri stabiliti dalla ricercatrice, come il numero di parole da visualizzare, in questo caso fissato a 18, la frequenza minima delle parole nel testo (nel *cloud* prodotto è fissato a 4), la selezione della spunta per eliminare i numeri dalla nuvola e la dimensione delle parole che indica la frequenza, cioè più grande è la parola, più frequente è la sua citazione nel testo.

La parola più grande è “insegnanti” e sta a indicare le volte in cui è stata citata dai partecipanti al *focus group*. È così centrale perché il ruolo dell'insegnante nel modello DADA cambia completamente rispetto a quello “tradizionalmente” inteso, cioè la possibilità di arredare l'aula, con la partecipazione degli studenti, elimina la posizione “della e dalla cattedra”, porta a ripensare interamente l'ambiente di apprendimento, non solo perché gli studenti non sono ancorati a una sola aula e a un banco “fisso” assegnato, ma anche perché il modello offre quella flessibilità, riportata nella matrice SWOT, che si manifesta nella possibilità del “co-insegnamento”, intendendo con questo un tempo di “lezione” occupato da più di un docente, in cui ognuno apprende dall'altro metodi didattici e relazionali diversi dai propri, creando con gli studenti un clima

positivo e *ludiforme* (Visalberghi, 1988), e con più possibilità di sviluppare dinamiche di “co-apprendimento” tra colleghi, tra studenti e tra insegnanti e studenti.

Il tema della *Didattica ludiforme* è emerso durante il *focus group* legandosi ad altri temi sovraordinati (figura 43b), frutto di serendipità (De Santis, 2021).

Figura 43b: Didattica ludiforme.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

La figura 43b mostra il “Modello Codice co-occorrenza (sovrapposizione di codici)”, funzione di *MAXMaps* tra gli *Strumenti visuali* di MAXQDA. *MAXMaps* ha lo scopo di rappresentare graficamente i diversi elementi di MAXQDA (codici, documenti, segmenti codificati) visivamente su uno spazio di lavoro, cioè una mappa, e di metterli in relazione tra loro. I codici, o temi sovraordinati, sono rappresentati da un simbolo colorato; i documenti sono i file inseriti in MAXQDA (cioè i temi emergenti derivati dai trascritti delle interviste e del *focus group*, integrati con le interpretazioni della ricercatrice secondo la metodologia dell’IPA, che per brevità si chiameranno solo “trascritti”) che si possono selezionare in base alle informazioni di interesse; i segmenti codificati sono i temi emersi nei trascritti e che sono stati riuniti sotto un tema sovraordinato per affinità rispetto all’argomento e il cui numero di frequenza viene visualizzato tra parentesi accanto al nome del codice. Il “Modello Codice co-occorrenza” visualizza la co-occorrenza dei codici come struttura di rete, valuta quali codici si verificano accanto ad altri

codici e li collega tramite linee grigie: le linee di collegamento con molte relazioni appaiano più spesse rispetto a quelle tra codici meno comuni. *Didattica ludiforme* è il nome assegnato al tema come frutto dell'intersezione tra le parole dei partecipanti e l'interpretazione della ricercatrice; è emerso, nel *focus group*, in relazione ai temi sovraordinati *Pratiche insegnanti in DADA*, *Studenti in DADA* e *Competenze studenti* (figura 43b), e torna anche nelle interviste individuali che si discuteranno successivamente.

La figura 44 mostra la matrice SWOT per l'area tematica del ritorno in presenza "senza" DADA (cioè senza la possibilità per gli studenti di spostarsi tra aule e senza la possibilità per gli insegnanti di avere la propria aula dedicata).

Figura 44: SWOT per area tematica: ritorno in presenza "senza" DADA.

<p>Strength, Punti di Forza</p> <p>Maggiore comunicazione tra docenti Maggiore tempo da dedicare alle lezioni Presenza Vivere uno spazio aggregante, trasformando lo stress inevitabile in stress positivo</p>	<p>Weakness, Punti di Debolezza</p> <p>Limitazione delle attività laboratoriali Sofferenza per la mancanza di movimento Poca partecipazione degli alunni Diminuzione dell'attenzione Grave disagio dei ragazzi ADHD Grande difficoltà nelle 5e e 6e ore Frequenti richieste per andare in bagno Aumento della irrequietezza degli alunni Distanziamento Ritorno a un sistema valutativo tradizionale</p>
<p>Opportunity, Opportunità</p> <p>Possibilità di allestire uno spazio multidisciplinare iPad Sviluppare le potenzialità didattiche di uno "spazio comune"</p>	<p>Threat, Ostacoli/minacce</p> <p>Cambio dell'ora più "rischioso" o per limitata sorveglianza o per inadeguatezza degli spazi e tempi Disinteresse degli alunni verso la didattica Uso diffuso di una didattica frontale</p>

Fonte: elaborazione propria.

Dopo il primo *lockdown* tra marzo e maggio del 2020, per il nuovo anno scolastico 2020-2021, le scuole secondarie di primo grado sono torna-

te in presenza, rispettando il distanziamento fisico, curando la sanificazione degli ambienti e adottando i dispositivi di protezione individuale dal virus (De Santis & Stanzione, 2021). Le norme di sicurezza per arginare il contagio da coronavirus hanno fortemente limitato la piena attuazione del modello DADA: gli studenti non potevano più spostarsi da un'aula-ambiente di apprendimento all'altra, perché ciò avrebbe comportato lunghi tempi di sanificazione degli ambienti; dunque il "movimento", uno dei cardini del DADA, è stato sostituito dal ritorno a un modello "tradizionale" dello stare in classe. Anche la compresenza di più insegnanti nella stessa aula durante una lezione non poteva più svolgersi. Ciò che poteva restare del modello DADA è stato demandato all'iniziativa di ogni insegnante e alle possibilità offerte dall'uso dell'iPad.

Riguardo agli aspetti "negativi" del ritorno in presenza senza poter attuare nel suo complesso il DADA (figura 44), due insegnanti su cinque non compilano il campo degli ostacoli (*Threat*), mentre due temono il rischio di un ritorno a una didattica prettamente frontale per la maggior parte degli insegnanti; un altro insegnante rileva la perdita di tempo che c'è nei cambi ora senza il DADA, soprattutto quando gli insegnanti devono cambiare piano per raggiungere la classe e non c'è un collaboratore scolastico al momento disponibile per sorvegliare la classe mentre il docente si allontana per raggiungere l'altra, non potendo aspettare l'arrivo del collega, a sua volta in attesa di poter lasciare gli studenti per raggiungerne altri. Si evidenzia una maggiore facilità nell'attuazione di una didattica frontale che crea però minore interesse da parte degli studenti.

Quattro insegnanti su cinque compilano il campo riferito ai punti di debolezza (*Weakness*) del ritorno in presenza "senza" DADA. I punti di debolezza evidenziano una forte limitazione delle attività laboratoriali dovuta allo spostamento degli insegnati tra le classi, ogni classe lavora con materiali didattici diversi e il docente che deve portarli con sé ha difficoltà sia per la quantità di essi, sia per gli spostamenti durante la giornata. Gli insegnanti percepiscono la "sofferenza" degli studenti che sono costretti a restare nella stessa classe per tutta la giornata, ciò comporta una diminuzione del livello di attenzione degli studenti, soprattutto con ADHD, una minore partecipazione da parte loro alla lezione, una conseguente irrequietezza che si manifesta in continue richieste di uscita dalla classe per andare in bagno, soprattutto nelle ultime due ore della giornata scolastica. Il tutto è complicato dal distanziamento fisico richiesto come misura di sicurezza per prevenire il più possibile il contagio. Infine,

un insegnante sottolinea il rischio di tornare a un sistema di valutazione tradizionale, puramente di tipo sommativo.

In merito agli aspetti “positivi” di un ritorno in presenza “senza” DADA, un insegnante sostiene che non ci sono opportunità (*Opportunity*) da cogliere, mentre gli altri sottolineano la necessità di ripensare la classe come “spazio comune” cercando di cogliere le possibilità offerte da questa dimensione, ad esempio, attraverso l’allestimento di uno spazio multidisciplinare che possa raccogliere i contributi disciplinari dei diversi docenti (ad esempio, una linea del tempo multidisciplinare), che tuttavia non si è realizzato. Sfruttare, inoltre, le potenzialità offerte dall’uso del dispositivo digitale che può permettere un diverso tipo di lezione laboratoriale.

Quattro insegnanti su cinque individuano i punti di forza (*Strength*) di un ritorno in presenza “senza” il DADA caratterizzati da una maggiore comunicazione tra docenti che hanno più occasioni di incontrarsi negli spazi comuni della scuola e hanno più tempo da dedicare alle lezioni. La possibilità di incontrarsi in presenza, nonostante le limitazioni conseguenti al distanziamento fisico, costituisce un punto di forza rispetto alla chiusura totale della scuola, per la possibilità degli studenti di costruire relazioni non solo tra pari, ma anche con gli adulti, trasformando così lo stress vissuto a causa della pandemia. Le opportunità restano tuttavia in potenza, sui cui gli insegnanti hanno riflettuto durante il *focus group*, cercando delle possibilità di attuazione del DADA in una veste diversa, condizionata dalle restrizioni dovute alle norme per il contenimento del contagio da coronavirus.

Dopo la panoramica offerta dalle matrici SWOT sul *focus group*, si analizzeranno di seguito le interviste individuali svolte con gli insegnanti a febbraio 2021 e si considererà parte integrante dell’analisi anche il trascritto del *focus group* che, come descritto sopra, ha permesso l’emergere dei temi sovraordinati principali, a cui si sono poi aggiunti temi sovraordinati di approfondimento tramite le interviste individuali.

La figura 45 mostra la traccia semi-strutturata delle interviste individuali, le quali, in riferimento alle competenze, presentano premesse diverse a seconda della materia scolastica insegnata dal docente intervistato, in base ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado, previsti dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012; MIUR, 2018a).

Figura 45: Traccia per le interviste individuali di febbraio 2021 con gli insegnanti.

Con il modello DADA si va incontro allo sviluppo delle competenze così definite dalle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione, perché, come emerso nel *focus group*, l'allestimento dell'aula (ambiente di apprendimento) crea le condizioni per condividere delle attività, per creare una "comunità di pratica", in cui studenti e insegnanti, ognuno con il proprio ruolo, si "formano" a vicenda.

- **Ambiente di apprendimento:** L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità.

Questo, si è detto nel *focus*, finché c'era il DADA era molto semplice, perché? L'aula laboratorio consente di vedere delle competenze negli studenti che altrimenti non si vedrebbero? E come?

- **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado.**

Rispetto all'insegnamento di **Lettere** che comprende, oltre a Italiano, anche Storia e Geografia, le *Indicazioni Nazionali* dicono, per Italiano, che lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza... e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio... Usano il dialogo per comunicare e collaborare con gli altri, ascolta e comprende testi di vario tipo, riconosce il rapporto tra lingue diverse. Anche la Storia, come la Geografia "mette in relazione con l'Altro".

Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

Rispetto all'insegnamento di **Matematica e Scienze**, lo sviluppo delle competenze matematiche si lega alla capacità di riconoscere e risolvere problemi in diversi contesti, orientarsi nello spazio e nel tempo, avere un metodo scientifico... Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

Rispetto all'insegnamento di **Musica**, lo sviluppo delle competenze musicali

si lega alla capacità di eseguire e interpretare brani, anche improvvisando, usando sistemi informatici, sia individualmente che collettivamente. Sempre le Indicazioni nazionali, dicono che: La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse. L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze. Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

Rispetto all'insegnamento di **Educazione fisica**, lo sviluppo delle competenze motorie si lega ad aspetti comunicativi-relazionali, sa controllare le proprie emozioni, l'aggressività, rispetto delle regole condivise, stili di vita sani, responsabilità, collaborazione, cittadini di domani. Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

Rispetto all'insegnamento della lingua **Inglese**, il suo apprendimento permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive...nell'ottica dell'educazione permanente. ... progettazione concordata degli insegnamenti d'italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area di intervento comune per lo sviluppo linguistico-cognitivo... fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi ... attività di riflessione ... auto-valuta le competenze acquisite ed è consapevole del proprio modo di apprendere. Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

L'insegnamento della **Religione** cattolica fa sì che gli alunni riflettano e si interrogino sul senso della loro esperienza,... sulla propria identità e... il confronto con altre culture religiose svolge un ruolo fondamentale e costruttivo per la convivenza civile... forma persone capaci di dialogo e di rispetto delle

differenze, comportamenti di reciproca comprensione ... di accoglienza... per relazionarsi in maniera armoniosa con se stesso, con gli altri, con il mondo che lo circonda. Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

L'insegnamento di **Arte e immagine** ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico ... anche rispetto a prodotti multimediali. ... capacità di riflessione critica, ... curiosità, ... interazione ... educarlo a una cittadinanza attiva e responsabile. Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

Lo studio e l'esercizio della **Tecnologia** favoriscono e stimolano la generale attitudine umana a porre e a trattare problemi, facendo dialogare e collaborare abilità di tipo cognitivo, operativo, metodologico e sociale. È importante che la cultura tecnica faccia maturare negli allievi una pratica tecnologica etica e responsabile, uso consapevole degli strumenti che l'uomo crea, atteggiamento responsabile, ... critico ... sensibilità al rapporto tra interesse individuale e bene collettivo, decisiva per il formarsi di un autentico senso civico. Quali sono le pratiche didattiche che consentono di vedere queste competenze? Come si fa la valutazione di queste competenze? Quali strumenti per valutare? Come può aiutare in questo l'esperienza digitale?

- **Didattica a Distanza e digitale.** Con la DaD, l'ambiente di apprendimento si è modificato, ma le classi che sperimentavano l'uso dell'iPad nella didattica si sono trovati facilitati, in qualche modo? Quali sono state le maggiori difficoltà? Quali vantaggi in DaD? C'è stata una condivisione, a livello collegiale, programmazione/progettazione della DaD? La DaD ha cambiato la valutazione?

- **Rapporti con le famiglie.** Le *Indicazioni Nazionali* parlano della "collaborazione tra scuola e famiglie" e di "informare le famiglie sui criteri e sui risultati delle valutazioni", come avviene questo?

- **Prospettive dalla DaD.** La cosa più importante che hai imparato dalla DaD?

- Dopo la DaD ti sei dato/a obiettivi per cambiare qualche aspetto del tuo lavoro?

- **Ritorno in presenza dopo il lockdown.** Tornando in presenza, senza DA-DA, l'uso dell'iPad, in qualche modo, compensa l'assenza di "aule-laboratorio" come erano durante il DADA?

- Per le classi che non usano l'iPad, che differenze ci sono nel tornare in presenza?

- **Competenze europee.** Una competenza considerata trasversale a ogni insegnamento è quella di cittadinanza attiva, attraverso la cura di sé, degli altri e dell'ambiente in cui ci si trova. Indicazioni Nazionali 2012 e Nuovi scenari: Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea (2006/2018) Nuovi scenari: Questo documento pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum.

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza (Indicazioni: è compito peculiare di questo ciclo porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva);
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

- Come si manifesta la competenza di cittadinanza negli studenti e come si valuta? Ci sono progetti della scuola sullo sviluppo di tale competenza? Nel tuo insegnamento c'è una o un gruppo di competenze che ti sembra di poter sviluppare meglio?

- **Certificazione delle competenze.** Gli studenti delle terze vanno incontro alla certificazione delle competenze, che si basa sulla Raccomandazione europea che presenta le otto competenze di cui abbiamo parlato prima. Quale significato ha questa certificazione per insegnanti e studenti? Per i genitori? È motivo di confronto con le famiglie? Come ci si avvia?

Fonte: elaborazione propria.

All'intervista individuale ha partecipato anche l'insegnante di Sostegno che ha preso parte al *focus group*. Le interviste sono durate circa un'ora ciascuna.

Il *software* MAXQDA offre la possibilità di analizzare la somiglianza o la differenza tra i documenti (interviste e *focus group*) in base alla frequenza dei codici (o temi sovraordinati) presenti, attraverso la *Similarity Analysis*. Per fare questo, si devono selezionare tutti i codici di interesse, così come i documenti. Una preliminare *Analisi di similarità tra documenti* viene condotta con tutti i codici o i temi sovraordinati emersi e con tutti i documenti per capire quanto i documenti sono simili tra loro rispetto ai temi emersi. Il tipo di analisi scelto è *Esistenza del codice*, questo genera una matrice di somiglianza che considera se i codici selezionati si trovano nel documento o meno. Per calcolare la somiglianza sono disponibili varie opzioni. Tutti i calcoli si basano su una tabella generata per ogni combinazione di documenti. Se si include più di un codice nell'analisi che non esiste in più documenti, è preferibile utilizzare un coefficiente che ignora i codici inesistenti (Jaccard) o li valuta meno (Kuckartz & Rädiker zeta, Russel & Rao), altrimenti si riceve un punteggio di somiglianza elevato, anche se i codici sono assegnati in modo diverso: i codici non esistenti potrebbero dominare i codici esistenti, generando una somiglianza sull'assenza del codice. In questo caso si è scelto *Jaccard* che ignora la non esistenza del codice e dunque la somiglianza tra documenti è data dalla presenza dei codici (o temi) in essi (figura 46).

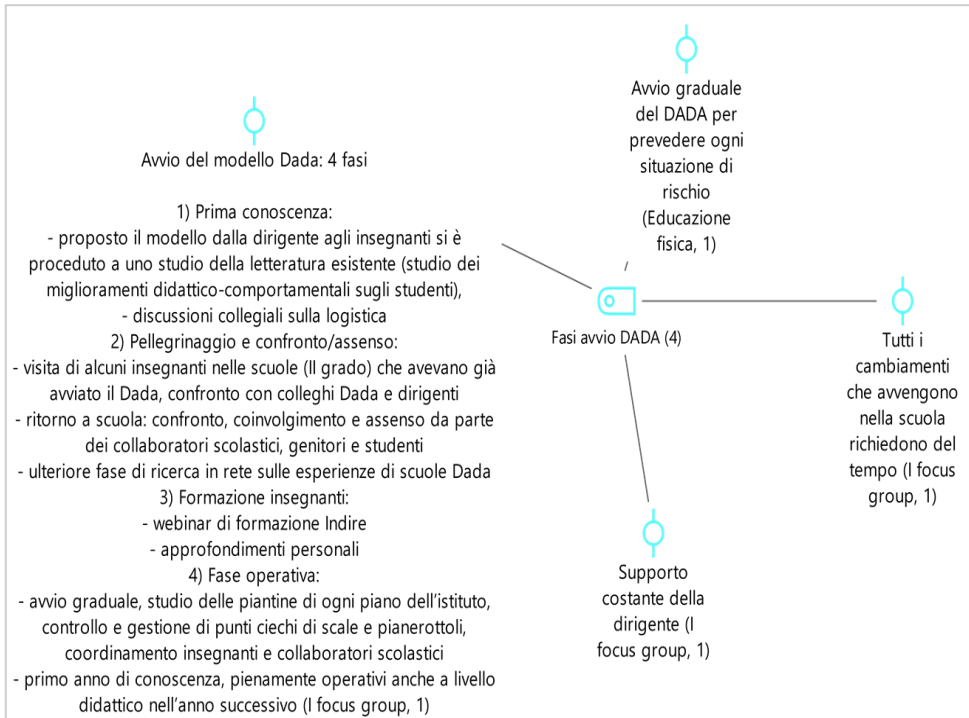
Figura 46: Matrice di similarità tra documenti, Jaccard.

Nome del documento	focus group	Religione	Arte e immagine	Educazione e fisica	Tecnologia	Inglese	Lettere	Sostegno	Musica	Matematica e Scienze
focus group	1,00	0,59	0,67	0,71	0,69	0,73	0,67	0,56	0,65	0,85
Religione	0,59	1,00	0,65	0,78	0,76	0,81	0,65	0,87	0,82	0,69
Arte e immagine	0,67	0,65	1,00	0,76	0,87	0,80	0,86	0,73	0,71	0,79
Educazione fisica	0,71	0,78	0,76	1,00	0,78	0,72	0,67	0,67	0,83	0,71
Tecnologia	0,69	0,76	0,87	0,78	1,00	0,93	0,87	0,75	0,82	0,80
Inglese	0,73	0,81	0,80	0,72	0,93	1,00	0,80	0,80	0,76	0,86
Lettere	0,67	0,65	0,86	0,67	0,87	0,80	1,00	0,73	0,81	0,79
Sostegno	0,56	0,87	0,73	0,67	0,75	0,80	0,73	1,00	0,71	0,67
Musica	0,65	0,82	0,71	0,83	0,82	0,76	0,81	0,71	1,00	0,75
Matematica e Scienze	0,85	0,69	0,79	0,71	0,80	0,86	0,79	0,67	0,75	1,00

Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

I documenti selezionati, cioè il *focus group* e le interviste individuali, sono elencati sia in riga sia in colonna. Le sfumature di colore aiutano a interpretare le celle, che in una matrice di somiglianza possono avere un valore da 0 (nessuna somiglianza) a 1 (identico): più scuro è il verde, più simili sono i due documenti in termini di codici selezionati, in questo caso tutti i codici emersi o temi sovraordinati. Più alto è il valore nella cella e più simili sono i documenti. La diagonale presenta l'identità del documento con sé stesso. Dalla matrice si evince come i documenti siano molto simili tra loro. Ad esempio, nel caso di Inglese e Tecnologia, il valore nella cella è 0,93 che indica un'alta somiglianza tra i due documenti in termini di frequenza di temi sovraordinati.

Prima di cercare delle risposte alle domande di ricerca, si presenta il tema sovraordinato *Fasi avvio DADA* per capire, operativamente, quali fasi ha attraversato l'I.C. di Via Baccano per diventare una scuola DADA (figura 47).

Figura 47: Tema sovraordinato *Fasi avvio DADA*.

Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

MAXMaps crea una mappa dei codici (temi emergenti) che costituiscono i temi sovraordinati. Il tema sovraordinato *Fasi avvio DADA* è costituito da quattro temi emergenti, di cui tre emersi dal *focus group* e uno dall'intervista individuale del docente di Educazione fisica, il quale, essendo nella scuola di Via Baccano da dieci anni, ha seguito già prima dell'inizio l'avvio del modello DADA. Come si legge dal tema emergente *Avvio del modello DADA: 4 fasi*, si ritrovano i principi di adesione al DADA: dai momenti di studio della letteratura, passando per la visita presso istituti che hanno già avviato il modello, fino alla formazione specifica degli insegnanti per giungere all'attuazione nel suo complesso.

Viene sottolineato il supporto costante da parte della dirigenza scolastica che non solo ha proposto l'attuazione del DADA, ma ha anche supportato gli insegnanti nel corso del tempo (figura 47a).

Figura 47a: Estratti e temi emergenti nel tema sovraordinato *Fasi avvio DA-DA*.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Supporto costante della dirigente	la Dirigente è stata sempre molto sicura e anche molto, come ti posso dire, serena anche con noi, molto rassicurante come dice la collega di Sostegno, cioè ha detto “Ragazzi andiamo avanti, sono sicura che le cose andranno bene, poi tutto quello che esula io sono qua con voi, mi chiamate, io cerco di capire immediatamente le cose da fare, come risolvere”, insomma, diciamo che siamo partiti molto calmi ecco, molto sereni, che se poi poteva succedere qualche inconveniente veniva tutto risolto dalla dirigente. Poi, al di là di alcune nostre perplessità, alla fine di questa sperimentazione, se ci fossimo resi conto che la cosa era un buco nell’acqua oppure che non provocava proprio tutti quei miglioramenti, sia sulla didattica che comportamentali sui ragazzi, perché abbiamo fatto poi tutto uno screening, io mi ero andato a leggere tutti i vari approcci: quello svedese, quello americano, quello inglese bla bla bla, si poteva tornare indietro quindi non era una via senza ritorno e invece devo dire poi da parte di tutti i colleghi, anche se all’inizio, ripeto, un po’ perplessi ma proprio per la parte organizzativa, però dopo pochissimo tempo anche la didattica si è adattata.	Focus group

Fonte: elaborazione propria.

L’avvio di un modello innovativo come il DADA richiede del tempo affinché possa essere adottato appieno dai docenti, per questo la sua implementazione nella scuola è stata graduale, attraversando le fasi necessarie, non solo per comprendere le potenzialità del DADA, ma anche per

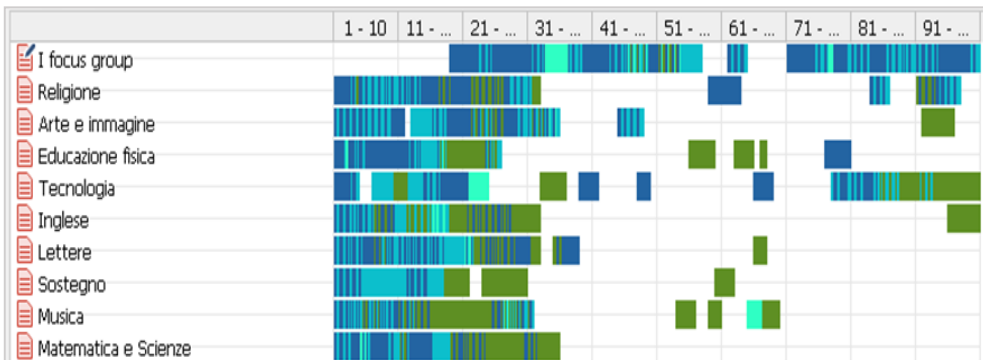
poterlo adeguare alle esigenze didattico-organizzative di ogni insegnante.

Il primo obiettivo della ricerca, presentato nel paragrafo dedicato, è capire se e come l'implementazione del modello DADA e la sperimentazione digitale portano a cambiamenti nelle pratiche didattiche dei docenti e se si può vedere negli studenti della scuola secondaria di primo grado dell'I.C. di Via Baccano la manifestazione di competenze (come descritte nelle *Indicazioni nazionali*). Le domande di ricerca ad esso collegate sono:

- Cosa cambia nelle pratiche didattiche degli insegnanti con il DADA e il digitale?
- Cosa cambia nelle attività con e degli studenti?
- Quali competenze e quali processi di apprendimento si sviluppano? Come vengono percepiti questi processi dagli studenti?

La figura 48 offre una rappresentazione grafica dei temi sovraordinati *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti, Pratiche insegnanti in DADA, Studenti in DADA e Didattica ludiforme*, selezionati per tutti i documenti.

Figura 48: Comparazione dei documenti (*Document Comparison Chart*) per i temi sovraordinati: *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti, Pratiche insegnanti in DADA, Studenti in DADA e Didattica ludiforme*.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

La funzione *Document Comparison Chart* di MAXQDA consente di confrontare testi di diverse lunghezze rispetto ai segmenti in essi codificati (o temi emergenti), in modo standardizzato, cioè MAXQDA divide i documenti in 100 sezioni uguali e visualizza i segmenti codificati presenti in ogni sezione. I colori presenti corrispondono ai colori assegnati a ogni codice (tema sovraordinato) come elencati nella figura 49, indican-

do in verde il tema delle *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti*, in blu il tema *Pratiche insegnanti in DADA*, in celeste *Didattica ludiforme* e in azzurro *Studenti in DADA*.

Figura 49: Temi sovraordinati *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti*, *Pratiche insegnanti in DADA*, *Studenti in DADA* e *Didattica ludiforme*.

Sistema dei codici	I foc...	Reli...	Arte...	Edu...	Tec...	Ingl...	Let...	Sost...	Mus...	Mat...	SO...
Competenze (Indicazioni Nazionali) stu...											86
Pratiche insegnante in DADA											130
Didattica ludiforme											14
Studenti in DADA											86
SOMMA	46	29	23	48	30	20	35	14	42	29	316

Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

La figura 49 mostra la frequenza di temi emergenti per ogni tema sovraordinato nei documenti corrispondenti agli insegnanti intervistati. Durante il *focus group*, molte informazioni riguardanti le pratiche degli insegnanti con l'introduzione del modello DADA sono state condivise dai partecipanti. Sia dal *focus group* sia dalle interviste individuali, i temi sovraordinati *Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti*, *Pratiche insegnanti in DADA*, *Studenti in DADA* e *Didattica ludiforme* presentano delle sovrapposizioni, ovvero i temi emergenti codificati non hanno confini netti, ma alcuni possono essere codificati in base a più temi sovraordinati, per affinità di argomento. La figura 49a riassume graficamente le intersezioni.

Figura 49a: Relazioni tra temi sovraordinati.

Sistema dei codici	Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti	Pratiche insegnante in DADA	Didattica ludiforme	Studenti in DADA
Competenze (Indicazioni Nazionali) studenti		32	4	19
Pratiche insegnante in DADA	32		7	61
Didattica ludiforme	4	7		7
Studenti in DADA	19	61	7	

Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Nella figura 49a i codici formano le colonne e le righe. I singoli nodi (celle) indicano quanti segmenti sono stati codificati sia con il codice della riga sia con il codice della colonna. La funzione di MAXQDA *Intersezione di codici in un segmento* visualizza solo sovrapposizioni "reali" di

codici, il che significa che un segmento deve essere codificato con entrambi i codici e i codici devono sovrapporsi. Ciò che accomuna i quattro temi sovraordinati selezionati è la visione e la condivisione dell'ambiente di apprendimento DADA.

La voce "corale" del *focus group* mette in evidenza i cambiamenti didattico-organizzativi apportati dal DADA considerati positivi e al contempo emerge una riflessione critica sull'adozione del modello nel suo complesso (figura 50).

Figura 50: Riflessione dei docenti sull'adozione del modello DADA.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Diversa accoglienza del modello Dada da parte degli insegnanti: chi ha accolto solo la parte "organizzativa" e chi invece ha rimodulato anche la didattica.	Devo dire che però, come al solito, c'è chi [l'introduzione del DADA] poi l'ha mantenuta solo come una questione organizzativa e quindi traendo i benefici per quell'aspetto, mentre sono stati, ma questo credo che sia una cosa assolutamente normale, sono stati pochi i colleghi che non hanno colto questo segnale per rimodulare completamente la didattica. Escluso alcuni, pochi, che si sono invece mantenuti poi nel loro approccio molto diciamo classico, ecco, sostanzialmente la loro didattica non è cambiata quindi in classe ci sono i banchi nello stesso modo, l'approccio proprio didattico metodologico era sempre lo stesso, mentre devo dire un 70% ha sfruttato quest'onda che montava e ha detto "vabbè ok cambiamo tutto".	Focus group
Formazione annuale sul Dada ai nuovi colleghi. <i>Comunità di pratica, partecipazione periferica legittima.</i>	Un aspetto che ci ha un po' all'inizio danneggiato, ma poi invece ha avuto uno sviluppo molto favorito è stato il fatto che noi giusto quest'anno abbiamo un po' più di stabilità soprattutto col dipartimento di lettere, ma siamo una scuola soggetta a molti cambiamenti come personale e quindi all'inizio la cosa ci preoccupava un po' perché voleva dire tutti gli anni rifare la formazio-	Focus group

	ne iniziale cosa che noi abbiamo sempre fatto.	
--	--	--

Fonte: elaborazione propria.

La flessibilità del modello DADA offre la possibilità di pensare e attuare una didattica innovativa rispetto a una sua “versione” tradizionale; per questo, a ogni inizio anno, sono previste delle giornate di formazione tra pari sul modello DADA, soprattutto per i neo-assunti, perché come specificato anche nel RAV il fenomeno del ricambio dei docenti annuali è particolarmente accentuato nella scuola. La formazione è gestita dai colleghi “esperti” che accolgono nella “comunità di pratica” i nuovi arrivati, in quanto

L’apprendimento è un processo che avviene all’interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale [...] è distribuito tra i partecipanti [...] è nell’azione. [...]. La principale caratteristica definitoria dell’apprendimento inteso come attività situata è un processo che chiamiamo partecipazione periferica legittima. [...] L’espressione [...] si riferisce al processo mediante il quale i nuovi arrivati entrano a far parte di una comunità di pratica [...] socioculturale.» (Lave & Wenger, 2006, pp. 11-19).

Ciò che cambia nelle pratiche didattiche degli insegnanti che adottano il modello DADA nel suo complesso è l’approccio, non più solo legato a una lezione di tipo frontale, ma diventa partecipativa e laboratoriale (figura 51).

Figura 51: Pratiche didattiche nel modello DADA.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Didattica Dada, due aspetti fondanti: 1) <i>co-insegnamento</i> : bisogna fare lezione insieme (2-3 insegnanti per classe) per attivare un processo osmotico di metodologie. Comunità di pratica.	Due note faccio sulla didattica che si cala con la strategia del Dada: la prima è che non si può remare da soli, cioè bisogna fare lezione insieme, proprio insieme, cioè due o addirittura tre colleghi nella stessa ora che lavorano nella stessa classe perché in questo modo c’è proprio un processo osmotico di metodologie e di approccio molto più completo. [...] Il secondo approccio è che ovviamente ci vuole una certa predisposizione anche da parte di chi viene a lasciarsi guidare,	Focus group

2) <i>Disponibilità</i> a lavorare insieme.	quindi questi sono i due aspetti: il primo è fare lezione insieme e il secondo è una disponibilità a lavorare con gli altri.	
DADA: cambiamento di mentalità da parte di insegnanti e studenti	quando tra di noi abbiamo condiviso come andava la cosa... questo [DADA] prevedeva un cambiamento anche un po' di mentalità [...] sia da parte nostra e anche degli allievi e delle allieve.	Religione
Il DADA ha fatto scoprire un altro modo di proporre attività didattiche	[il DADA] è stato veramente il Google Maps che non funziona, ti porta da un'altra parte e scopri una realtà diversa nel proporre l'attività didattica agli alunni.	Educazione fisica

Fonte: elaborazione propria.

«Il cambiamento deve essere sostenibile sia per gli insegnanti che per gli ambienti, in quanto entrambi devono sostenersi reciprocamente» (Asquini & Dodman, 2018, p.157). La didattica, nell'ambiente DADA, che diventa partecipativa, non solo per gli studenti, ma per gli insegnanti stessi è un tema che emerge nel *focus group* e nelle interviste individuali soprattutto degli insegnanti di Educazione fisica, Matematica e scienze e Musica, i quali hanno consolidato, in periodo non pandemico, la pratica del co-insegnamento inteso come compresenza di due e/o tre insegnanti (a seconda della disponibilità oraria) nella stessa aula-ambiente di apprendimento, durante la stessa ora, lavorando quindi con lo stesso gruppo classe.

Il modello DADA ha favorito processi di co-insegnamento e co-apprendimento che si sono manifestati come pratiche didattiche

tra insegnanti che lavorano insieme con un gruppo eterogeneo di studenti che apprendono insieme e ottengono importanti traguardi di apprendimento [...] è la collaborazione tra docenti e tra docenti e studenti intesa come relazione genuina di partecipazione che può divenire modello per tutti coloro che sono coinvolti nel processo (Ghedin, Aquario & Di Masi, 2013, p. 158).

Questo approccio didattico a più voci, favorito dal DADA, promuove la sperimentazione di metodologie didattiche innovative che hanno ripercussioni positive sul clima di classe nel complesso, generando una

rete di supporto collaborativo tra colleghi (Di Donato & De Santis, 2021b).

I cambiamenti che riguardano, nello specifico, la didattica mostrano che «oltre al supporto sul travaso delle metodologie, avere due ma anche tre docenti in classe è una palese dimostrazione di come poi la cultura non sia a compartimenti stagni», afferma l'insegnante di Matematica e scienze, in linea con quanto espresso dalle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (MIUR, 2018a), in cui si ribadisce la necessità di «promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti» (MIUR, 2018a, p.4).

Il co-insegnamento e il co-apprendimento favoriti dal DADA creano non solo le condizioni per una didattica *ludiforme* (Visalberghi, 1988), ma sono anche quei processi mediante i quali gli studenti danno senso al loro apprendimento, anche in vista dell'esame finale del primo ciclo di istruzione (figura 52).

Figura 52: Co-insegnamento e co-apprendimento nel modello DADA.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Studenti sono incuriositi e divertiti (<i>ludiforme</i>) dal co-insegnamento	spesso ci troviamo in tre in quell'ora e nonostante, siamo tre discipline che praticamente non ci azzeccano niente l'una con l'altra, perché scienze motorie, musica e matematica e scienze, in realtà scienze e scienze motorie sono quasi perfettamente sovrapposte così come matematica e musica e escono fuori delle cose straordinarie e i ragazzi sono divertiti, sono incuriositi dal nostro interagire, a volte è anche un battibecco ma simpatico e però è l'esempio concreto di come al di là di quello che ti dice un insegnante quel determinato argomento può essere tranquillamente affrontato anche con altri docenti e questa cosa sarebbe importante da fare perché paradossalmente è ciò che chiediamo loro il giorno dell'esame ma non glielo facciamo mai sperimentare, cioè glielo facciamo sperimentare ma da soli, nel senso che noi possiamo anche chiedere di fare qualche lavoro inter-	Focus group

	<p>disciplinare ma poi di fatto, noi collegialmente davanti a loro, non ci stiamo mai, se non il giorno dell'esame e questa cosa, usando uno dei classici esempi che uso sempre in classe è come se facessi allenare un ragazzino a giocare a ping-pong, però poi va a giocare la finale di Wimbledon! Tennis e ping-pong si potranno pure assomigliare ma non sono esattamente la stessa cosa, però è questo, cioè loro a giugno stanno a Wimbledon, ma hanno sempre giocato a ping-pong!</p>	
--	--	--

Fonte: elaborazione propria.

Col DADA si può far vivere ai ragazzi contesti differenti, sperimentare, vivere la didattica in prima persona, coinvolgerli empaticamente. Il co-insegnamento di docenti in una stessa aula comporta una contaminazione di approcci e metodi di cui si sente l'eco anche quando poi gli insegnanti si trovano in classe da soli, lascia un segno, una traccia, e «*si va a formare un crogiuolo di metodi che consente ai ragazzi di avere diverse opportunità di apprendimento*» (*focus group*).

I tre insegnanti di Educazione fisica, Matematica e scienze e Musica sottolineano anche come la pratica del co-insegnamento da loro sperimentata col DADA, in realtà, esuli dall'organizzazione oraria prevista: non soltanto gli insegnanti che hanno delle "ore libere" le impiegano raggiungendo i colleghi durante le loro ore di lezione, ma anche a livello assicurativo e normativo si trovano a «*infrangere delle regole. Perché, qual è il problema? È che io insegno non per come si dovrebbe insegnare, ma perché devo sottostare a delle norme istituzionali, dei regolamenti organizzativi, e questo fa perdere tutto della didattica*» (*focus group*).

Tuttavia, anche a non voler infrangere le regole, il DADA offre a ogni singolo insegnante la possibilità di arredare la propria aula, rendendo qualsiasi lezione attiva e laboratoriale (figura 53).

Figura 53: L'Aula-ambiente di apprendimento DADA.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
DADA: sollecita la riflessione sulla disposizione dell'aula	la grande cosa che io mi sono trovato al primo anno a Baccano è che sono stato assolutamente sollecitato a pensare la disposizione della classe cosa che sarebbe stata	Focus group

in base alle attività.	<p>assolutamente impossibile in qualsiasi altra situazione. [...]</p> <p>L'abbiamo provata ad isola, l'abbiamo provata a ferro di cavallo, l'abbiamo provata circolare, di qua e di là, ed era una cosa meravigliosa, cioè io mi sono divertito come un matto vi dico la verità. L'anno dopo, tra l'altro, avevo anche un minimo di attrezzatura fissa, cioè capite bene che per un'attività laboratoriale come musica, io senza il DADA mi trovo in seria difficoltà con una serie di cose da fare, cioè io purtroppo non posso arrivare in aula con un mixer 24 canali, 20 iPad e considerando che entro in classe già con 5 minuti di ritardo, a parte il fatto che: dove lo metto il mixer e come lo collego? come metto 20 cavetti per farli suonare tutti insieme? Ci sono tante attività che non posso fare senza il DADA. Chiunque abbia un'attività laboratoriale ovvio che così come fai? Mentre sai che quando c'è il DADA, loro trovano esattamente la classe come tu l'hai pensata per quel momento della didattica e per quelle attività che è stata programmata e quant'altro e quindi io anelo assolutamente a un rapido ritorno al DADA.</p>	Musica
------------------------	---	--------

Fonte: elaborazione propria.

L'aspetto *ludiforme* favorito dal co-insegnamento DADA è stato un aspetto determinante nel momento in cui è stato implementato il modello con l'uso dell'iPad come dispositivo didattico, in quanto gli insegnanti insieme agli studenti studiano l'uso del dispositivo digitale (figura 54).

Figura 54: Co-insegnamento e co-apprendimento ludiformi nella didattica digitale DADA.

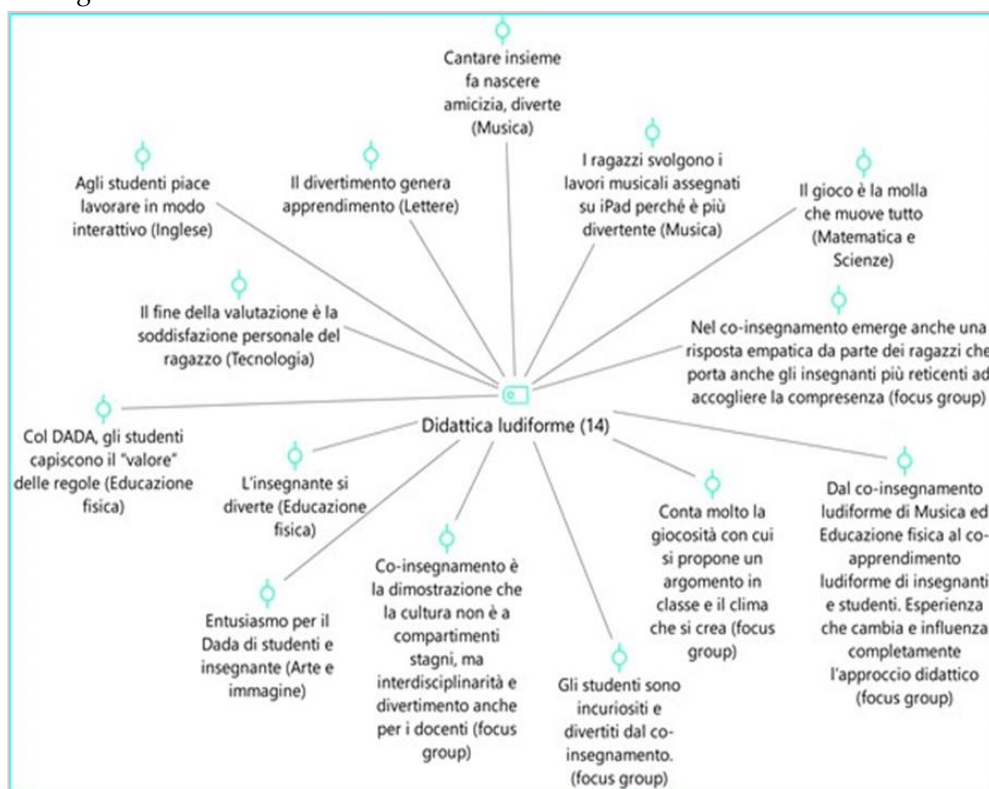
Temi emergenti	Estratti	Documenti
<i>Didattica ludiforme.</i>	ci siamo trovati senza averlo assolutamente programmato anche in prima con [Educa-	Focus group

<p>Dal co-insegnamento ludiforme di Musica ed Educazione fisica al co-apprendimento ludiforme di insegnanti e studenti. Esperienza che cambia e influenza completamente l'approccio didattico</p>	<p>zione fisica] su una questione, e in questo caso era molto più semplice perché tutti e due stavamo facendo un pochino di formazione sulla didattica digitale quindi su come far funzionare l'iPad e lui mi aveva chiesto aiuto su come inserire una colonna sonora nella applicazione Keynote e ovviamente io non lo sapevo, cioè avevo fatto qualche prova, ma mi ero assolutamente scordato, prontamente abbiamo girato la didattica [...] e abbiamo detto: "bene ragazzi, adesso sarete voi a cercare intuitivamente come e quali sono le iconette da cercare!" [...]siamo usciti da quella lezione con i ragazzi che erano piegati in due dalle risate, noi non vi dico come, ma [...] poi il risultato, io non pensavo, ma nel giro di una settimana i ragazzi a me hanno trovato tre modi diversi per risolvere il problema. Allora forse abbiamo sbagliato proprio tutto, nel senso: scendiamo dalla cattedra, cerchiamo di creare veramente un ambiente divertente perché vi assicuro che da quella lezione, come anche molto spesso dall'ultima ora in terza, ne usciamo con i ragazzi piegati in due dalle risate, però non è una perdita di tempo perché quell'ambiente, fatto di risate, di scherzo, perché tanto è l'ultima ora, poi ha una conseguenza: ha una conseguenza che poi questi a casa si sono messi a cercare questa cosa e hanno trovato varie soluzioni. [...]</p> <p>e ho totalmente modificato il mio approccio a quel poco di storia della musica che faccio, perché a questo punto scusate, ma perché io devo prepararmi un percorso quando poi i ragazzi puntualmente si interessano magari a un aspetto che per te era secondario?</p>	
---	--	--

Fonte: elaborazione propria.

La *Didattica ludiforme* coinvolge studenti e insegnanti, i quali condividono «attività [che] divengono più complesse e impegnative, e [...] si fanno [...] ludiformi, cioè consapevoli del “significato ulteriore” degli scopi. Ora occorre anche sforzo, esercizio, tenacia. Ma la motivazione intrinseca dovrebbe restare la molla di fondo dell’operare» (Visalberghi, 1988 , p. 75) (figura 55).

Figura 55: Didattica ludiforme DADA.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Come accennato precedentemente il tema *ludiforme* è emerso nel corso del *focus group* e di alcune interviste individuali (Inglese, Lettere, Musica, Matematica e Scienze, Educazione fisica, Arte e immagine, Tecnologia, figura 55) come frutto di serendipità (De Santis, 2021).

Nelle esperienze di co-insegnamento si manifesta il «vero apprendimento significativo» (*focus group*), cioè quell'apprendimento usato in un contesto che non è quello da cui è nato; inoltre, emerge anche una rispo-

sta empatica da parte dei ragazzi che porta anche gli insegnanti più reticenti ad accogliere il co-insegnamento e a vederne gli effetti sui loro apprendimenti.

Il modello DADA favorisce la concentrazione non solo degli studenti con difficoltà come l'ADHD, ma di tutti. «L'assenza di movimento va contro ogni tipo di rapporto didattico» (Educazione fisica); alcuni studenti grazie al modello DADA, e poi all'introduzione del dispositivo digitale, hanno sviluppato delle capacità sorprendenti che prima non emergevano affatto; aspetti sui cui tutti gli insegnanti sono d'accordo. Il DADA è un modello flessibile in cui si possono adeguare gli spazi di apprendimento anche in presenza di studenti con disabilità fisiche, avendo le possibilità strutturali per disporre i laboratori in modo che possano essere facilmente raggiungibili da tutti gli studenti.

Il DADA, di cui aspetto peculiare è lo spostamento degli studenti da un'aula-ambiente di apprendimento all'altra, ha come effetto "collaterale" che gli studenti capiscono il valore delle regole: lo spostamento costituisce un momento di "riattivazione" degli studenti, si rilassano, incontrano per i corridoi altri compagni di scuola, si scambiano sguardi e sorrisi, ma il tutto avviene in modo perfettamente ordinato, sapendo che devono camminare in fila indiana, che c'è un "responsabile" della fila, che ci sono delle scale da cui si scende, ma non si sale e che i loro punti di riferimento sono i collaboratori scolastici disposti in vari punti dei corridoi e dei punti ciechi delle scale e gli insegnanti che li aspettano sul ciglio della porta dell'aula; dunque, l'effetto «contaminante» dello spostamento DADA si ripercuote positivamente in aula.

Nel DADA ogni insegnante dispone e arreda la propria aula, nel fare questo gli studenti sono partecipanti attivi nella disposizione dell'ambiente di apprendimento, perché a seconda dell'attività didattica proposta, cercano insieme la disposizione migliore per svolgere il lavoro; questo favorisce la creazione di gruppi di lavoro tra studenti (Figura 56).

Nella piena attuazione del DADA, tutti gli insegnanti intervistati hanno riferito di lavorare spesso con gli studenti in piccoli gruppi, sperimentando l'apprendimento cooperativo (Chiari, 2011; Midoro, 1994); in tal modo non solo si predilige un'attività interattiva, ma è anche sollecitata una disposizione all'ascolto attivo, il quale «fa sì, tendenzialmente, che il soggetto stesso si faccia "maestro" di sé stesso e si autoregoli nel proprio sviluppo interiore, di crescita personale, di umanità, di sensibilità etica, di orientamento verso una forma-di-vita-interiore più ricca, più fine, più consapevole» (Cambi, 2017, p.11).

Figura56: DADA: apprendimento/insegnamento inclusivo e cooperativo.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
<p>L'aula DADA permette lavori di gruppo e disposizione di ascolto</p> <p>DADA: il processo di apprendimento e di insegnamento diventa inclusivo</p>	<p>l'aula attrezzata in un certo modo permette di organizzare innanzitutto i banchi come vuoi e la disposizione dell'aula ha una sua importanza nel momento in cui devi fare dei lavori di gruppo, oppure anche semplicemente se devi disporli in una certa maniera per ascoltare la lezione già in un modo diverso, attivo. [...]</p> <p>Non dovendo più adottare la lezione frontale, o almeno non in toto, è chiaro che mettere i banchi a ferro di cavallo in cui ci si può mettere al centro stabilisce di più un rapporto paritario, tra virgolette, anche chi spiega, per cui il processo di apprendimento e di insegnamento diventano appunto quel processo inclusivo di scambio e quindi cambia parecchio.</p>	Lettere
<p>DADA: lavori di gruppo, peer to peer, dialogo e confronto tra studenti e con l'insegnante, cooperazione</p>	<p>quando c'era ancora il DADA io applicavo, oltre all'utilizzo del DADA e all'utilizzo dell'iPad, applicavo anche una sorta di insegnamento cooperativo, anche perché in questo modo, diciamo, non esisteva più la differenza tra i vari ragazzi, proponevo la formazione di un gruppo a livello eterogeneo favorendo proprio un peer to peer, tra pari, che era la cosa migliore e poi proponevo un argomento, dopo di che cominciavo ad ascoltare le loro domande, che chiedevano spiegazioni sull'argomento, oppure raccontavano le loro esperienze anche familiari, proprio le loro esperienze vissute in quell'argomento. In pratica, la tecnologia non è solamente ed esclusivamente l'informatica, ma la tecnologia va di pari passo con la vita dell'uomo.</p>	Tecnologia

In DADA gli studenti sono più interessati: lavorano in gruppi, tutoring tra pari, scambio di ruoli	intanto sono più interessati perché l'aula è addobbata con cartine fatte da loro, con mappe, con poster [...] si trovavano bene a lavorare in piccoli gruppi, a fare il tutoring tra pari, specialmente per lo speaking era molto utile questo, perché lavoravano in gruppetti, si scambiavano i ruoli ed era utilissimo.	Inglese
--	---	---------

Fonte: elaborazione propria.

Il DADA ha favorito la personalizzazione non soltanto delle aule, ma della didattica stessa, a seconda dei bisogni formativi degli studenti, in quanto permette di costruire percorsi personalizzati per studenti e insegnanti e al contempo di co-costruire l'ora di lezione, a seconda delle attività, rendendo gli studenti partecipanti e protagonisti dei percorsi didattici, in un *continuum* didattico-esperienziale che dura tre anni (figura 57).

Figura 57: Studenti protagonisti della didattica DADA.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
Dada: personalizzazione dell'aula-laboratorio e disponibilità di materiali per le diverse esperienze didattiche dalla prima alla terza, per insegnante e studenti.	Intanto per me è stato un grande vantaggio, una grande comodità avere proprio un laboratorio, un mio laboratorio, nel quale potevo avere a portata di mano tutte le strumentazioni necessarie alle varie esperienze didattiche che si intraprendevano, dalla prima alla terza media. [...] Sicuramente la didattica DADA è stato un cambiamento, un miglioramento della mia didattica. [...]	Arte e immagine
Didattica Dada: cantiere aperto, personalizzata.	spesso la didattica è un po' un cantiere aperto, si decide il da farsi al momento in base alle esigenze, alle situazioni; ormai la didattica va verso un tipo di didattica individualizzata perché abbiamo allievi che ognuno ha le sue particolarità, ha i suoi bisogni [...] chiaramente, tengo in considerazione anche le situazioni particolari, perché ogni ragazzo è un individuo a sé e ha	

<p>Vari metodi didattici in base alla varietà degli stili di apprendimento degli studenti.</p>	<p>situazioni sociali, familiari, economiche, linguistiche diverse.</p> <p>ci deve essere una varietà, come sono vari gli stili di apprendimento devono essere vari gli stili di insegnamento.</p>	<p>Lettere</p>
<p>Il ragazzo al centro del processo di apprendimento.</p>	<p>è quello il sapere: curiosità crea curiosità e il fatto di placare la curiosità- chi sa quando mai si placcherà? - me ne creo un'altra, me ne creo un'altra e faccio tutto il giro attraversando tanti saperi e attraversando tante cose e il ragazzo deve essere il centro, non l'insegnante. Quando io ti dicevo della classe circolare, io non sto al centro, io sto in periferia, io devo solo rispondere alle domande; al centro, di volta in volta, ci deve stare il ragazzo che solo con le domande e con le sue curiosità mi può mandare avanti.</p>	<p>Musica</p>
<p>Studente: agente di apprendimento.</p>	<p>è l'essere attivo nel processo di apprendimento, cioè sono qui perché mi piace quello che sto facendo, lo voglio fare quindi non vedo l'ora di cominciare [...] cerco sempre di proporre cose nuove e diversificate, per cui c'è anche la lezione frontale pura e semplice, perché poi se non la fai, loro non sanno neanche la differenza con tutto il resto [...], quindi secondo me serve tutto.</p>	<p>Matematica e scienze</p>

Fonte: elaborazione propria.

L'impianto laboratoriale del DADA consente agli studenti di «imparare facendo» (Arte e immagine), in cui teoria e pratica si alimentano a vicenda, manifestando il carattere situato dell'apprendimento (Lave & Wenger, 1991/2006). Data l'attenzione posta sui processi di apprendimento degli studenti, messi al centro delle pratiche didattiche, è di inte-

resse indagare quali sono le strategie didattiche adottate dagli insegnanti, i quali affermano tutti di aver notato negli studenti, non solo miglioramenti in termini di attenzione e apprendimenti, ma anche uno spiccato entusiasmo verso il DADA (figura 58).

Figura 58: Strategie e pratiche didattiche DADA.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Laboratorio in contesti reali	mi ostino a fare un laboratorio sui numeri relativi in giardino utilizzando dei passi, nella speranza che simulare con dei passi un'operazione matematica li aiuti a creare questi collegamenti, ad avere anche un ricordo, perché poi quando sto davanti al pezzo di carta "ah, ma i passetti li facevo in avanti invece che indietro", perché hai fatto una cosa coinvolgente, che hai fatto insieme ai compagni, al sole, sotto la pioggia.	Matematica e scienze
Nei compiti di realtà ogni studente ha il suo ruolo e lavorano come una squadra per raggiungere l'obiettivo.	finché c'era il DADA io proponevo sempre dei lavori di gruppo, come ti ho già detto prima, e proponevo dei compiti di realtà, anche dalla semplice ristrutturazione della pavimentazione della mia aula per esempio [...] uno magari si interessava materialmente di quantificare il lavoro, oppure di comprare, ovviamente sempre nel virtuale, il materiale, quale tipo di materiale, poi vedere il lavoro stesso che cosa comportava, cioè farli diventare la classica squadra di lavoro; quindi ognuno aveva la sua funzione, una funzione indispensabile perché poi il lavoro venisse fatto bene.	Tecnologia
Sviluppare competenze di cittadinanza a partire da contesti reali	io in una classe insegno italiano, storia e geografia; quindi, ogni spunto è buono per fare qualcosa, per esempio se spiego geografia io faccio geopolitica e nel fare geopolitica le competenze di cittadinanza si sprecano [...] Geografia: stavamo studiando l'Africa, l'altro giorno, c'erano stato il colpo di Stato in	Lettere

	<p>Myanmar e ho detto “Adesso parliamo del colpo di stato in Myanmar, perché vi spiego perché in questi posti succedono i colpi di stato” e lo facciamo tramite i giornali, abbiamo ascoltato un po’ le notizie. Anche le tracce dei temi possono diventare cittadinanza, possono diventare educazione civica, perché dipende da come tu poni il tema [...] te ne potrei citare talmente tanti, cioè ti ho fatto degli esempi, ma è quotidiano, e riguarda tutto.</p>	
--	---	--

Fonte: elaborazione propria.

«I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere ad usare nel reale di vita e di studio le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita» (Tessaro, 2014, p.79). I compiti di realtà, autentici, non limitano a porre l’attenzione sulle conoscenze o sulle abilità raggiunte, ma mirano all’esplorazione della padronanza della competenza acquisita (Castoldi, 2012). Con l’estratto dell’intervista dell’insegnante di Lettere (figura 58), oltre all’emergere del legame tra compito di realtà e sviluppo di competenza, interessa capire quali competenze sono favorite dal modello DADA.

Dalle interviste dei docenti emerge uno sviluppo armonico tra competenze disciplinari e competenze trasversali (figura 59).

Figura 59: Competenze degli studenti sviluppate nel DADA.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p>Dada ha sviluppato autonomia sia per insegnante e sia per studenti.</p>	<p>la prima cosa è l’autonomia, questo secondo me è un aspetto molto positivo, l’autonomia per gli insegnanti e l’autonomia anche per gli allievi e le allieve, prima di tutto perché spostandosi da un’aula a un’altra, si spostavano da soli, quindi non erano accompagnati, certo, c’erano lungo il percorso i collaboratori, anche noi che li aspettavamo, li guardavamo un po’ così da lontano, però comunque si spostavano da soli, quindi dovevano anche sapere dove erano le aule da un piano all’altro, perché si spostavano anche di tre</p>	<p>Religione</p>

<p>Confronto tra culture, pensiero libero e senso critico</p>	<p>piani di differenza, quindi sicuramente, ecco, l'autonomia. [...] nella nostra scuola è talmente varia la provenienza culturale dei ragazzini; quindi, sarebbe veramente anacronistico stare lì a fare dei discorsi a senso unico, quindi assolutamente il confronto tra le culture, il confronto e anche sviluppare un pensiero libero e il senso critico, assolutamente.</p>	
<p>DADA: autonomia degli studenti nell'organizzare il lavoro sul testo argomentativo</p>	<p>Le competenze, legate al DADA, sono comunque nel fatto che tu attrezzando l'aula come vuoi e quindi usando diciamo le modalità che ritieni più giuste, che possono variare di volta in volta è chiaro che puoi permetterti di elaborare delle Uda [...] che tengano comunque conto dello spazio, perché se io devo organizzare, ti faccio un esempio, il tema argomentativo lo organizzo con il brainstorming e lo faccio in questa maniera, perché per i ragazzi è complicato il testo argomentativo, in una scuola come Baccano, è veramente complicato, perché il testo argomentativo richiede delle competenze appunto che esulano un po' dalla quotidianità dalla scrittura del tema, quindi significa che devi averli sensibilizzati a leggere il quotidiano, che sia tramite iPad, che sia tramite un altro strumento, che sia tramite cartaceo, però loro devono sentire le notizie perché altrimenti il testo argomentativo non lo fai. Poi li faccio muovere e, infatti levo tutti i banchi, li faccio muovere con i foglietti colorati; quindi, loro attaccano alla lavagna il foglietto colorato e nel foglietto colorato associano al fulcro della traccia del testo argomentativo una frase, un aggettivo, qualcosa che gli può venire in mente. Allora, un conto è fare questo seduti ai banchi, dove non ti muovi, un conto è se io mi metto da una parte e loro si organizzano da soli, perché comunque hanno messo i</p>	<p>Lettere</p>

	banchi da una parte, si muovono liberamente per l'aula e fanno questo lavoro.	
--	---	--

Fonte: elaborazione propria.

L'autonomia degli studenti, sviluppata grazie al modello DADA, è rilevata da tutti i docenti intervistati, come anche la responsabilità, le quali, nei *Nuovi scenari* (MIUR, 2018a), sono poste in relazione allo sviluppo delle competenze, in quanto «l'agire autonomo e responsabile delle persone competenti conferisce al concetto di competenza un significato non solo cognitivo, pratico, metacognitivo, ma anche e soprattutto etico» (MIUR, 2018a, p.5). Un comportamento etico, rispettoso di sé e degli altri, delle regole condivise e dell'ambiente circostante è ciò su cui tutti gli insegnanti intervistati si confrontano insieme agli studenti (figura 60), «tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche» (MIUR, 2018a, p.15).

Figura 60: DADA e competenze di cittadinanza.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
Col DADA, gli studenti capiscono il "valore" delle regole.	[col DADA] i ragazzi sono molto più morbidi nell'accettare anche un certo tipo di impostazione, chiamiamole regole, o di condizioni nell'esecuzione dei compiti che possono essere gli esercizi o i giochi o le attività che vengono proposte, perché ne vedono immediatamente una finalizzazione a un buon operare.	Educazione fisica
Rispetto dei beni culturali.	noi siamo in un Paese in cui i beni culturali e il rispetto di questi beni dovrebbe essere una cosa che si fa durante tutto l'anno [...].In terza, con il graffitismo, dalla Pop art, parliamo appunto della salvaguardia dei nostri beni culturali anche sotto l'aspetto del rispetto, della pulizia, dell'imbrattatura, perché in effetti questo graffitismo è diventato più un'imbrattatura che una decorazione di questi nostri beni.	Arte e immagine
Confronto tra	Quando i ragazzi lavorano in piccoli gruppi,	Inglese

<p>culture: anglosassone, americana, italiana.</p>	<p>per esempio, possono interagire tra di loro e poi facciamo un résumé di quello che è stato fatto e facciamo spesso dei confronti, delle analogie tra la cultura italiana, la cultura anglosassone e la cultura americana e questo è molto utile secondo me. Adesso che è stata reintrodotta l'educazione civica stiamo valutando, oltre all'educazione ambientale e l'educazione digitale, stiamo verificando quelle che sono le istituzioni europee, stiamo vedendo il Parlamento europeo, la Commissione europea, la Corte europea, i diritti dell'uomo e così via. [...] Io in passato ho toccato anche le tematiche del cyberbullismo e del bullismo, attraverso la visione di video e poi con le discussioni, però le competenze di cittadinanza direi che si vedono, in modo trasversale, in tutte le materie direttamente con il nostro insegnamento.</p>	
<p>Competenze di cittadinanza trasversali agli insegnamenti.</p>		
<p>Sostenibilità ambientale: competenze civiche e tecnologiche</p>	<p>quest'anno per quanto riguarda la cittadinanza farò un discorso sulla sostenibilità, anche a livello ambientale e a livello proprio civico e la sostenibilità, per me, dipende anche dal nostro comportamento a livello civico; anche perché la tecnologia se usata male, se sfruttata male è un danno più che un aiuto alla società; quindi, cerco di farglielo capire in tutti i modi e farò un lavoro proprio mirato.</p>	<p>Tecnologia</p>

Fonte: elaborazione propria.

La competenza di cittadinanza, nei *Nuovi scenari* (MIUR, 2018a), trova un coronamento nelle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2018).

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di

un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc. [...] I docenti sono chiamati non a insegnare cose diverse e straordinarie, ma a selezionare le informazioni essenziali che devono divenire conoscenze durevoli, a predisporre percorsi e ambienti di apprendimento affinché le conoscenze alimentino abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali per nutrire la cittadinanza attiva (MIUR, 2018a, pp.6-8).

Grazie alla didattica laboratoriale emergono capacità organizzative del singolo studente, di attenzione, modalità di svolgimento dell'attività, di riconoscimento di una sequenza e la previsione del risultato, ma anche competenze collettive (Le Boterf, 2011) che emergono dalla collaborazione con gli altri, in quanto è nei lavori di gruppo che le competenze di tutti vengono valorizzate.

Nelle parole degli insegnanti si leggono costanti riferimenti allo sviluppo di competenze emotive, socio-relazionali e civiche (figura 61), favorite dal modello DADA. Inoltre, in riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze contenuti nelle *Indicazioni Nazionali*, gli insegnanti mostrano non solo una loro adeguata conoscenza, ma ne fanno "fini in vista" del loro insegnamento-apprendimento (Visalberghi, 1977).

Figura 61: DADA- competenze emotive e socio-relazionali.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Principale competenza musicale: quella emotiva. DADA: Laboratorio musica-emozione.	il mio pensiero principale, cioè quello a cui non intendo mai rinunciare, su tutto il resto si può rinunciare a qualsiasi cosa: i ragazzi devono connettersi emotivamente alla musica [...] prima della DaD, io avevo usato le carte di quel gioco che è Dixit, avevo preso delle carte che sono studiate da un'equipe di psicologi perché possano essere lette sotto	Musica

	<p>varie sfaccettature, mettevo un brano musicale e chiedevo di scegliere una carta e poi, senza sapere chi l'aveva scelta, il resto della classe doveva indovinare qual era la carta più attinente proprio all'emozione che il brano poteva darci [...] quindi gli ho detto: l'arte è il nostro grande pozzo delle emozioni e questo non fa altro che permetterci di vivere tantissime vite parallele, perché in questo modo possiamo veramente sviluppare tutte le nostre capacità e le nostre volontà, non solo le capacità.</p>	
--	---	--

Fonte: elaborazione propria.

Anche le uscite didattiche sul territorio, in periodo pre-pandemico, sono considerate fonti di sviluppo della competenza di cittadinanza, a cui si legano anche le competenze digitali. Come visto precedentemente, l'IC di Via Baccano, nell'anno scolastico 2019-2020, ha implementato il modello DADA con la sperimentazione digitale, introducendo l'iPad come strumento didattico per le quattro classi prime; per essere poi adottato dalle altre classi nell'anno successivo. Il dispositivo digitale, già prima della DaD, si è configurato come un "facilitatore" dei processi di apprendimento e ha potenziato lo sviluppo di competenze.

Dal *focus group* è emerso che gli insegnanti più restii all'uso dell'iPad sono i docenti delle materie letterarie e che questo è dovuto ad una carenza formativa rispetto all'uso del digitale nella didattica.

In realtà, il digitale ha attraversato trasversalmente i temi del co-insegnamento/co-apprendimento, delle competenze, della DaD e dei rapporti con le famiglie, nel corso della ricerca.

Lo studio di monitoraggio è iniziato proprio dalle osservazioni in aula sull'uso del dispositivo digitale, sia da parte dei docenti sia degli studenti.

Dalla voce "corale" del *focus group*, proprio sul digitale, è emerso un ulteriore aspetto del co-insegnamento/co-apprendimento, e cioè l'uso del *device* ha favorito una maggiore interazione collaborativa tra colleghi che si sono auto-formati facendo leva sull'*expertise* di alcuni (Di Donato & De Santis, 2021b); inoltre, si sono attivati processi di co-apprendimento anche tra insegnanti e studenti (Figura 62).

Figura 62: Co-apprendimento tra insegnanti e studenti sul digitale.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p>Competenze digitali: esplorare l'iPad insieme agli studenti.</p> <p>Discute insieme agli studenti: imparare a imparare.</p>	<p>puoi analizzare la competenza digitale, perché poi io mi fermo e con loro esploriamo l'iPad, perché anche io ho tanto da imparare; quindi, ti dico, c'è la ragazzina che sa fare benissimo le mappe concettuali con l'iPad, quella ragazzina insegna a tutti a fare le mappe concettuali, e dopo un po' sappiamo fare tutti le mappe concettuali; io li indirizzo dicendo: si mette prima questo, attenzione la mappa mentale è così, la mappa concettuale la dovete fare in quest'altra maniera, cioè facciamo un ragionamento per imparare a imparare, questo è. Oppure come si fa un PowerPoint, quindi abbiamo sperimentato come si fa un PowerPoint, quindi lì poi diventa anche una competenza digitale.</p>	<p>Lettere</p>

Fonte: elaborazione propria.

Imparare ad imparare, nella società delle informazioni, è la capacità di accedere ad esse sapendole adeguatamente selezionare, organizzare, mettere in relazione, utilizzare per gestire situazioni e risolvere problemi. In particolare, per quanto riguarda le possibilità offerte dal web, ma non solo, è necessario che i giovani imparino a ricercare le informazioni nei siti affidabili e autorevoli, che confrontino fonti diverse - non solo reperite in rete, ma anche sui libri, sui documenti e mediante testimonianze - da interpretare criticamente.

Rientrano in questa competenza le abilità di studio e ricerca, che debbono essere insegnate fin dai primi anni di scuola in modo sistematico da tutti i docenti (MIUR, 2018a, p.16).

L'iPad si mostra sì come un "facilitatore didattico", ma non sostituisce il ruolo di "facilitatore dell'apprendimento" svolto dagli insegnanti, i quali hanno espresso, all'unanimità, la necessità di formarsi e formare i ragazzi a un utilizzo critico del dispositivo, imparando insieme agli studenti quali sono i siti web considerati attendibili, come riconoscere una fonte di informazioni adeguata allo scopo della ricerca che si sta conducendo e come evitare di crearne una "dipendenza". La condivisione delle regole, di cui si è discusso sopra, è stata di fondamentale utilità nel momento in cui è stato introdotto l'iPad in classe: ci sono regole e tempi d'uso del dispositivo.

Figura 63: Regole e tempi sull'uso dell'iPad.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
Regole sull'uso dell'iPad nei momenti ricreativi e di socializzazione.	noi come regola abbiamo un po' imposto ai ragazzi che durante la ricreazione l'iPad non si può usare, perché altrimenti avremmo degli automi, e mi capita di dire ai ragazzi "non si può usare durante la ricreazione", che si mettono lì e smanettano, fanno cose così. [...] la competenza sociale la vedo messa abbastanza a dura prova, perché c'è comunque insita nello strumento la possibilità di isolamento e lì come docenti dobbiamo molto vigilare su questo, però d'altra parte nel momento in cui mi permette di fare una condivisione del lavoro e allora mi amplifica le competenze sociali in una situazione come quella Covid.	Sostegno

Fonte: elaborazione propria.

Già prima della DaD, l'uso dell'iPad ha mostrato le sue potenzialità che hanno portato l'insegnante di Religione ad affermare che «il massimo è iPad e DADA insieme».

Ciò che ha mosso la scuola verso l'adozione dell'iPad è stata la necessità di sopperire alla mancanza degli armadietti personali per gli studenti dove poter lasciare i libri; nonostante l'edificio sia strutturalmente adeguato ad ospitare il DADA, avendo anche a disposizione un'aula jolly, non è stato possibile disporre gli armadietti. L'iPad creava la possibilità di sostituire il peso del cartaceo con la versione digitale dei libri di testo, seppure alcuni insegnanti hanno mantenuto anche i manuali cartacei; altri docenti invece, come ad esempio gli insegnanti di Arte e immagine, di Tecnologia, di Religione, hanno creato una propria versione digitale del libro di testo, o hanno usato testi in digitale. L'iPad, per l'insegnamento di Arte e immagine, ha ampliato le possibilità didattiche, avviando un percorso di video-arte per le classi terze, ma non ha sostituito la "competenza manuale" incentivata nei primi due anni di quella che si chiamava scuola media.

Il confronto tra colleghi è stato costante sull'uso del dispositivo digitale. Le considerazioni collettive hanno riguardato i vantaggi dell'iPad: si è mostrato come "facilitatore" per gli studenti stranieri avvantaggiati

<p>iPad: elimina le differenze tra studenti diversi nello svolgimento di attività.</p>	<p>stato fuori durante la scuola primaria, quindi ora vuole stare in classe, allora ovviamo al problema perché, per esempio, si mette col dito a colorare le varie sfumature, che è una cosa che lo rilassa particolarmente, e mentre in una modalità tradizionale questo viene visto da tutti i compagni, se invece gli altri stanno lavorando con lo strumento e lui invece di seguire la lettura in quel momento, perché particolarmente agitato, gli do il permesso di colorare, gli altri nemmeno se ne accorgono di questo; quindi, anche in questo, lo strumento è di fondamentale importanza.</p>	
<p>iPad aiuta a eliminare disparità tra studenti.</p>	<p>L'iPad sì, ripeto, toglie tante disparità, questo sicuramente, perché poi, il ragazzino certificato, come dire, non si differenzia più da chi non ha particolari problematiche; quindi, questa è una grande cosa.</p>	Religione
<p>L'uso dell'iPad rende gli studenti molto partecipi.</p>	<p>[l'iPad] è un grande asset, è un elemento molto positivo, i ragazzi sono molto bravi, sono molto partecipi.</p>	Inglese
<p>La piattaforma digitale elimina la direzione classe, banco, lavagna.</p>	<p>Faccio un esempio: il nostro Webex, che può essere come Meet e quant'altro, se lo porti in presenza ti permette di non avere più la direzione classe, banco, lavagna, perché c'è poco da fare, noi diciamo "lezione frontale, lezione frontale", io mi sposto, ma la lavagna rimane, la lavagna, il monitor o la LIM [...] Allora, se uso Webex in presenza, l'apprendere è circolare come la classe, perché ogni ragazzo vede nel proprio iPad uno schermo, oppure guarda me, non guarda la lavagna, non serve. Io guadagno vari metri quadri in una classe e guadagno in circolarità. Ogni ragazzo può condividere il proprio schermo con quello degli altri; nello schermo, e questo è una particolarità Webex, tu puoi condividere anche</p>	Musica
<p>Piattaforma digitale: apprendimento circolare.</p>		

	una sorta di lavagna, su questa lavagna, come nelle altre applicazioni puoi aggiungere annotazioni, ma Webex in più te la può fare sia che tu faccia somma di annotazioni; quindi, alla fine hai un prodotto fatto da un gruppo o da tutta la classe.	
--	---	--

Fonte: elaborazione propria.

L'insegnante di Lettere sottolinea l'importanza del dispositivo digitale e afferma che la chiave sta nel saperlo «dosare».

Le competenze digitali costituiscono una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e che sono alla base delle *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari* (MIUR, 2018a), in cui si legge che la competenza digitale

Solo in minima parte essa è alimentata dalle conoscenze e dalle abilità tecniche, che pure bisogna insegnare. I nostri ragazzi, anche se definiti nativi digitali, spesso non sanno usare le macchine, utilizzare i software fondamentali, fogli di calcolo, elaboratori di testo, navigare in rete per cercare informazioni in modo consapevole. Sono tutte abilità che vanno insegnate.

Tuttavia, come suggeriscono anche i documenti europei sulla educazione digitale, le abilità tecniche non bastano. La maggior parte della competenza è costituita dal sapere cercare, scegliere, valutare le informazioni in rete e nella responsabilità nell'uso dei mezzi, per non nuocere a se stessi e agli altri (MIUR, 2018a, p.16).

Per questo gli insegnanti intervistati sostengono che l'adozione dell'iPad è stato decisivo per lo sviluppo delle competenze digitali in tutti gli studenti (Figura 65).

Figura 65: Didattica digitale.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
Digitale: facilita interazione e apprendimento per studenti ADHD e DSA.	cosa che io personalmente ho notato è che l'uso della didattica digitale intanto consente veramente a tutti i ragazzi di avere la personalizzazione della didattica, cioè anche i ragazzi che hanno delle necessità specifiche, tipo i ragazzi ADHD, tipo i ragazzi DSA eccetera, con il dispositivo digitale non hanno la minima difficoltà nell'interagire,	Educazione fisica

Digitale: crea competenza in pochi passaggi.	nell'imparare, cosa che invece con la didattica tradizionale hanno e come, al di là degli sforzi di ogni collega. [...]	
Apprendimento situato dell'ambiente digitale. Teoria e pratica.	con l'iPad basta che cambio formattazione e quello mi riaggiorna immediatamente in tempo reale; addirittura il programma mi sposta la composizione delle righe a seconda di come io faccio la mia fotografia: più grande, più piccola, ne metto due, cioè crea veramente una competenza in pochissimi passaggi. [...].la didattica è una parte della conoscenza digitale e dell'essere nativo digitale, un'altra parte che deve essere costruita con il fare è l'ambiente digitale e quindi che cosa vuol dire mettere i propri dati in rete, come fare a sapere se posso utilizzare quel brano, quella fotografia, se è un open source, cioè se è protetta da diritti di copyright, cioè queste sono competenze che altrimenti sarebbe veramente complicato spiegarle ai ragazzi, fargliele capire e poi anche sarebbe molto più complicato, a mio avviso, fargli capire la parte pratica di queste informazioni. [...]	
Comprensione del testo.	c'è anche un'abitudine alla comprensione del testo, perché le cose le devi leggere; quindi, c'è un aumento di attenzione alle parole, al significato, quindi anche alla parte semantica del termine. Questo ovviamente è un percorso che va elaborato insieme all'insegnante [...]	
Percorso per competenze costruito insieme all'insegnante.	la didattica digitale non diminuisce la comprensione del testo, ma la esalta, è questo l'aspetto, solo che ovviamente l'insegnante deve saper cogliere il momento e la modalità migliore per poter consentire al ragazzo di sviluppare tutto questo.	
L'iPad stesso è un'aula.	in pratica l'iPad stesso è un'aula, cioè è una porta attraverso il mondo; quindi, dà la possibilità di entrare ovunque, sempre, tra virgolette, connessione permettendo, ma quello è	Tecnologia

Autonomia “digitale”.	abbastanza facile; infatti, ho degli alunni che anche quando non c'è connessione mettono il loro hotspot e quindi vanno tranquillamente in maniera autonoma e non hanno problemi di sorta. [...] questa in effetti è una bella differenza tra le classi; si vede subito il ragazzo che utilizza l'iPad e che quindi a livello informatico è completamente autonomo e quello che invece ancora ha difficoltà a masticare le basi stesse dell'informatica.	
iPad: creatività “laboratoriale”.	le app ti permettono di avere creatività anche laddove non puoi più fare il laboratoriale, perché le app ti permettono di farlo, soprattutto quelle in cui c'è il 3D, il viaggio virtuale, ma ce ne sono tante, anche la creazione di un filmato.	Lettere
Competenze digitali degli studenti si sviluppano grazie all'uso dell'iPad come strumento didattico quotidiano.	quelle competenze digitali che ci vengono chieste di certificare, noi possiamo dire di poterle certificare pienamente ora e solo ora, perché nel momento in cui tu dai uno strumento al ragazzo lui ci lavora non quando lo porti nel laboratorio di informatica, ma ci lavora tutti i giorni e solo allora acquisisce delle competenze vere, perché ogni giorno ci smanetta e ogni giorno capisce, e tra l'altro non sono competenze trasmesse, sono competenze che apprende attraverso l'esercizio e dunque rimarranno sicuramente più stabili rispetto a quelle che potrebbero essere delle competenze trasmesse.	Sostegno
Con l'iPad gli studenti possono lavorare sulla creatività, decidono, provano e sperimentano.	la nostra parte creativa si fonda su un'applicazione che si chiama GarageBand che funziona esattamente come le costruzioni Duplo e Lego, Duplo sono i mattoncini più grandi, mi pare che fossero fino ai 3 anni, forse poco di più e Lego lo step successivo [...] ognuno può avere una personalizzazione	Musica

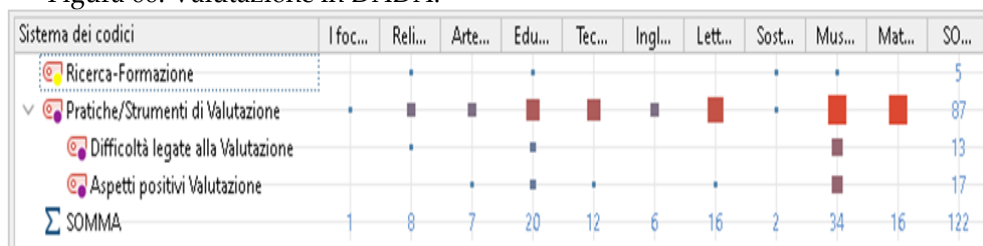
	del proprio lavoro [...]decidono, provano, sperimentano, perché una struttura può essere qualsiasi struttura, basta che sia tale, che sia comunque frutto di un pensiero, così come si organizza un discorso, così si organizza un brano musicale, almeno qui nella nostra musica occidentale	
--	---	--

Fonte: elaborazione propria.

Il filo rosso che lega le due innovazioni introdotte dall'IC di Via Baccano per la scuola secondaria di primo grado, cioè DADA e iPad, sembra essere l'autonomia: attraverso entrambi, gli insegnanti hanno percepito un aumento di autonomia negli studenti, sia a livello relazionale sia didattico.

Dati i cambiamenti didattici introdotti con il modello DADA, come nel caso del co-insegnamento e del co-apprendimento, e a seguito con la sperimentazione digitale, ci si chiede, giungendo al secondo obiettivo della ricerca, come questi cambiamenti si siano riversati nel processo di valutazione degli studenti e capire quali pratiche valutative vengono adottate nel contesto DADA e quali sono gli strumenti valutativi utilizzati dagli insegnanti. La figura 66 mostra la matrice dei codici inerenti alla valutazione per tutti i documenti.

Figura 66: Valutazione in DADA.

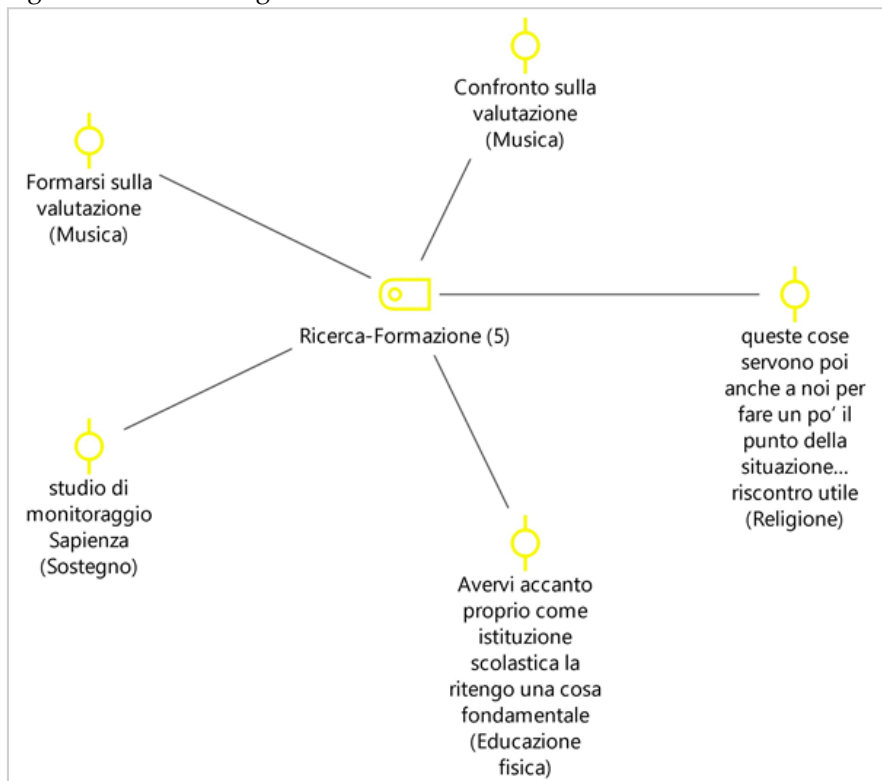


Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

La *Code Matrix* della figura 66 elenca i documenti nelle colonne e i codici nelle righe; i nodi, nei punti di congiunzione, rappresentano il numero di segmenti codificati con un particolare codice; più grande è il nodo, più segmenti codificati vengono assegnati al codice in questione. I documenti delle interviste degli insegnanti di Educazione fisica, Tecnologia, Lettere, Musica e Matematica e scienze presentano nodi più gran-

di, a indicare una maggiore frequenza di elementi codificati per il tema sovraordinato *Pratiche/Strumenti di Valutazione*. È stato aggiunto il tema sovraordinato *Ricerca-Formazione*, perché emerso in relazione al tema della valutazione, come elemento di serendipità (De Santis, 2021), in particolare dalle interviste degli insegnanti di Religione, Educazione fisica, Sostegno e Musica (figura 67).

Figura 67: Temi emergenti del tema sovraordinato Ricerca-Formazione.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Affrontando il tema della valutazione, sia durante il *focus group* sia durante le interviste individuali, questo si è mostrato particolarmente denso di considerazioni da parte degli insegnanti, di cui Religione, Educazione fisica, Sostegno e Musica hanno sottolineato l'apporto che la relazione tra docenti e ricercatori universitari può dare al tema. In particolare, l'insegnante di Musica ha evidenziato come sia necessario il confronto sulla valutazione con i ricercatori, per motivi metodologici e che per questo ci sia bisogno di un piano di formazione per gli insegnanti

sulla valutazione. L'insegnante di Sostegno cita lo studio di monitoraggio delle scuole DADA per riflettere sulla flessibilità del modello, soprattutto nel caso di studenti con disabilità motorie. Gli insegnanti di Religione ed Educazione fisica evidenziano l'aspetto di confronto *in itinere* che porta ad avere un *feedback* utile sui processi innovativi introdotti dalla scuola (Figura 67a).

Figura 67a: Ricerca-Formazione: rapporti docenti-ricercatori.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
queste cose servono poi anche a noi per fare un po' il punto della situazione... riscontro utile.	ringrazio te, perché queste cose servono poi anche a noi per fare un po' il punto della situazione; quindi, diciamo che ognuno deve fare il suo, voi siete esperte in questo campo e ci aiuterete sicuramente a migliorarci, perché non è che noi abbiamo finito, abbiamo appena iniziato! Quindi il confronto e poi il riscontro è fondamentale; magari io penso delle cose, però poi dall'esterno, chi vede dall'esterno vede altro che magari noi non vediamo. Poi ecco, quello che io chiedo sempre è di avere un riscontro reale, onesto, anche se non è proprio, come dire, il massimo, però deve essere utile.	Religione
Formarsi sulla valutazione. Confronto sulla valutazione.	tutta questa storia che voto alle elementari, mezzo giudizio di qua, poi alle superiori, cioè dobbiamo fare in maniera che su tutto l'iter scolastico ci sia una omogeneità di valutazione e di certificazione, se no. Però fateci formazione, vi prego, devo sapere! [...]sono molto felice che esistiate voi, perché aspetto il momento in cui [...] ci sia un minimo di luce sulla valutazione, perché io in questo momento sono costretto a costruirmi delle griglie di valutazione che quando stai davanti a un brano che loro ti hanno composto, ma tu pensi di poter definire un atto creativo insufficiente? Io no.	Musica
Studio di monitoraggio Sa- pienza.	l'anno scorso mi specializzavo sul sostegno proprio e nella mia tesi avevo studiato il DADA, sicuramente più limitato rispetto allo stu-	Sostegno

<p>R-F: avervi accanto proprio come istituzione scolastica la ritengo una cosa fondamentale.</p>	<p>dio che fate voi della Sapienza, e avevo però notato come questo in realtà è un modello flessibile; quindi, avevo riflettuto sul fatto che all'interno di una scuola, nel momento in cui entra un ragazzo con una forte disabilità motoria, il DADA dovrebbe in qualche modo accomodare il ragazzo.</p> <p>mi auguro veramente che ci sia la possibilità di un confronto continuo con te, con voi, perché ritengo che sia assolutamente prioritario dare, proprio per quello che è successo in questi mesi, una possibilità di aggiornamento continuo a noi docenti e, una cosa su cui io insisto sulla quale credo fermamente, ci serve la presenza da parte vostra di supporto a noi, che sia in itinere [...]il fatto di avervi accanto proprio come istituzione scolastica la ritengo una cosa fondamentale.</p>	<p>Educazione fisica</p>
--	---	--------------------------

Fonte: elaborazione propria.

Come anticipato, il tema della R-F non rientrava tra quelli della traccia semi-strutturata delle interviste, ma è emerso dalla riflessione stessa dei docenti. Due aspetti interessanti che legano il tema della R-F con la valutazione sono quelli della formazione e del “supporto in itinere”, considerati dagli insegnanti di Musica ed Educazione fisica, i quali, insieme all'insegnante di Matematica e scienze hanno sperimentato l'approccio del co-insegnamento, una volta introdotto il modello DADA.

Dagli estratti delle interviste sul co-insegnamento durante il DADA (figure 52, 54 e 58) si è visto come questo abbia portato a delle ricadute positive in termini di risultati educativi: gli insegnanti hanno constatato non solo l'effetto positivo sul contesto classe che ha divertito gli studenti, ma hanno anche appurato che, a distanza di tempo, gli studenti hanno colto gli spunti forniti durante la lezione di co-insegnamento e hanno trovato diverse soluzioni adeguate al problema posto dai docenti. Come valutare questo processo?

Figura 68: Valutazione formativa dal co-insegnamento.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p>Co-insegnamento: valutazione formativa basata sulla partecipazione, sulla curiosità e sulla continuità che si manifesta nelle lezioni successive.</p> <p>Manca una formalizzazione che coinvolga tutta la scuola.</p> <p>Feedback dal co-insegnamento.</p>	<p>Non credo che li valutiamo. Materialmente loro non producono quindi è più una valutazione formativa basata sulla partecipazione, sulle domande e quello che possono riportare qualche lezione dopo, ma materialmente non abbiamo mai dato un compito interdisciplinare. Non lo abbiamo formalizzato, anche perché si creerebbe una spaccatura enorme all'interno della scuola perché questa cosa, essendo io del corso C avviene solo e unicamente nel corso C, e non sarebbe corretto inserirlo in maniera ufficiale no? Perché se tu dai un'offerta formativa quell'offerta formativa deve essere trasversale su tutte le sezioni.</p> <p>il feedback ce l'ho avuto sulle valutazioni e ho dei feedback altissimi, perché quando io ho fatto fare le verifiche per la mia materia e in quegli approcci, in quelle lezioni dove io e Matematica e scienze siamo stati insieme, o io nella sua ora o lei nella mia, io ho dei voti altissimi, laddove, come se ce ne fosse ancora bisogno, gli apprendimenti non sono a fette e quindi i ragazzi poi ritrovano le cose che hanno imparato e li fanno diventare [...] veri apprendimenti significativi.</p>	<p>Focus group</p>

Fonte: elaborazione propria.

Tre elementi su cui riflettere: la valutazione formativa, il *feedback* derivante dal co-insegnamento e la formalizzazione dell'approccio del co-insegnamento nell'offerta formativa. Si è visto, nel paragrafo dedicato ai diversi approcci alla valutazione scolastica, il ruolo che svolge la valutazione formativa che ha la funzione di accompagnare lo studente nel processo di apprendimento, vagliando – in itinere – gli aspetti problematici e/o migliorabili. Il primo estratto della figura 68 mette in luce che dalle lezioni di co-insegnamento, gli insegnanti che lo attuano ritrovano nelle

lezioni successive, anche quando sono in aula da soli, una *traccia* (Derri-da, 1997; De Santis, 2020) lasciata dalla lezione di co-insegnamento e che gli studenti portano con loro nel *continuum* esperienziale e didattico (Dewey, 1938/2014). Dunque, gli insegnanti non possono non tenere conto della *traccia* lasciata dal co-insegnamento, in quanto il *feedback* che ne deriva porta gli studenti, nel momento in cui si trovano a lavorare anche sulla singola materia scolastica, a dei risultati migliori in termini di profitto; e gli insegnanti hanno la possibilità di rivedere e riflettere sulle proprie azioni e pratiche didattiche (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004; Rani-eri, 2021). Ciò che manca, però, è una formalizzazione del co-insegnamento a livello di istituto, per tutte le classi, dato che le lezioni di co-insegnamento sono una “libera iniziativa” dei docenti che scelgono di utilizzare le ore disponibili raggiungendo altri colleghi nelle loro ore in aula (figura 69).

Figura 69: Formalizzare il co-insegnamento.

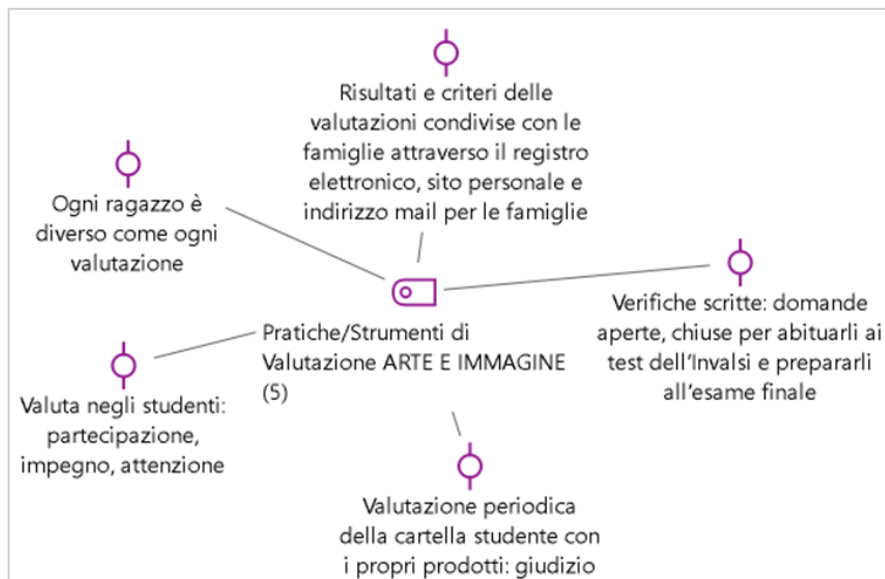
Temi emergenti	Estratti	Documenti
Formalizzazione del co-insegnamento a livello di istituto.	questa situazione andrebbe disciplinata e andrebbero organizzate delle situazioni conseguentemente alla valutazione, perché va sicuramente bene per i ragazzi la creatività che alcuni docenti portano; però poi dal punto di vista amministrativo manca il passaggio, cioè manca nero su bianco quella che è la costruzione con un obiettivo, una competenza da valorizzare e una conseguente valutazione. [...]Quindi c'è la necessità di formalizzare l'approccio in modo tale che sia una cosa riconducibile a dei criteri organizzativi e anche, se vogliamo, formali della scuola.	Focus group

Fonte: elaborazione propria.

Un tentativo di formalizzazione del co-insegnamento a livello di collegio docenti c'è stato, ma l'attuazione ne è stata poi impedita dal sopraggiungere della pandemia.

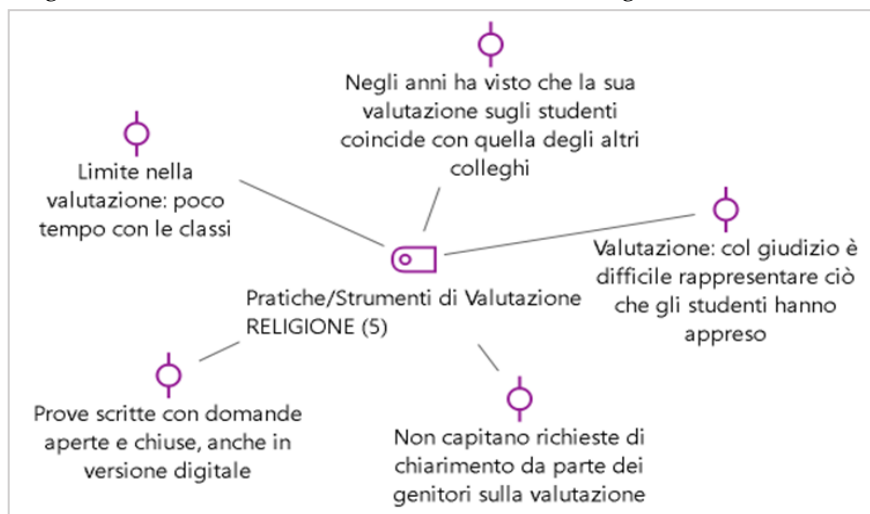
Di seguito si mostrano le pratiche e gli strumenti di valutazione utilizzate dagli insegnanti, riportando i temi emergenti per ogni materia scolastica, per il tema sovraordinato *Pratiche/Strumenti di Valutazione*.

Figura 70: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Arte e immagine.



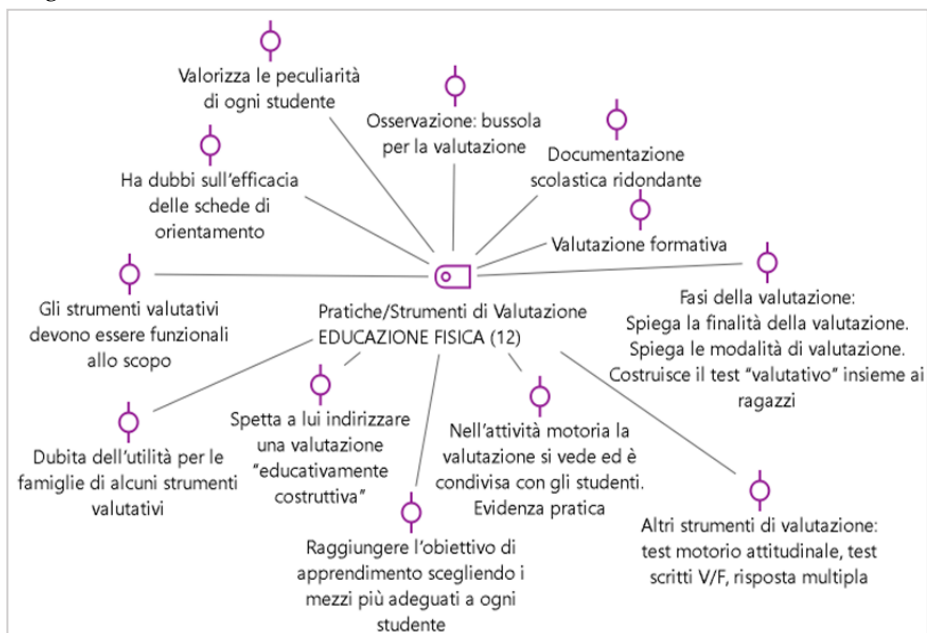
Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Figura 70a: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Religione.



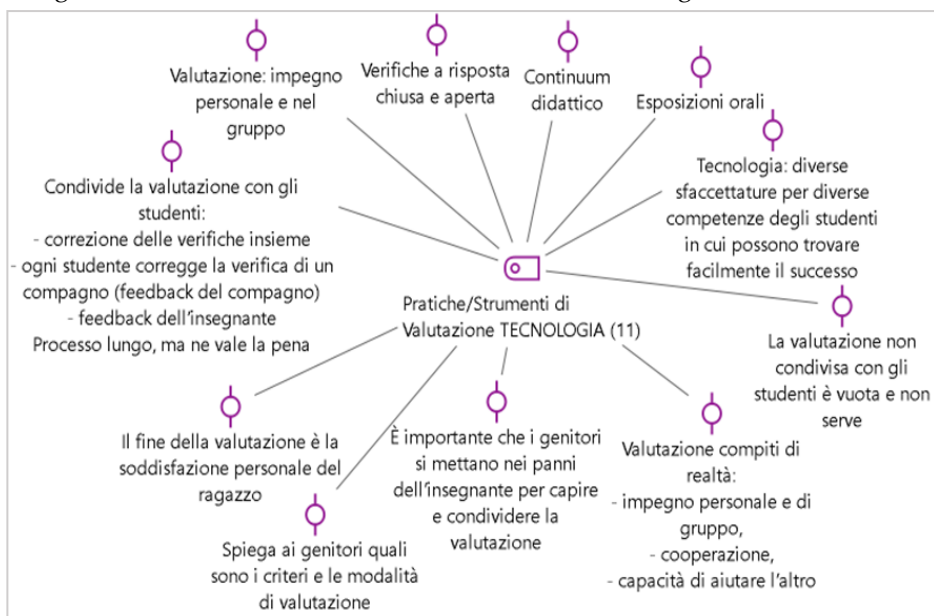
Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Figura 70b: : Pratiche/Strumenti di Valutazione: Educazione fisica.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Figura 70c: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Tecnologia.



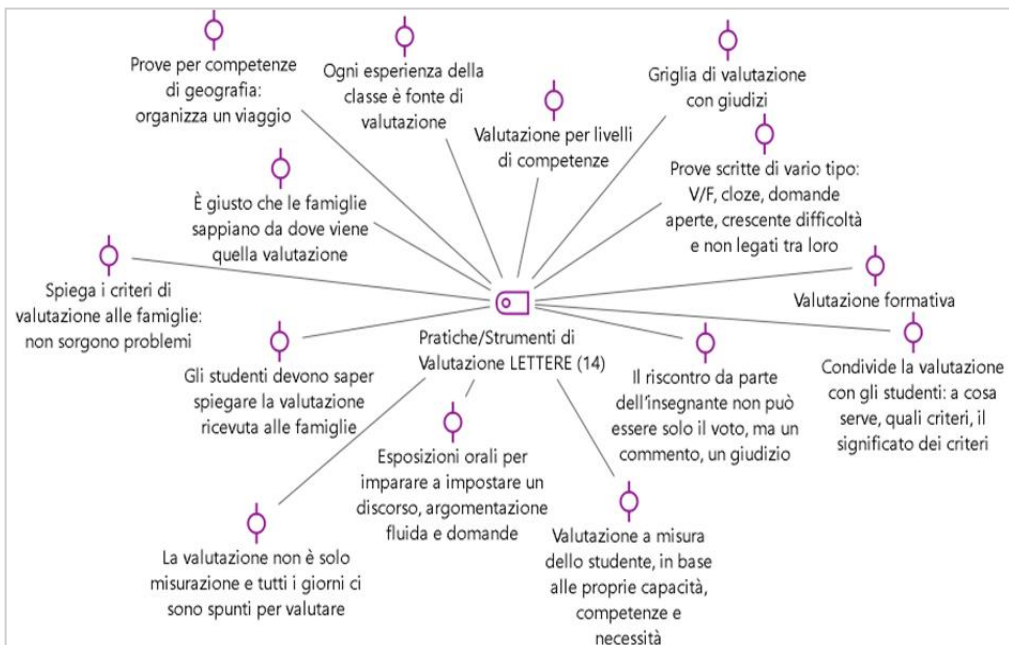
Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Figura 70d: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Inglese.



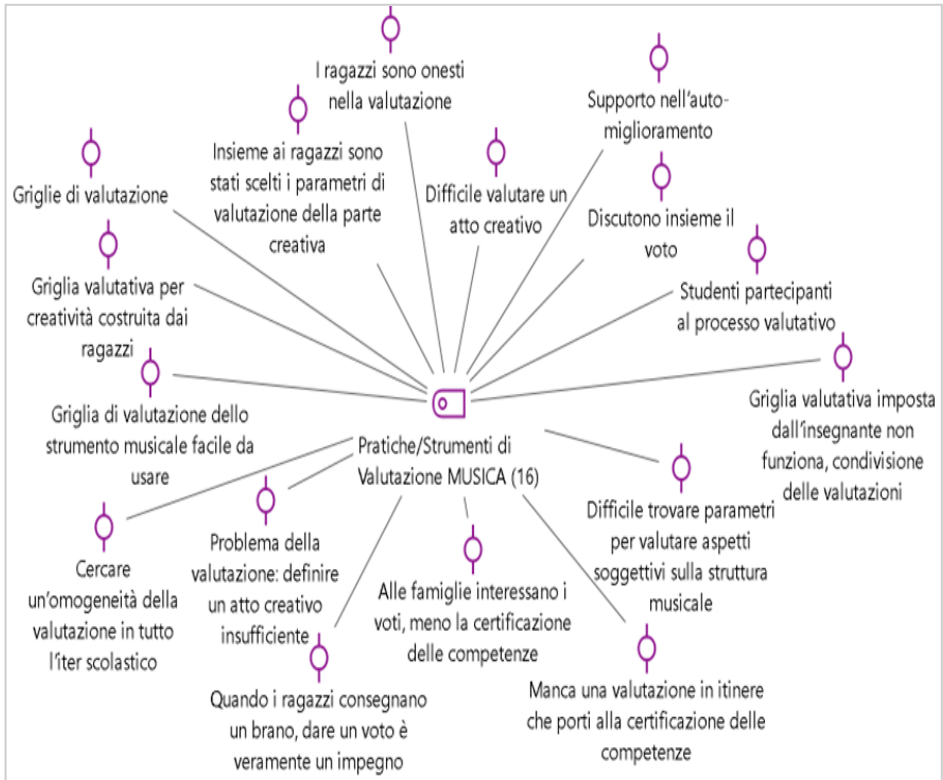
Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Figura 70e: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Lettere.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA

Figura 70f: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Musica.



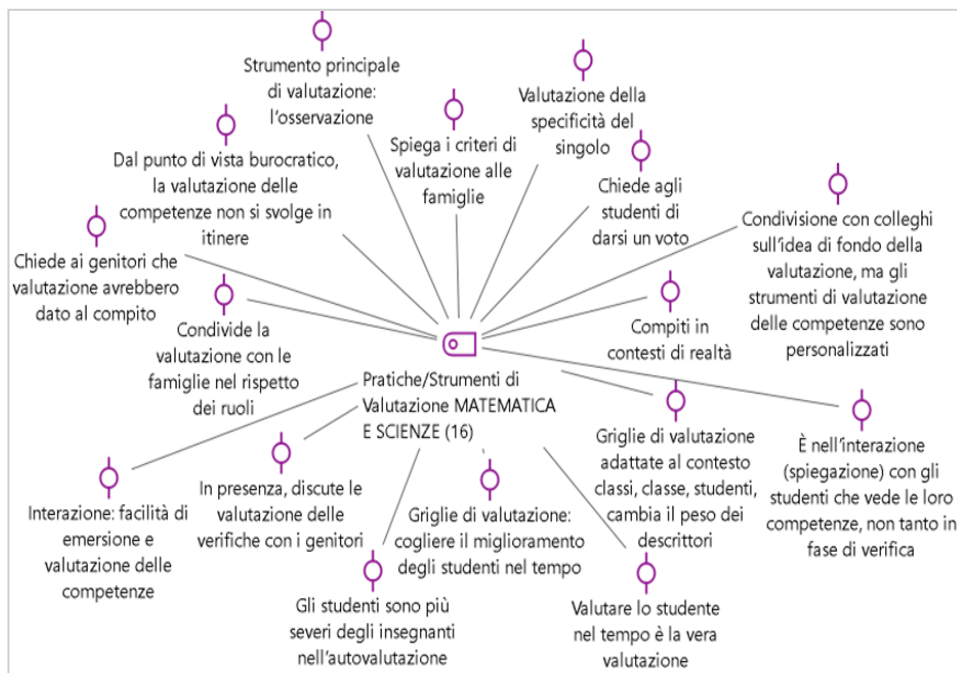
Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA

Figura 70g: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Sostegno.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Figura 70h: Pratiche/Strumenti di Valutazione: Matematica e scienze.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Dalle immagini sopra riportate, si vede come tra gli strumenti di verifica utilizzati da quasi tutti gli insegnanti intervistati (ad eccezione di Sostegno) ci siano prove scritte con domande a risposta chiusa e aperta, oppure con risposte dicotomiche (Vero/Falso), o ancora, come nel caso dell'insegnante di Lettere, prove *cloze*. Si aggiungono esposizioni orali. Oltre a questi strumenti che verificano gli apprendimenti degli studenti relativamente agli argomenti programmati dagli insegnanti, la valutazione si mostra come un processo in itinere e nel tempo (Arte e immagine, Educazione fisica, Tecnologia, Inglese, Lettere, Musica, Matematica e scienze), personalizzato per ogni studente al fine di rendere il processo valutativo un'azione di miglioramento degli apprendimenti. Per questo l'osservazione è considerata come una "bussola" che orienta la valutazione (Educazione fisica, Lettere, Matematica e scienze, Sostegno), grazie a cui è possibile valutare delle competenze trasversali come l'impegno e la partecipazione. Emerge, inoltre, la condivisione del processo valutativo, ovvero i criteri valutativi vengono non soltanto spiegati agli studenti e alle famiglie, ma in alcuni casi sono proprio scelti insieme agli studenti. Un esempio emblematico, in questo caso, è quello dell'insegnante di

Musica che ha espresso le proprie difficoltà e perplessità nella valutazione dell'atto creativo che si manifesta nella composizione di un brano musicale tramite iPad. Per valutare la creatività e la componente emotiva ad essa associata come visto precedentemente (figura 61), l'insegnante di Musica ha costruito una griglia valutativa insieme agli studenti, definendo insieme a loro i criteri di valutazione. Ha poi notato, come anche l'insegnante di Matematica e scienze, che gli studenti sono "onesti" nell'auto-valutazione e anche più "severi" dell'insegnante. Le griglie di valutazione sono uno strumento utilizzato da buona parte degli insegnanti, i quali hanno adeguato i criteri delle griglie anche in base alle specificità di ogni studente, delle classi e del periodo di tempo in cui avviene la valutazione, come visto per l'insegnante di Matematica e scienze. Si palesa così una valutazione formativa, come espressamente specificato da alcuni di loro, che porta alla comprensione del ruolo della valutazione da parte degli studenti e un conseguente miglioramento in vista dei prossimi passi di apprendimento. "È nell'interazione con gli studenti che vede le loro competenze", spiega l'insegnante di Matematica e scienze, ma è prassi comune anche tra altri docenti che, in altre parole, esprimono quella che si può considerare la condizione necessaria per valutare le competenze degli studenti: un contesto adeguato e situato; ad esempio, l'insegnante di Educazione fisica sostiene che nell'attività motoria c'è un'"evidenza pratica" che facilita la condivisione della valutazione ("se fai canestro lo vedono tutti"); o l'insegnante di Tecnologia che, in periodo pre-pandemico, attraverso i compiti di realtà, riusciva facilmente a valutare la collaborazione tra studenti, l'impegno individuale e di gruppo e la capacità di aiutare l'altro, oltre alla condivisione di feedback dei compiti sia tra pari, sia da parte dell'insegnante. La condivisione della valutazione e dell'autovalutazione, oltre a essere di supporto agli studenti, consente loro di spiegare anche alle famiglie il motivo di un determinato voto e/o giudizio, perché, come dichiarato dall'insegnante di Lettere, è importante che i ragazzi sappiano spiegare la valutazione ricevuta alle proprie famiglie. Condividere il processo valutativo con gli studenti è ciò che costituisce gli aspetti positivi legati alla tema della valutazione, mentre elementi di difficoltà sono rintracciati in alcuni aspetti della valutazione che potremmo definire "certificativi", come nel caso dell'insegnante di Musica che dichiara le sue perplessità rispetto alla certificazione delle competenze richiesta al termine del ciclo scolastico e che, però, non poggia su un processo in itinere che consenta agli insegnanti di certificare un possesso di competenze negli studenti come frutto dei tre anni del percorso scolastico; lo stesso insegnante sol-

leva dei dubbi sui differenti tipi di valutazione tra cicli scolastici: giudizio nella scuola primaria e voto nella secondaria; sostiene, invece, che sarebbe auspicabile un'omogeneità di valutazione in tutto l'iter scolastico. D'alto canto, l'insegnante di Educazione fisica sottolinea la ridondanza della documentazione scolastica riferita alla valutazione, come ad esempio la certificazione delle competenze e le schede di orientamento per gli studenti verso il ciclo scolastico successivo. Tronando sugli aspetti positivi: le valutazioni sono condivise anche tra colleghi, come testimonia l'insegnante di Religione che, negli anni, ha visto come le sue valutazioni fossero in linea con quelle dei colleghi; condivisione tra colleghi che avrebbe dovuto portare verso la condivisione anche di pratiche didattiche come quella del co-insegnamento, ma il tutto è stato interrotto dal sopraggiungere della pandemia che ha portato la scuola in DaD. Perciò, passando al quarto obiettivo della ricerca, si analizzerà di seguito il passaggio da DADA a DaD e di ritorno in presenza, senza poter attuare nel suo complesso il modello DADA, analizzando anche il ruolo giocato dalla sperimentazione digitale avviata pochi mesi prima del primo lockdown.

La Didattica a Distanza è stata l'unica soluzione per garantire agli studenti una continuità didattica-educativa durante il *lockdown* (Oliviero, 2020).

La figura 71 mostra la *Code Relation* tra i temi sovraordinati legati alla DaD e all'uso del dispositivo digitale. I codici formano le colonne e le righe. I simboli nei singoli nodi indicano quanti segmenti sono stati codificati sia con il codice della riga sia con il codice della colonna. Più grande è il simbolo, più segmenti ci sono.

Figura 71: Didattica a Distanza e digitale.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Si nota, innanzitutto, che una maggiore frequenza di segmenti è stata codificata sotto il tema *Aspetti positivi digitale*, indicando che ci sono, in

tutti i documenti, molte informazioni relative agli aspetti positivi nell'uso del dispositivo. Osservando invece il tema delle *Difficoltà legate al digitale* si vede come questo sia legato al tema della DaD e alle sue difficoltà.

La figura 72 mostra i temi della sperimentazione digitale e della DaD per ogni insegnante intervistato: la maggiore frequenza di segmenti codificati si trova nei documenti dei docenti di Educazione fisica, Tecnologia, Sostegno e Musica.

Figura 72: DaD e insegnanti.

Sistema dei codici	I foc...	Reli...	Arte...	Edu...	Tec...	Ingl...	Let...	Sost...	Mus...	Mat...	SO...
✓ Sperimentazione iPad/uso digitale											92
Difficoltà legate al digitale											12
Aspetti positivi digitale											64
✓ DaD											82
Difficoltà DaD											17
Aspetti positivi DaD											16
SOMMA	9	26	9	69	29	23	15	39	42	22	283

Fonte: : elaborazione propria tramite MAXQDA.

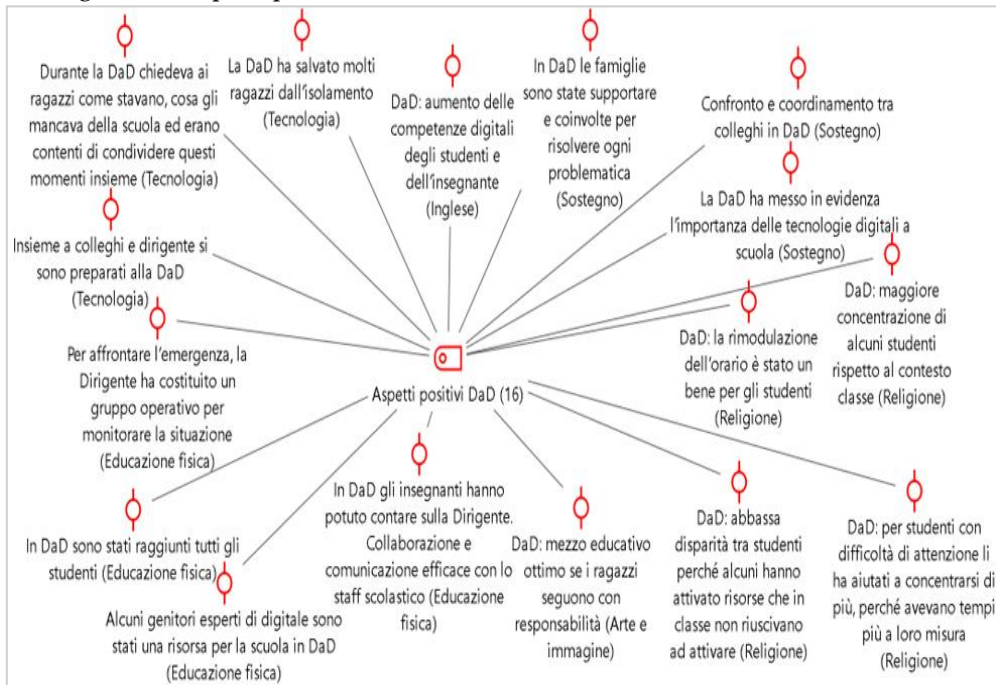
Tutti gli insegnanti intervistati hanno riportato degli aspetti positivi legati all'uso del dispositivo e alle potenzialità del digitale. Durante il *focus group*, ciò che è emerso rispetto alla DaD è stata la mancanza dei rapporti umani che hanno percepito sia gli studenti sia gli insegnanti; mentre rispetto all'uso del dispositivo digitale è emerso il suo ruolo di "facilitatore" didattico per molti studenti, ma anche una certa "resistenza" nel suo utilizzo da parte di alcuni insegnanti e da parte di alcuni genitori.

Le principali problematiche riscontrate in DaD sono state: le connessioni a Internet; la disponibilità del dispositivo digitale per le classi che non avevano avviato la sperimentazione digitale; quindi, gli studenti che in casa condividevano il dispositivo con fratelli e/o sorelle anche loro in DaD; e la difficoltà di avere sempre tutti gli studenti presenti alle lezioni online. In questo caso, l'iPad mostra la doppia faccia della medaglia, cioè se possederlo ed usarlo implica la possibilità di un'azione democratica, perché elimina le disparità tra studenti (figura 64), d'altro canto il non possederlo tutti crea disparità in situazioni come quelle verificatesi in DaD: gli studenti delle classi prime avevano tutti il proprio iPad, gli altri, che ancora non erano entrati a far parte della sperimentazione, hanno avuto maggiori difficoltà in termini di disponibilità del *device* e di con-

nessione. Tuttavia, la scuola si è attivata da subito e in pochi giorni si sono potuti raggiungere tutti gli studenti. Per affrontare il momento di emergenza, la dirigente scolastica ha costituito un gruppo operativo di insegnanti per monitorare la situazione: dalla dotazione di dispositivi e *hotspot* scolastico agli studenti, alla scelta delle piattaforme digitali da utilizzare, alla comunicazione con le famiglie. Il confronto e il coordinamento tra colleghi è stato fondamentale per affrontare il momento emergenziale di chiusura della scuola.

La figura 73 mostra i temi emergenti del tema sovraordinato *Aspetti positivi DaD* per tutti i documenti.

Figura 73: Aspetti positivi DaD.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Alcuni insegnanti (Tecnologia, Educazione fisica, Inglese, Sostegno, Arte e immagine, Religione) hanno trovato degli aspetti positivi nella DaD; innanzitutto è stato un modo per “salvare” i ragazzi dall'isolamento, come sostiene l'insegnante di Tecnologia, che ha condiviso con gli studenti dei momenti per capire cosa mancasse della “scuola in presenza” e questo ha creato un clima più sereno “a distanza”. In DaD, l'orario scolastico è stato rimodulato, per evitare che i ragazzi pas-

sassero l'intera giornata davanti al dispositivo per seguire le lezioni online e per svolgere poi le attività assegnate. L'insegnante di Religione nota che alcuni studenti sono riusciti a concentrarsi di più in DaD, rispetto a quanto accadeva in presenza. L'insegnante di Inglese ha trovato nella DaD un mezzo per amplificare le competenze digitali, non solo degli studenti, ma degli insegnanti stessi e l'insegnante di Arte e immagine l'ha trovata un «*mezzo educativo ottimo se i ragazzi ti seguono in modo corretto e responsabile*», cioè quando non improvvisano delle “scuse” per tenere la webcam spenta o per «*farsi notare*» mentre fanno altro durante la lezione; tuttavia, questi sono considerati degli «*inconvenienti*» della DaD che non inficiano le attività online. Infatti, l'insegnante di Arte e immagine dice che, nonostante l'emergenza, la DaD è stata bene organizzata, ha potuto condividere molti materiali con gli studenti, facilitato dalla sperimentazione digitale avviata qualche mese prima della chiusura, ha proposto delle verifiche agli studenti, organizzando esercitazioni e produzioni di materiali artistici; inoltre, ha notato che in DaD gli studenti più partecipi sono coloro che partecipano di più anche in presenza.

Nel passaggio “obbligato” da DADA (in presenza) a DaD, il DADA si è mostrato come un “facilitatore di processi”, cioè l'aver attuato il modello DADA già da tre anni, prima della pandemia, e aver sperimentato processi di cambiamento organizzativi e didattici ha preparato la scuola ad affrontare situazioni fuori dall'ordinario (figura 74).

Figura 74: Da DADA a DaD.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p data-bbox="197 1102 403 1275">Il DADA aveva preparato ad affrontare situazioni fuori dall'ordinario.</p> <p data-bbox="197 1394 403 1530">DaD: sondaggio tra le famiglie per problemi di connessione.</p> <p data-bbox="197 1576 403 1632">Hotspot scolastico alle fami-</p>	<p data-bbox="422 1102 973 1632">mi ricollego a quello che dicevo prima sugli effetti collaterali imprevedibili del DADA, il fatto di aver intrapreso un percorso nuovo e il fatto di aver già affrontato situazioni in un certo senso fuori dall'ordinario, ci aveva abituati a essere estremamente sensibili ad alcune condizioni e di essere estremamente veloci nella risposta. Quello che noi abbiamo fatto, parlando di condizioni in termini molto molto concreti, abbiamo fatto nel giro di mezza giornata un sondaggio fra tutte le famiglie che avevano difficoltà di connessione, abbiamo fatto un conto di quanto veniva dal punto di vista economico di fornire a ogni famiglia l'hotspot scolastico e glielo abbiamo</p>	<p data-bbox="993 1102 1147 1166">Educazione fisica</p>

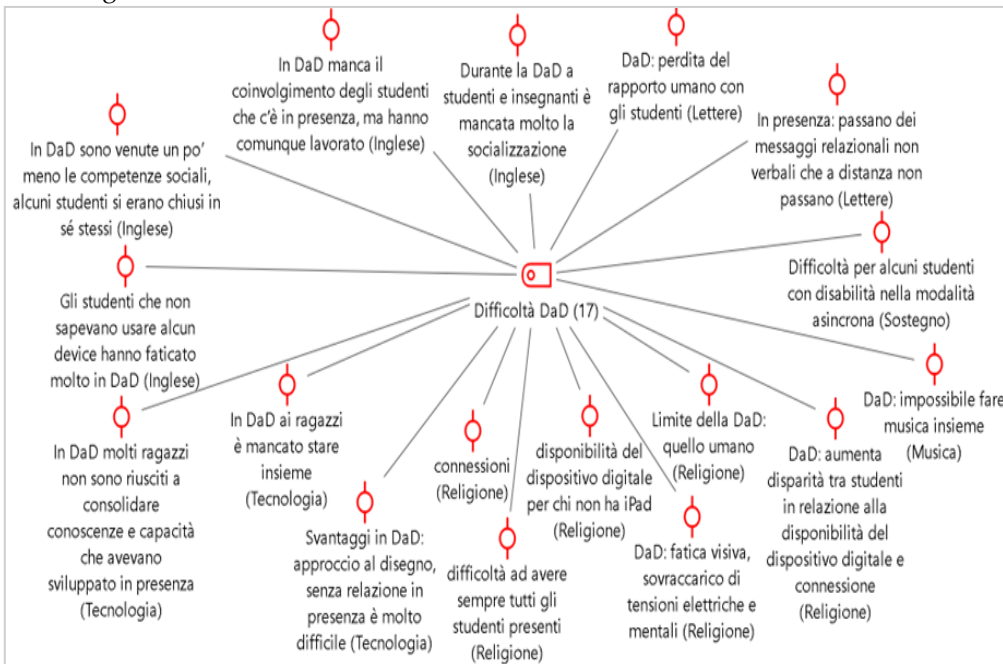
<p>glie.</p> <p>Supporto dei servizi territoriali alla scuola.</p>	<p>consegnato, punto. E laddove non siamo riusciti ad avere una consegna fisica del dispositivo, ci siamo attrezzati intervenendo con la Caritas, con il gruppo di volontari, con chi forniva gli alimenti e la spesa.</p>	
--	--	--

Fonte: elaborazione propria.

Oltre al supporto fornito tempestivamente dalla scuola alle famiglie, all’attivazione dei servizi territoriali per gestire l’emergenza, anche alcuni genitori, “esperti di digitale”, si sono resi disponibili per fornire supporto e risorse alla scuola (figura 73). Questo mostra come anche in DaD, l’aspetto “corale” del modello DADA si sia mantenuto come uno di quegli effetti “collaterali” che si manifestano nella gestione di situazioni straordinarie.

Le principali difficoltà riscontrate in DaD sono state di tipo relazionale (figura 75).

Figura 75: Difficoltà in DaD.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Agli studenti, come agli insegnanti, è mancato “stare insieme” durante la DaD, cioè sono venute “meno le competenze sociali”. L’insegnante di Tecnologia nota anche che molti studenti non sono riusciti a consolidare conoscenze e capacità sviluppate in presenza, come anche la difficoltà di svolgere attività di disegno tecnico che in presenza erano una “passi consolidata” e che a distanza sono state invece molto difficili da attuare. Anche l’insegnante di Musica ha visto una forte limitazione di alcune attività in DaD come “fare musica insieme”, cioè riuscire a suonare insieme in un contesto a distanza e che invece in presenza, con il DA-DA, era un’attività di routine. Tuttavia, lo stesso insegnante dichiara che senza tecnologie digitali la DaD “non si fa” e a tal proposito, tutti gli insegnanti hanno notato la differenza nell’uso del dispositivo e conseguentemente nello svolgimento delle attività didattiche online tra gli studenti delle classi prime che avevano partecipato per primi alla sperimentazione digitale e gli studenti delle altre classi: le classi prime sono state subito “connesse” (figura 76).

Figura 76: Vantaggi della sperimentazione digitale in DaD.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
<p>Le classi prime che avevano sperimentato l’iPad erano piú pronte in DaD.</p> <p>Studio delle piattaforme da parte degli insegnanti da usare in DaD.</p> <p>Eterogeneità dei dispositivi digitali usati dagli studenti senza iPad in DaD.</p> <p>DaD: Difficoltà</p>	<p>nel momento in cui è iniziata la DaD, fin dalla prima lezione, chi aveva dimestichezza con lo strumento informatico, poteva avere qualche problema di connessione; quindi, una rete che andava e veniva, ma quando gli dicevi “ok, mandami il documento” era una frase che già gli avevi detto 20 volte, quindi non era un problema. Non solo, l’averlo strumento fa sì anche che loro lo sappiano utilizzare, perché noi siamo andati in DaD; [...] abbiamo preso una settimana di tempo per studiare tutte le piattaforme e poi siamo partiti; quindi tutto il primo quadrimestre ci abbiamo lavorato. Viceversa, nelle altre classi, intanto c’era un’estrema eterogeneità della strumentazione adottata, c’era chi lavorava con il cellulare, chi lavorava con il tablet, chi lavorava con un pc e insomma, fare un esercizio di geometria su un telefonino non è cosa facile, tant’è che io gli dicevo sempre “lo fate sul quaderno e mi mandate la fotografia”, se no sarebbe stato estre-</p>	<p>Matematica e scienze</p>

<p>degli studenti a usare un dispositivo digitale mai usato prima.</p>	<p>mamente discriminatorio, anche perché se non l'hai mai fatto, non sai neanche che software utilizzare per fare un disegno di geometria. Da questo punto di vista c'è stato sicuramente un recupero sui tempi, operativi fin dal primo giorno. Magari, la piattaforma lavorava in maniera un po' diversa, perché la piattaforma che abbiamo utilizzato in classe non la utilizzavamo, ma essendo loro abituati a fare un certo tipo di lavoro, [...] invece loro si sono dovuti buttare, cioè gli altri hanno proprio dovuto prendere confidenza, prendere fiducia e non è banale; "io professore' sto col telefonino", "non ci vedo", "io ho il tablet". Lì anche una difficoltà nostra perché poi gli devi dare un qualcosa da fare che effettivamente possano fare tutti. E la fotografia sotto sopra, sono cose, tra virgolette, sciocche, però se non sei abituato a fotografare il tuo lavoro per condividerlo, non te ne accorgi neanche che invii una foto sottosopra. [...] quindi ecco, sicuramente scioltezza nell'uso dei dispositivi, ma anche nell'osare, nel senso che se tu sei abituato a utilizzare uno strumento digitale, sai pure che puoi tornare indietro, quindi non c'è quel timore dell'"oddio, ma se poi mi si cancella tutto?" e quindi anche lì è un approccio al lavoro che trascende la disciplina. "La scuola mi ha dato questo e che ci faccio? Come si accende?", invece se l'hanno usato per 4 mesi; quindi la differenza è stata tanta, sia in termini di tempo, in termini proprio pratici di come si usa.</p>	
<p>Difficoltà in DaD: proporre attività che possano svolgere tutti.</p>		
<p>DaD: Le classi prime osavano di più nell'uso del dispositivo digitale.</p>		
<p>DaD: Le prime non avevano paura di sbagliare sull'iPad.</p>		
<p>Approccio al dispositivo che trascende la disciplina.</p>		
<p>Gli studenti che non sapevano usare alcun device hanno faticato molto in DaD. Supporto alle</p>	<p>quello che è stato un po' difficoltoso erano i ragazzi che avevano una scarsa dimestichezza col digitale o che non avevano a disposizione proprio nessun device, quindi non avevano né computer, né iPad, né tablet, per loro abbiamo chiesto l'utilizzo con il comodato d'uso, in prestito, e in qualche modo abbiamo cercato di</p>	<p>Inglese</p>

famiglie: iPad in comodato d'uso	andare incontro alle difficoltà delle famiglie.	
----------------------------------	---	--

Fonte: elaborazione propria.

Riflettendo sulle parole dell'insegnante di Matematica e scienze (figura 76) si legge come l'utilizzo dell'iPad diventi un approccio didattico che "trascende" la disciplina, in cui la pratica quotidiana elimina la "paura di sbagliare" da parte degli studenti, come testimonia anche l'insegnante di Educazione fisica: «abbiamo notato che i ragazzi che sono abituati a lavorare con l'ambiente digitale hanno anche una maggiore serenità nell'affrontare le prove, perché il grande vantaggio, uno dei grandi vantaggi di lavorare con il dispositivo digitale, è che se sbagliano non succede niente, cancelli, rifaccio».

Dunque, ciò che ha facilitato studenti e insegnanti nel proseguire le attività didattiche a distanza è stato l'utilizzo dell'iPad già prima dell'attivazione della DaD, perché i ragazzi delle classi prime erano già "alfabetizzati digitalmente" (Educazione fisica), potevano concentrarsi sul compito da svolgere e non sull'approccio al dispositivo digitale.

Una nota interessante emersa durante la DaD in relazione all'uso del digitale concerne i rapporti tra studenti e insegnanti, i quali hanno constatato che in DaD c'era bisogno di una maggiore empatia da parte loro (figura 77).

Figura 77: Maggiore empatia degli insegnanti in DaD e nell'uso del digitale.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
In DaD: maggiore empatia verso gli studenti.	ho dovuto essere più, come posso dire, più empatico e accettare anche il fatto che il ragazzo o la ragazza del momento fosse non proprio così attenta, anche perché un conto è stare a scuola, un conto è stare a casa, perché è naturale che le distrazioni sono duemila, è inevitabile, devi diventare più accondiscendente, cioè non puoi essere il classico professore che sta in cattedra e ti dice quello che devi fare, devi avvicinarti un po' più come quello che capisce e ti manda avanti.	Tecnologia
	secondo me, il discorso della didattica digitale crea un imbuto per i docenti, perché - questa è la mia idea- mentre in classe uno ha	Educazione fisica

<p>In DaD è cambiato il rapporto tra studenti e insegnanti.</p>	<p>la possibilità di accattivarsi gli alunni, di essere più o meno artista, attore e poter mischiare anche delle cose o anche avere un approccio molto rigido e far passare ugualmente perché uno ha un'ora e ha la possibilità di avere uno scambio diretto e quindi far passare la comunicazione para verbale, tutta una serie di cose, tutti questi livelli nascosti, superiori; nella didattica digitale invece si è tutto schiacciato, è tutto bidimensionale, o è largo o è stretto, punto, finito. Quindi, veramente, chi non ha una grande sensibilità educativa e didattica, parlo di noi docenti, si trova malissimo e di contro invece chi ha una grande sensibilità didattica, dopo un impatto un po' timoroso, perché poi in genere sono inversamente proporzionali queste due caratteristiche, cioè uno più è empatico e meno è capace con le tecnologie, perché basa tutto su un rapporto personale, sul toccare gli alunni, cosa che adesso è impensabile, tu pensa quanto è cambiata la didattica e il tranquillizzare un ragazzo che non riesce a sviluppare un contenuto senza fargli un tap sulla spalla o senza dirgli in un orecchio "guarda non ti preoccupare, va tutto bene", devi trovare un altro modo. Se tu hai la sensibilità didattica ci riesci ugualmente, se tu non ce l'hai il computer ti uccide; per computer intendo una modalità fredda, chiamiamola in questo modo un po' brutto, ma insomma che può rendere l'idea, meno empatica, ecco, diciamo così. Su questo, la parte digitale, la didattica digitale è spietata, cioè chi non ha una grande sensibilità didattica, qui è fuori.</p>	
<p>In didattica digitale gli insegnanti devono avere una grande sensibilità educativa e didattica.</p>		
<p>Il distanziamento fisico (Covid) ha cambiato profondamente le relazioni studenti-insegnanti.</p>		
<p>Il digitale "uccide" i docenti non empatici.</p>		

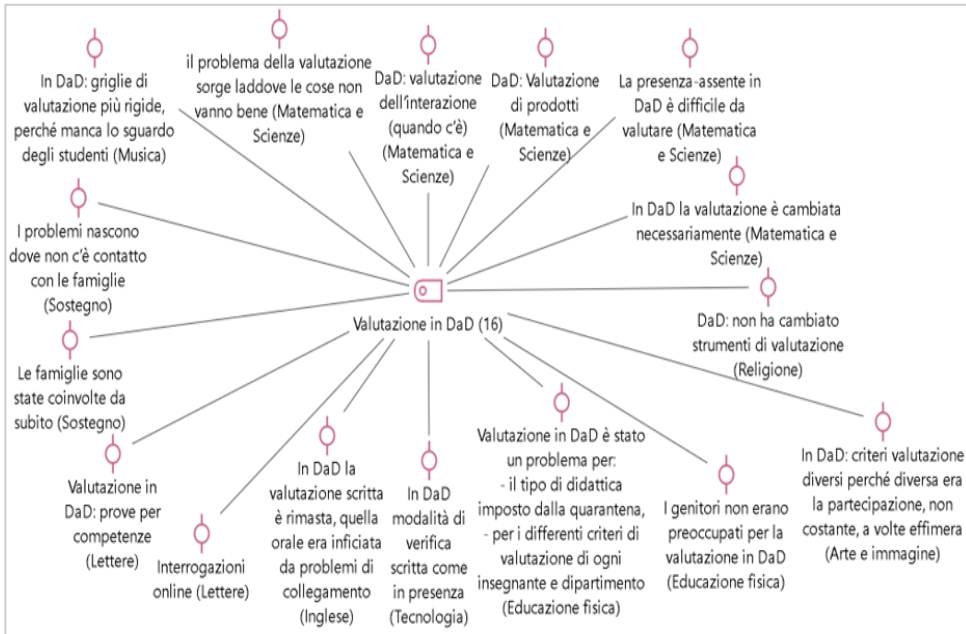
Fonte: elaborazione propria.

Nei contesti di insegnamento e apprendimento un aspetto nevralgico e decisivo del benessere ambientale è la cura delle relazioni educative fra gli adulti,

fra gli insegnanti e i discenti, come anche fra i medesimi studenti. [...] Esiste un rapporto circolare, sostenuto dalla relazione intra e interpersonale che permette di comprendere come la dimensione della relazione indirizzi, orienti, modelli ogni rapporto docente-allievo. [...] La dimensione emotiva e affettiva dell'apprendere è tanto più importante, quanto più vogliamo costruire processi di formazione solidi e radicati. [...] L'empatia è il mezzo per sentire gli altri, è un mezzo complesso e arduo da essere capito e riflettuto, ma è un termine, una prospettiva, un traguardo al quale l'insegnante può guardare per preparare il proprio lavoro relazionale (Boffo, 2017, pp. 25-27).

In contesti scolastici ordinari e ancora di più in contesti straordinari com'è stata la DaD, la dimensione empatica-relazionale tra docenti e studenti non può essere trascurata, perché ne va della relazione educativa stessa e dei risultati in termini di apprendimenti (Boffo, 2017). Questo è testimoniato anche dalle osservazioni degli insegnanti sul ruolo del digitale nell'eliminare la "paura dell'errore": usando l'iPad, gli studenti non hanno paura di sbagliare irrimediabilmente. Per questo, se si può considerare la valutazione formativa come "relazionale", se cioè il *feedback* del docente, dei pari e del digitale -come visto durante le pratiche didattiche in DADA- ha quel ruolo "formante" (Trincherò, 2018), cioè è un momento di apprendimento essa stessa, allora interessa capire se e come sia cambiata la "valutazione a distanza" (figura 78).

Figura 78: Valutazione in DaD.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Durante la DaD, alcuni insegnanti intervistati hanno mantenuto alcune pratiche valutative usate anche in presenza, come ad esempio le prove scritte, mantenendo anche i criteri valutativi (Tecnologia, Inglese, Religione), mentre altri evidenziano i necessari cambiamenti della valutazione in DaD (Matematica e scienze, Musica, Educazione fisica, Arte e immagine), cercando di includere, nella valutazione degli studenti, elementi di interazione, laddove fosse presente, anche se in DaD è stato più difficile; oppure adeguando gli strumenti di valutazione alla situazione “a distanza”, come l’insegnante di Musica che dichiara di aver usato griglie valutative più rigide, perché in DaD è mancato «lo sguardo degli studenti», rimarcando così la difficoltà di una valutazione senza un’interazione in presenza. L’insegnante di Arte e immagine afferma di aver cambiato i criteri di valutazione in DaD, perché diversa era la partecipazione degli studenti, incostante e «a volte effimera», una «presenza-assente difficile da valutare» (Matematica e scienze).

L’insegnante di Lettere dice di aver mantenuto sia le interrogazioni orali, sia prove scritte e per competenze come faceva in presenza (figura 79).

Figura 79: Prove per competenze in DaD.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
<p data-bbox="216 269 417 371">Costruzione di prove tramite iPad.</p> <p data-bbox="216 596 417 735">Competenze: saper scrivere con l'iPad, ma anche su carta.</p> <p data-bbox="216 888 417 1026">Prove per competenze di geografia: organizza un viaggio.</p> <p data-bbox="216 1142 417 1354">Valutazione per livelli di competenze. Voti. Competenze digitali.</p>	<p data-bbox="443 269 986 1381">con l'iPad, con alcune app di valutazione ce l'hai già confezionate lì; quindi tu puoi decidere di fare vero/falso o puoi decidere di fare un cloze con le risposte da inserire, e questa è la prova scritta, sempre di crescente difficoltà e ovviamente non legati uno all'altro i test, perché se ne sbagliano uno poi te li sbagliano tutti quanti, e quindi di crescente difficoltà; però poi io ho anche un altro problema, cioè devono saper scrivere e saper scrivere sull'iPad è una cosa, saper scrivere su carta è un'altra cosa, quindi io molti testi li faccio scrivere sugli iPad, però poi il compito in classe, loro sanno che è su carta, perché così io lo ritiro e perché così le regole ortografiche cerchiamo anche di capire a che punto siamo. È un po' un mix. Poi c'è un altro sistema di valutazione che è quello della prova per competenze, stiamo parlando di un'altra cosa, ti faccio un esempio: in geografia, per esempio, ho provato a fare la classica prova, anche lì sulle competenze avevamo proprio un archivio sempre al TFA, per esempio quella classica del viaggio: organizza un viaggio, ovviamente in seconda media lo puoi fare in una maniera e in terza media lo puoi fare in un'altra; lì puoi mettere sia i livelli delle competenze, però puoi mettere anche il voto, perché se c'è un testo scritto, puoi mettere anche il voto e poi puoi analizzare la competenza digitale.</p>	<p data-bbox="1012 269 1099 298">Lettere</p>

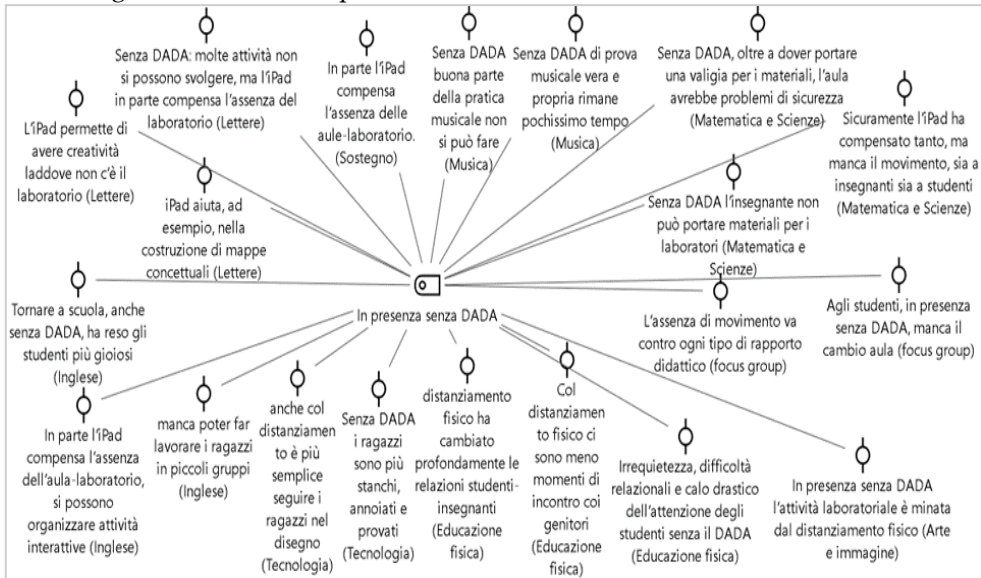
Fonte: elaborazione propria.

Nonostante gli insegnanti abbiano mostrato di saper “sostenere il cambiamento” (Asquini & Dodman, 2018) avvenuto con la DaD, ognuno di loro ha dichiarato di preferire le lezioni in presenza, anche se non si poteva attuare nel suo complesso il modello DADA, in quanto lo spostamento degli studenti tra aule-ambienti di apprendimento è stato bloc-

cato nel rispetto delle norme igienico-sanitarie anti-Covid. È profondamente cambiata l'organizzazione didattica DADA: gli insegnanti sono tornati a spostarsi tra le classi in base all'orario giornaliero e non avendo più la propria aula dedicata al proprio insegnamento, la parte di pratica laboratoriale è stata quasi interamente sacrificata, in quanto non vi era più uno spazio pronto ad accogliere i materiali didattici; come dicono gli insegnanti di Matematica e scienze e di Arte e immagine, per salvare una parte di didattica laboratoriale, gli insegnanti sono costretti a portarsi una valigia molto capiente per includere tutti i materiali, diversi per classi e per anni scolastici.

Il ritorno in presenza senza DADA, anche se migliore della DaD, non è privo di difficoltà (figura 80).

Figura 80: Ritorno in presenza senza DADA.



Fonte: elaborazione propria tramite MAXQDA.

Molte attività laboratoriali, senza il modello DADA, non si possono svolgere nel ritorno in presenza caratterizzato da distanziamento fisico e assenza di movimento. Gli studenti sono stati felici di tornare a scuola per rivedere compagni di classe e insegnanti (Inglese), ma questi ultimi percepiscono che i ragazzi, senza il DADA, «sono più stanchi, annoiati e provati» (Tecnologia), sono anche più irrequieti, ci sono più «difficoltà relazionali e calo drastico dell'attenzione» (Educazione fisica). Ciò che in

parte compensa l'assenza della didattica e delle aule DADA è l'iPad (figura 81).

Figura 81: iPad in parte compensa l'assenza del DADA nel ritorno in presenza post-DaD.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p>In presenza senza DADA, iPad permette creatività laddove non c'è il laboratorio.</p>	<p>tante cose che vorrei fare lascio perdere perché non ho le mie carte geografiche, non posso attrezzare l'aula con quello che mi serve, non posso usare tutta una serie di materiali, però c'è l'iPad [...] le app ti permettono di avere creatività anche laddove non puoi più fare il laboratorio, perché le app ti permettono di farlo, soprattutto quelle in cui c'è il 3D, il viaggio virtuale, ma ce ne sono tante, anche la creazione di un filmato.</p>	<p>Lettere</p>
<p>Senza DADA: attività interattive tramite iPad.</p> <p>Senza DADA manca poter far lavorare i ragazzi in piccoli gruppi.</p>	<p>[con l'iPad] i ragazzi possono proiettare i loro lavori direttamente sulla smartTV, possono collegarsi per fare lavori come Kahoot, quindi sì sì, assolutamente molto utile [...] sostituisce un po' quella di prima, anche se mi manca farli lavorare in piccoli gruppi, il poter fare il tutoring tra pari, non siamo ancora attrezzati per poterlo fare purtroppo finché non usciremo da questa situazione di pandemia.</p>	<p>Inglese</p>
<p>l'iPad ha compensato tanto, ma manca il movimento, a insegnanti e a studenti.</p>	<p>Sicuramente [l'iPad] ha compensato tanto, però manca il movimento, manca tanto, manca a noi, manca a loro, manca a noi perché non possiamo fare determinate cose, manca a loro perché il passare da un'aula all'altra ti aiuta in quello stacco.</p>	<p>Matematica e scienze</p>
<p>L'iPad compensa l'assenza del DADA in presenza.</p>	<p>diciamo che bene o male con l'utilizzo dell'iPad sono riuscito a ovviare a questa difficoltà a questa impossibilità di</p>	<p>Tecnologia</p>

<p>Senza Dada i ragazzi sono più stanchi, annoiati e provati.</p> <p>Senza DADA, in presenza, anche col distanziamento è più semplice seguire i ragazzi nel disegno.</p> <p>iPad: consente condivisione dove non c'è condivisione di spazio fisico.</p>	<p>avere il DADA vero e proprio nella scuola, anche perché i ragazzi stessi li vedo, alla fine di una lezione, un po' provati, un po' annoiati, un po' stanchi, perché il DADA, oltre a dare la possibilità di spostarsi, era per loro il modo per staccare, in effetti, prendere respiro e cambiare proprio a livello mentale e iniziare una nuova materia. [...] in presenza è un attimo, loro capiscono subito. Anche adesso loro possono portare il materiale personale, ma lo portano e lo riportano a casa; io non possono avvicinarmi troppo, però anche essendo abbastanza vicino riesco a fargli capire come impostare il disegno e è un'altra cosa; dal video è veramente difficile.</p> <p>l'iPad permette la condivisione lì dove noi non possiamo condividere fisicamente lo spazio [...] Penso ad esempio, proprio con [Matematica e scienze] ha fatto un esperimento con le cartine tornasole, un esperimento che non si sarebbe potuto fare a distanza perché ovviamente uno mette la cartina tornasole, lo fa vedere, ma quello che è seduto all'ultima fila diventa problematico, ovviamente il problema è stato ovviato perché è stato preso l'iPad, è stato inquadrato il bicchiere e quant'altro, veniva proiettato al televisore e comunque ognuno di loro, mantenendo le distanze, alternativamente si sono avvicinati per sperimentare uno dei tanti bicchierini con la loro cartina tornasole, mentre gli altri lo vedevano dal video. Certo, non è proprio un lavoro di quelli collaborativi in cui loro si siedono tutti intorno a un tavolo, però in qualche modo riesce a</p>	<p>Sostegno</p>
---	--	-----------------

<p>iPad: evita il ritorno a una lezione puramente frontale/tradizionale.</p>	<p>supplire quel problema e non fa diventare la presenza in classe solo una presenza frontale; quindi, secondo me, l'iPad in qualche modo sta evitando un ritorno a quella lezione tradizionale che non faceva bene ai diversi stili di apprendimento dei ragazzi.</p>	
<p>Senza DADA agli studenti manca l'autonomia.</p>	<p>Manca l'autonomia, perché poi con l'iPad si entra in un altro mondo ancora da costruire, perché loro, è vero che sono bravissimi, soprattutto le prime e le seconde, però bisogna aiutarli nell'autonomia con l'iPad, se no rischiano, invece, di diventare dipendenti dall'iPad e questo è un lavoro che abbiamo iniziato e fa parte di tutto il percorso.</p>	<p>Religione</p>
<p>iPad: strumento di "viaggio". Vantaggio.</p>	<p>col tablet noi abbiamo internet a disposizione e possiamo spaziare e vedere tutte le immagini possibili e immaginabili, per cui il classico testo di arte diventa obsoleto, non serve veramente più. Poi, per esempio, col fatto che non si possono fare più gite scolastiche, l'iPad diventa uno strumento meraviglioso, con Google Heart o Maps, noi andiamo e facciamo le gite, proprio a volo di drone, sull'acropoli di Atene o al Colosseo, in tutti i posti, a Stonehenge, cioè possiamo andare dove vogliamo, per cui diciamo che è un gran bel vantaggio questo che ci offre il tablet.</p>	<p>Arte e immagine</p>

Fonte: elaborazione propria.

L'utilizzo della tecnologia didattica digitale ha solo in parte compensato l'assenza dell'aula-ambiente di apprendimento DADA, aprendo a delle possibilità di "creatività" e "condivisione" che altrimenti sarebbe stato molto complicato realizzare. Ma questo non è un risvolto apportato

dalla DaD, in quanto l'IC di Via Baccano aveva già scelto, in tempo non pandemico, di integrare il digitale con il modello DADA. L'esperienza digitale della scuola era ai suoi primi quattro mesi di sperimentazione quando è stato necessario proseguire in DaD e questo ha evidenziato delle differenze nello sviluppo delle competenze digitali degli studenti che partecipavano alla sperimentazione rispetto agli altri. Le classi prime (sperimentali) erano già pronte per proseguire in didattica a distanza, conoscevano lo strumento e sapevano utilizzarlo per gli scopi didattici; mentre gli studenti che non avevano mai approcciato prima a un *device* hanno avuto molte difficoltà proprio nel "prendere confidenza con lo strumento digitale" (Matematica e scienze). Ciò che è venuta a mancare durante la DaD, anche per gli studenti più abili nell'uso del digitale, è stata la relazione educativa nella sua dimensione di "presenza sociale", è mancata quella prossemica che è «essere sostegno», quell'incontro che è «ascolto e dialogo» (Cambi, 2012, p.241).

Le innovazioni introdotte dall'IC di Via Baccano (DADA e iPad), per la scuola secondaria di primo grado, come visto sopra, hanno apportato cambiamenti sia organizzativi sia didattici. Data una delle peculiarità del modello DADA – cioè il suo aspetto "corale" di coinvolgimento di tutti i partecipanti all'azione educativa (studenti, insegnanti, genitori, personale ATA, dirigenti, territorio), si vedrà di seguito, per dare conto del terzo obiettivo della ricerca, come sono stati coinvolti i genitori sia in riferimento al modello DADA, sia rispetto alla sperimentazione digitale e come gli insegnanti condividono gli aspetti legati alla valutazione con le famiglie, dato che sono anche destinatarie della certificazione delle competenze al termine del ciclo d'istruzione (GU, 2017).

Dal *focus group* è emerso come sin dall'inizio dell'avvio del modello DADA i genitori e gli studenti siano stati informati sull'implementazione del DADA a scuola tramite incontri in presenza, dopo che gli insegnanti avevano fatto visita in diversi istituti che avevano già avviato il modello, dopo aver approfondito la letteratura in merito e aver partecipato a degli incontri di formazione, come descritto precedentemente; questo, non solo per conoscere e poter attuare il modello, ma anche per poter rispondere alle eventuali domande e ai dubbi delle famiglie durante gli incontri. I genitori hanno ben accolto la proposta del DADA; è stato poi costituito un Comitato genitori, come visto dall'analisi dei RAV, che supporta la scuola in attività scolastiche ed extrascolastiche. Avviato il modello, gli incontri tra insegnanti e genitori

sono proseguiti, per confrontarsi soprattutto sugli esiti di apprendimento degli studenti, condividendo criteri e pratiche valutative.

In presenza, cioè prima della chiusura della scuola per via della pandemia, gli incontri con i genitori erano più frequenti, soprattutto per discutere l'andamento scolastico degli studenti. Il confronto era centrato proprio sul tema della valutazione (figura 82).

Figura 82: Valutazione durante il DADA: un confronto con le famiglie.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
In presenza, discute le valutazioni delle verifiche con i genitori.	il problema della valutazione sorge laddove le cose non vanno bene [...]. Io, per esempio, una cosa che faccio sempre, in presenza, quando avevamo modo di stare in presenza, si parlava davanti alle verifiche. [...] e poi sono io che dico al genitore “mi dica lei come lo valuterebbe”, che è poi quello che faccio in classe.	Matematica e scienze
Spiega ai genitori quali sono i criteri e le modalità di valutazione. È importante che i genitori si mettano nei panni dell'insegnante per capire e condividere la valutazione.	ogni volta che un genitore mi chiede un incontro proprio per sapere l'andamento del proprio figlio, spiego sempre quello che faccio a scuola e come valuto il loro impegno, come lo valuto e tutti i modi per valutarlo [...] poi sta al ragazzo stesso e specialmente alla famiglia, perché la famiglia non dovrebbe dare comunque ragione al ragazzo o alla ragazza, ma deve cercare di fargli capire in che cosa hanno sbagliato e che magari il docente non ha tutti i torti, tutto lì, che è difficile, sì, lo so.	Tecnologia
Valutazione e non solo misurazione. Valutazione più umana, da condividere coi genitori.	devo essere sincera: particolari problemi non ne ho mai avuti, ma anche perché, questo fatto di valutare e non misurare e basta, la valutazione è più umana, secondo me, la misurazione è terribile; cioè sulla valutazione tu puoi ragionare e soprattutto puoi spiegare che c'è un qualcosa che è legato alla tua visione, a quello che tu hai visto, e	Lettere

	lì il genitore difficilmente ti può porre qualche problema.	
--	---	--

Fonte: elaborazione propria.

In presenza, gli incontri tra insegnanti e genitori erano facilitati e centrati sull'andamento degli studenti. L'insegnante di Matematica e scienze nota che *“il problema della valutazione sorge laddove le cose non vanno bene”*, dunque nel caso in cui un genitore chieda conto di una valutazione ricevuta dal proprio figlio, confronto in cui l'insegnante chiede un impegno di immedesimazione da parte del genitore per capire quale valutazione avrebbe dato al suo posto. Lo stesso afferma l'insegnante di Tecnologia che cerca con le famiglie di instaurare un rapporto trasparente sui criteri di valutazione, chiedendo alle famiglie di aprirsi e comprendere il suo punto di vista.

Così dibattere può e deve diventare un impegno formativo costante per combattere le ingiustizie, anche apprendendo a mettersi nei panni altrui e, soprattutto, imparando a porre domande e a “dire” risposte tali da prendersi cura delle percezioni e delle concezioni delle parole e delle loro conseguenze (Milella, 2021, p. 49).

La domanda che pone l'insegnante al genitore “lei come lo valuterebbe?” è “autentica” (Milella, 2021) nel momento in cui l'insegnante abbandona le proprie presupposizioni e si apre alle “possibilità dell'altro”, possibilità che mostrano nella risposta dell'altro qualcosa di differente e di “in più”, pur agendo nello stesso contesto nato dalla stessa domanda. «L'essenza della domanda è il porre e mantenere aperte delle possibilità» (Gadamer, 1983, p. 349), possibilità che nutrono il dibattere come «impegno formativo costante» (Milella, 2021, p. 55); impegno non solo formativo, ma relazionale anche, che dischiude alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei propri figli come indicatore di sviluppo di competenze sociali ed emotive (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018). Laddove c'è condivisione e dibattito aperto non sorgono problemi o incomprensioni tra genitori e insegnanti; questo è testimoniato anche dall'insegnante di Lettere che riflettere sul fatto di condividere con le famiglie la valutazione e non la misurazione. Visalberghi (1955) ci ricorda che «la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce» (p. 18), dunque non è un *test* in sé a costituire il senso della valutazione, «ma riposa sulla abilità del docente di mettere misure e valutazioni al servizio del processo di apprendimento di studentesse e studen-

ti» (Corsini, 2018b, p. 18); condividere questo senso della valutazione apre a una “autentica” alleanza educativa, con lo scopo «di mettere in comunicazione e di unire senza con ciò negare le reciproche specificità» (Montalbetti & Lisimberti, 2020, p.312); quindi, ognuno con il proprio ruolo contribuisce all’esplicitazione e alla condivisione di comuni intenti educativi (MIUR, 2012). In questo confronto tra insegnanti e genitori sulla valutazione, oltre al porre lo studente al centro dei processi di apprendimento (Montalbetti & Lisimberti, 2020), si crea una relazione di fiducia che dura nel tempo. Infatti, nel momento della chiusura della scuola a causa della pandemia, le famiglie hanno trovato nella scuola il supporto necessario per gestire la situazione di emergenza, non soltanto da un punto di vista di utilizzo dei dispositivi digitali in DaD, ma anche da un punto di vista emotivo-relazionale (Figura 83).

Figura 83: Relazioni scuola-famiglia in DaD.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p>Scuola come punto di riferimento per le famiglie.</p> <p>Supporto alle famiglie.</p> <p>Ritorno territoriale: riconoscimento alla scuola di velocità, chiarezza e semplicità di risposta all'emergenza.</p> <p>Fiducia nella valutazione in DaD.</p> <p>La scuola cresce a contatto con le famiglie.</p> <p>Apertura della</p>	<p>[in DaD] giustamente i genitori, le famiglie, vedevano nella scuola un punto di riferimento, cioè le domande le facevano a noi; dicevano “ma io che devo fare?”. E a chi, se non a noi, dovevano fare le domande, e noi dovevamo dare delle risposte, assolutamente dare delle risposte. Infatti, devo dire che dal punto di vista poi del ritorno territoriale, tutti ci hanno riconosciuto una grandissima velocità di risposta, un'estrema chiarezza nelle indicazioni da dare e una grande anche semplicità nell'attuazione. [...] i genitori si sono molto affidati a noi, anche dal punto di vista poi della valutazione non erano assolutamente preoccupati. [...] Se ti posso dire, al netto di tutta questa situazione che continuo a vivere giornalmente nella mia scuola, è che l'unica possibilità di crescita della scuola e soprattutto con questi aspetti così particolari, è il contatto con le famiglie ed essere molto onesti, molto sereni, cioè non nascondere niente alle famiglie [...]hanno visto che da parte nostra</p>	<p>Educazione fisica</p>

<p>scuola nei confronti delle famiglie.</p> <p>Gestioni delle reazioni emotive delle famiglie all'emergenza. Comprende la responsabilità che hanno sentito le famiglie verso i figli durante la quarantena.</p> <p>Frustrazione delle famiglie nell'affrontare la preparazione dei figli all'esame di terza media.</p> <p>Ascolto e supporto alle famiglie.</p>	<p>non c'è stata una chiusura, anzi c'è stata una apertura a dire "se voi avete delle informazioni che pensate possano esserci utili, datecele e poi ne facciamo l'uso che riteniamo più giusto e più opportuno". Ovviamente ci sono stati dei momenti anche difficili, ma non di contestazione, ma di richiesta di chiarimenti, ma non perché si imputava alla scuola una scelta sbagliata, ma perché dal punto di vista emotivo, e questa è una considerazione che nessuno ha fatto, dal punto di vista emotivo si è creata una situazione di assoluto rischio e pericolo all'interno delle famiglie, perché i genitori si sono visti arrivare addosso la responsabilità di, detta in termini molto semplici, cosa fare con questi ragazzini di terza media e come prepararli all'esame, visto che stavano in casa con loro, dalla mattina alla sera, e quindi era più una frustrazione, cioè non era una critica, ma era un "aiuto, come faccio? Aiutami perché tu sei la scuola, io che devo fare? Non sono capace". [...] Ecco, se io posso dire dove siamo stati bravi, posso dirti che siamo stati bravi nell'aver ascoltato quelli che ci chiedevano aiuto e abbiamo cercato di capire come fare, ma l'abbiamo fatto insieme a loro.</p>	
---	--	--

Fonte: elaborazione propria.

In modo unanime gli insegnanti intervistati hanno evidenziato l'importanza di un confronto aperto con le famiglie, proprio in un momento così complesso, complicato e imprevedibile come è stato quello pandemico, in particolare del *lockdown*.

In alcuni casi, gli insegnanti intervistati hanno sentito una maggiore vicinanza delle famiglie verso i figli in DaD, in altri, invece, hanno constatato la solitudine di alcuni studenti (figura 84).

Figura 84: Presenza/assenza delle famiglie in DaD.

Temi emergenti	Estratti	Documenti
<p>In DaD ci sono anche i genitori con alcuni studenti.</p> <p>Solitudine di alcuni studenti in DaD.</p> <p>Riflessione sull'assenza delle famiglie.</p>	<p>[In DaD] ho sentito il commento di una mamma e non è il commento in sé che mi ha colpito, ma il fatto di essere ascoltata da altri, perché noi, a volte, con i nostri alunni o ci prendiamo delle libertà o ci teniamo troppo stretti, allora, forse dovremmo veramente sempre far finta di parlare come se ci fosse una videocamera che ci riprende per mantenere un certo livello, perché a volte andiamo troppo sopra e a volte invece trattiamo questi ragazzini come se fossero un po' tontolotti e io, invece, che sostengo che se mai chiedi le cose mai te le potranno dare, se sono io la prima ad abbassare l'asticella non miglioreranno mai. [...] un'altra cosa, che è esattamente il contrario, è che questi ragazzini sono molto soli e a volte cercano un canale comunicativo proprio con te per poter parlare con qualcuno, di qualunque cosa "pure de matematica professore", basta che parliamo, basta che qualcuno mi ascolta". Questo in DaD c'è stato. [...] A volte [...] proprio non ci stanno le famiglie, cioè questi ragazzini sono abbandonati. Capisco che siamo figli dei tempi in cui se non lavori, materialmente non riesci a mettere un piatto a tavola, capisco che soprattutto dove stiamo noi non hai i nonni di supporto e quindi, lo capisco, però non riesco a capire qual è il mio ruolo, cioè il mio ruolo di insegnante sì, ma sono chiamata a fare altro? Ed è giusto che faccia altro? Questo non lo so.</p>	<p>Matematica e scienze</p>

Fonte: elaborazione propria.

La riflessione dell'insegnante di Matematica e scienze (figura 84) è emblematica della percezione che gli insegnanti intervistati hanno avuto sulla presenza/assenza di alcune famiglie in DaD, ed evidenzia due

estremi: da un lato il genitore presente alla lezione del proprio figlio e che interviene anche, dall'altro la completa assenza di un adulto a supporto dello studente. L'insegnante si chiede quale sia il suo ruolo in questo contesto, non di docente, ma si interroga sul fatto che possa essere "chiamata a fare altro", a compensare un'assenza familiare. Le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012) richiamano a un'alleanza tra adulti, in cui ognuno con il proprio ruolo, in modo costante, perseguono l'obiettivo di condividere comuni finalità educative.

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria (MIUR, 2012, p. 6).

Dunque, è sull'incontro e sul dialogo aperto e costante che si possono costruire comuni intenti educativi e una più solida alleanza educativa (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018).

La "costanza comunicativa" tra insegnanti e genitori durante la DaD è stata inevitabilmente "filtrata" da contatti *online*.

Il registro elettronico è stato uno degli strumenti utilizzati dagli insegnanti per comunicare con le famiglie, ma si sono aggiunti strumenti come siti "personali" dei docenti, come nel caso dell'insegnante di Arte e immagine che ha messo a disposizione di studenti e famiglie il proprio sito sul quale condivide opere d'arte di sua produzione e materiale fruibile per gli studenti; inoltre, la posta elettronica ha costituito la fonte comunicativa più usata tra docenti e genitori.

Come si è visto per gli studenti delle classi prime partecipanti alla sperimentazione digitale, anche per i genitori si è assistito a un differente approccio al dispositivo didattico digitale (iPad): coloro che erano esperti di digitale e anche i genitori delle classi prime sono stati non solo favorevoli all'introduzione del *device* per la didattica, ma sono stati anche più pronti nell'aiutare i figli durante la DaD, costituendo una risorsa importante per la scuola in termini di collaborazione e di confronto sull'uso del dispositivo e delle piattaforme, hanno messo a disposizione della scuola le loro competenze per affrontare il momento di emergenza. D'altro canto, ci sono stati, prima della DaD, anche genitori che non erano completamente favorevoli all'introduzione dell'iPad come strumento didattico, ma gli insegnanti si sono sempre mostrati aperti nei confronti di tutte le famiglie, ragionando insieme a loro sui vantaggi/svantaggi del digitale a scuola. La DaD ha poi aperto uno spaccato sulla necessità del

dispositivo digitale in emergenza, durante la quale non solo è stato fornito il dispositivo a tutte le famiglie, ma è stato anche costante il supporto nell'uso da parte degli insegnanti. Nei primi mesi di *lockdown*, tramite i rappresentanti di classe, le famiglie potevano informare la scuola di eventuali difficoltà e bisogni di assistenza.

Dall'intervista dell'insegnante di Sostegno è emerso che le famiglie con figli con bisogni educativi speciali hanno scelto di iscriverli nell'IC di Via Baccano proprio perché presente la sperimentazione digitale che, dal punto di vista dei genitori, elimina le differenze tra il proprio figlio e gli altri studenti: se tutti i ragazzi utilizzano l'iPad, questo non è più strumento compensativo per studenti con BES, ma diventa uno strumento democratico di pari opportunità (Ianes & Cramerotti, 2013).

Si è visto, quindi, come gli elementi e punti di incontro e di confronto tra insegnanti e genitori siano frequenti, in situazioni ordinarie e straordinarie come la DaD, e come siano centrati sui temi della valutazione.

Ciò che invece non è motivo di confronto tra insegnanti e famiglie è la certificazione delle competenze (figura 85). Come previsto dall'articolo 2 del D.M. 742 del 2017 (MIUR, 2017b), la certificazione delle competenze è rilasciata al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione e viene redatta durante lo scrutinio finale dai docenti di scuola primaria e dal consiglio di classe per la scuola secondaria di primo grado, viene consegnata alla famiglia dello studente e all'istituzione scolastica del ciclo successivo.

Figura 85: Certificazione delle competenze.

Temî emergenti	Estratti	Documenti
<p>Non-confronto con le famiglie sulla certificazione delle competenze al termine del ciclo.</p> <p>Le famiglie hanno fiducia in ciò che fa la scuola.</p> <p>Spiega a ragazzi e famiglie in cosa</p>	<p>io non ho mai fatto la coordinatrice di terza, quindi non so esattamente se le famiglie, più di tanto, si coinvolgono sulla certificazione delle competenze dei figli. Diciamo che le famiglie che sono molto presenti nella vita scolastica dei figli sono ben attenti a quello che succede, però in generale direi che c'è una forma di trust, cioè di fiducia in quello che la scuola fa. [...] noi come docenti di lingue siamo coinvolte nel progetto Trinity e Ket, la nostra scuola è sede di certificazione Trinity che è una certificazione linguistica che attesta i vari livelli [...] ed è una certificazione spendibile alle superiori;</p>	<p>Inglese</p>

<p>consistono le certificazioni linguistiche Trinity e Ket: buoni risultati.</p>	<p>quindi, io ho spiegato ai ragazzi di queste competenze linguistiche richieste dalle due certificazioni, alle famiglie anche, e stiamo avendo dei buoni risultati.</p>	
<p>Manca una valutazione in itinere che porti alla certificazione delle competenze.</p>	<p>Noi non siamo guidati nella competenza di valutare un percorso tramite una certa tecnica di osservazione, noi stiamo lavorando tutti di istinto su questo, non c'è proprio il discorso del percorso e questo è un problema, e seppure ci fosse il discorso del percorso, come faccio ad osservare? Quindi, tutto questo si basa su impressioni che noi abbiamo che si accendono improvvisamente al secondo quadrimestre della terza media.</p>	<p>Musica</p>
<p>La certificazione delle competenze in terza non è motivo di confronto con i genitori: bisognerebbe prima condividere con i genitori che cos'è una competenza.</p>	<p>i genitori non hanno ben capito che cosa sia una competenza. È perché, per molti anni, il mondo della scuola ha continuato a confondere la valutazione con il livello della competenza; quindi, se ha 7 gli metto "base"; secondo me, per molti anni siamo andati avanti in questa maniera. Secondo me non è motivo di confronto coi genitori, ma più che altro perché bisognerebbe fare un corso ai genitori per far capire cos'è una competenza. No, no, non tramite la certificazione, anche perché loro la ritirano, va bè, questi due anni non la ritirano, la trovano nel registro elettronico, però anche quando la ritiravano non è che ti venivano a chiedere "che vuol dire questo livello, perché hai scelto questo"; ma a prescindere che, per fare quella certificazione delle competenze bisognerebbe partire dalla prima media [...]poi dovresti ricordare tutti gli anni, per ogni anno, che livello gli hai dato, quindi ci vorrebbe un archivio di prove per competenze. [...] sulle competenze, la scuola ita-</p>	<p>Lettere</p>

<p>La certificazione delle competenze in terza non è motivo di confronto con le famiglie.</p>	<p>liana sta ancora indietro, dobbiamo ancora lavorarci su.</p> <p>la certificazione delle competenze viene fatta in sede di esame; quindi, una volta che l'esame è fatto, sì, ne possiamo parlare, ma ormai è scritto, ormai è fatto, archiviato, depositato, timbrato. È chiaro che se venisse un genitore a chiedere spiegazioni, io gli do tutte le spiegazioni del mondo, ma anche la famiglia stessa difficilmente te le viene a chiedere.</p>	<p>Matematica e scienze</p>
---	--	-----------------------------

Fonte: elaborazione propria.

Le famiglie, pur essendo destinatarie della certificazione delle competenze, rilasciata alla fine del ciclo scolastico, non considerano tale certificazione un motivo di confronto con gli insegnanti e viceversa; il confronto sulla valutazione in itinere e finale degli studenti è costante e non solo in termini di profitto, ma anche sugli aspetti socio-emotivi, relazionali e digitali, richiamando comunque alle competenze della certificazione (figure 60, 61, 68, 82); tuttavia, non è la certificazione in sé a essere considerata motivo di confronto e, come sostiene l'insegnante di Lettere (figura 85), probabilmente alcuni genitori non hanno chiaro il significato della competenza, dai cui bisognerebbe iniziare per dividerne il senso della certificazione. Non è estranea ai genitori la questione della "certificazione", perché dalla testimonianza dell'insegnante di Inglese si vede che c'è un riscontro positivo sulle certificazioni linguistiche, nel momento in cui si condividono sensi e scopi di queste.

D'altro canto, dal punto di vista degli insegnanti intervistati, la certificazione delle competenze alla fine del ciclo scolastico, redatta a conclusione dell'ultimo anno, non offre una guida in itinere che dovrebbe rappresentare il senso di un percorso di crescita degli studenti dopo tre anni, bensì si riduce a un atto burocratico. L'insegnante di Educazione fisica sostiene, a tal proposito, che ci sia molta documentazione ridondante nella scuola e che sarebbe necessario ripensare questa documentazione per incontrare le famiglie su temi "quotidiani", per essere più concreti e rapidi sulla comunicazione con le famiglie.

A conclusione delle interviste, è stato chiesto a tutti gli insegnanti quale sarà la prima cosa che vorranno fare o tornare a fare con gli stu-

denti, una volta che l'emergenza sanitaria dovuta al Covid sarà completamente risolta. Gli insegnanti di Inglese, Religione, Sostegno, Tecnologia, Lettere e Matematica e scienze hanno pensato alle uscite didattiche, uscire sul territorio insieme agli studenti crea non solo legami più solidi tra i ragazzi, ma con e tra i docenti stessi. Lettere e Matematica e scienze hanno aggiunto che anche i lavori di gruppo, in cui gli studenti possono stare vicini, parlarsi, toccarsi, condividere oggetti e prodotti, sono attività di cui i ragazzi sentono molto la mancanza. L'insegnante di Arte e immagine vorrebbe tornare ad avere a disposizione la sua "aula-laboratorio", in cui i ragazzi potevano lavorare la ceramica, immergendosi in quel processo di "creazione" che li rendeva entusiasti, ammirando ognuno i prodotti degli altri. L'insegnante di Musica vorrebbe tornare a cantare e a suonare insieme, perché è questa dimensione di "insieme" che crea legami di amicizia forti e stabili, non solo tra i ragazzi, ma anche con l'insegnante. E l'insegnante di Educazione fisica tornerà in palestra, correndo e urlando in libertà insieme agli studenti.

La dimensione relazionale, che fa da filo rosso tra le risposte degli insegnanti, è ciò che è principalmente mancata durante la DaD, ma anche nel ritorno in presenza, senza poter attuare nel suo complesso il modello DADA per rispettare le misure di contenimento del virus, modello che offriva, come si è visto, di fare dell'aspetto relazionale il centro e il "motore mobile" della didattica e della dimensione "corale" del DADA.

2.6. Il try-out del questionario per i genitori e la struttura del questionario per gli studenti.

Nel paragrafo 1.5 della seconda parte si sono descritti i questionari destinati agli studenti e ai genitori per rilevare il loro punto di vista sul passaggio alla DaD, sulla valutazione e sull'uso del digitale nella didattica. Si è detto come le procedure legate all'approvazione dei questionari, in base alle prassi previste dalla scuola, siano state tanto lunghe da non consentire la somministrazione del questionario rivolto agli studenti (consultabile in Appendice D), mentre per quello destinato ai genitori (Appendice C) si dispone di dati emersi dal *try-out* avvenuto a maggio 2021.

Il *Questionario Genitori: DADA, Valutazione e DaD* è composto da 83 item:

- i primi 8 item a risposta chiusa indagano variabili di sfondo come il genere, l'età, titolo di studio, professione e nazionalità di un genitore o di entrambi (nel caso in cui entrambi i genitori decidano di compilare il

questionario), il genere del proprio figlio o della propria figlia, la media dei voti scolastici, la motivazione per cui è stata scelta una scuola DADA per il proprio figlio o per la propria figlia e quale tipo di funzione svolge il genitore per la scuola (rappresentante di classe, di istituto, membro del Comitato genitori, ecc.);

- 18 item con risposte a scelta multipla su scala Likert a quattro passi (di frequenza e di accordo) indagano la percezione che i genitori hanno sui rapporti intessuti con la scuola e con gli insegnanti;

- 4 item a risposta chiusa indagano la dimensione contestuale vissuta dai genitori durante la didattica a distanza (ad esempio, se i genitori hanno lavorato in *smart working* e se hanno seguito i figli nella DaD e se hanno avuto difficoltà nel conciliare le due cose);

- 9 item a risposta multipla su scala Likert a quattro passi (di frequenza: 1 = Mai, 2 = Raramente, 3 = Frequentemente, 4 = Sempre, con possibilità di rispondere anche “Non lo so”) chiedono ai genitori quali modalità di valutazione sono state usate durante la Didattica a Distanza dagli insegnanti dei figli (es.: verifiche scritte, interrogazioni orali, compiti autentici, ecc.);

- 9 item a risposta multipla su scala Likert a quattro passi (di frequenza: da 1 = Mai a 4 = Sempre, con possibilità di rispondere anche “Non lo so”) indagano quale tipo di valutazione è stato utilizzato durante la Didattica a Distanza, dopo che gli studenti hanno svolto un compito assegnato dagli insegnanti, orale e/o scritto (es.: solo il voto preso al compito, un *feedback* dell’insegnante, autovalutazione, ecc.);

- 2 item a risposta aperta chiedono, secondo il punto di vista dei genitori, quali sono le difficoltà e i vantaggi associati alla DaD;

- 9 item a risposta multipla su scala Likert a quattro passi (di frequenza: da 1 = Mai a 4 = Sempre, con possibilità di rispondere anche “Non lo so”) chiedono ai genitori quali modalità di valutazione vengono usate nella didattica in presenza dagli insegnanti dei figli (es.: verifiche scritte, interrogazioni orali, compiti autentici, ecc.);

- 2 item chiedono ai genitori se nella classe dei propri figli viene svolta la valutazione delle competenze chiave europee: un item è a risposta chiusa (Sì, No, Non lo so) e l’altro, a risposta aperta, chiede di descrivere, brevemente, come viene svolta la valutazione delle competenze chiave europee, se all’item precedente si è data risposta affermativa;

- 9 item a risposta multipla su scala Likert a quattro passi (di frequenza: da 1 = Mai a 4 = Sempre, con possibilità di rispondere anche “Non lo so”) interrogano i genitori su quale tipo di valutazione è utilizzato durante la didattica in presenza, dopo che gli studenti hanno svolto un

compito assegnato dagli insegnanti, orale e/o scritto (es.: solo il voto preso al compito, un feedback dell'insegnante, autovalutazione, ecc.);

- 4 item a risposta multipla su scala Likert a quattro passi (1 = Per niente, 2 = Poco; 3 = Abbastanza; 4 = Molto, con possibilità di rispondere anche "Non lo so") chiedono ai genitori qual è l'utilità, o meglio, il fine della valutazione per i propri figli;

-1 item a risposta aperta domanda ai genitori quali sono, secondo loro, le maggiori differenze tra la valutazione in presenza e la valutazione a distanza;

- 6 item a risposta multipla su scala Likert a quattro passi (di accordo: da 1 = Per niente d'accordo a 4 = Molto d'accordo) chiedono conto ai genitori della loro percezione sull'uso del digitale nella didattica (es.: *L'uso di un dispositivo digitale in classe può aiutare mio/a figliola a imparare meglio in ogni materia scolastica*);

- gli ultimi 2 item a risposta aperta chiedono ai genitori cosa manchi ai propri figli del modello DADA che c'era nella scuola prima della pandemia e qual è la prima cosa che pensano che i figli vorrebbero tornare a fare a scuola appena sarà possibile, una volta finita l'emergenza sanitaria.

Al *try-out* del questionario somministrato *online* hanno partecipato 19 genitori della scuola secondaria di primo grado dell'IC di Via Baccano. Un tale numero di partecipanti non permette approfondite analisi statistiche, come ad esempio un'analisi fattoriale esplorativa che consenta di individuare le variabili latenti da quelle osservate (Barbaranelli, 2007). Lo stesso motivo porta ad escludere anche un'analisi fattoriale confermativa, nel tentativo di ipotizzare una preesistente struttura fattoriale cercando supporto nella letteratura di riferimento (Field, 2018; Iacobucci, 2010).

Il numero dei partecipanti determina i problemi di campionamento legati all'analisi fattoriale, innanzitutto per determinare che si possa procedere a tale analisi. Pur non esistendo regole standard sul numero di soggetti in un campione, ci sono delle "rules of thumb" per avere una numerosità campionaria accettabile, riassumibili nella "massima": più soggetti ci sono meglio è (VanVoorhis & Morgan, 2007). È inoltre necessario verificare la normalità della distribuzione e la presenza o meno di *outliers*. Tra gli elementi da considerare per procedere ad una analisi fattoriale vi è il valore del determinante della matrice che deve essere maggiore di zero, altrimenti non è fattorializzabile (matrice non positiva definita) (Field, 2018); il determinante può risultare minore di zero quando ci sono meno soggetti rispetto al numero di variabili, come nel presente

caso. Perciò, di seguito, si riportano i risultati del *try-out* riguardanti alcune variabili di sfondo che caratterizzano i partecipanti e si rifletterà su alcuni item rilevanti, in termini di frequenza delle risposte, per i temi oggetto della ricerca, appunto come spunto di riflessione, mentre analisi statistiche più accurate potranno essere condotte in una prospettiva futura della ricerca, con l'aumentare del numero dei partecipanti.

Si precisa che i questionari rivolti ai genitori e agli studenti sono stati pensati per il triennio della scuola secondaria di primo grado, in quanto dopo la sperimentazione digitale avviata dalle classi prime del 2019-2020, anche il resto delle classi hanno potuto prendervi parte; perciò, le aree di indagine dei questionari riguardanti i macro-temi dei rapporti con la scuola, della percezione sulla valutazione e sul digitale potevano essere estendibili a tutte le sezioni, per l'anno 2020-2021.

Di seguito si riportano, in percentuale, le frequenze di risposta ad alcuni item scelti come rappresentativi delle aree indagate ed elencate sopra.

Riguardo alle variabili di sfondo, i 19 genitori partecipanti al *try-out* di maggio 2021, per il 21,1% sono genitori degli studenti delle classi prime (iscritte nel 2020-21), per il 52,6% sono genitori delle classi seconde (iscritte nel 2019-20, cioè le classi che hanno avviato per prime la sperimentazione digitale con l'iPad e che hanno partecipato alle osservazioni in classe e alle prove di lettura nel tempo), e per il 26,3% sono genitori delle classi terze (iscritte nel 2018-19). Ci si aspettava proprio una maggiore partecipazione da parte dei genitori delle classi seconde, per via del loro coinvolgimento nello studio di monitoraggio per più tempo, a partire dalle osservazioni fino alle ultime prove di lettura di cui si è parlato nel paragrafo 2.3 della seconda parte.

Per l'89,5% dei partecipanti, il questionario è stato compilato dalle madri e per il 10,5% dai padri, con un'età media di 42,95 anni. Pur non essendo confrontabili i campioni in termini numerici, si può rintracciare una tendenza con la ricerca condotta dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi Milano Bicocca a luglio 2020, per raccogliere informazioni dai genitori sulla DaD (Pastori, Mangiatordi, Pagani & Pepe, 2020), alla quale hanno partecipato una larga maggioranza di madri, con età media di 42 anni.

Il 63,2% dei partecipanti al *try-out* è di nazionalità italiana, il 31,5% è di nazionalità romena e il 5,3% è di nazionalità moldava.

Il 42% dei 19 genitori possiede il diploma di scuola secondaria di secondo grado, il 31,6% ha il diploma di scuola secondaria di primo grado,

il 21,1% possiede una laurea triennale e il 5,3% ha una laurea magistrale o a ciclo unico.

Il 57,8% è costituito da impiegati e operai, il 15,8% da casalinghi, il 5,3% da insegnanti, il 5,3% da infermieri e il 15,8% di loro sono disoccupati.

Il 36,8% dei partecipanti al *try-out* svolge la funzione di rappresentante di classe dei genitori e il 5,3% è rappresentante dei genitori nel Consiglio di Istituto.

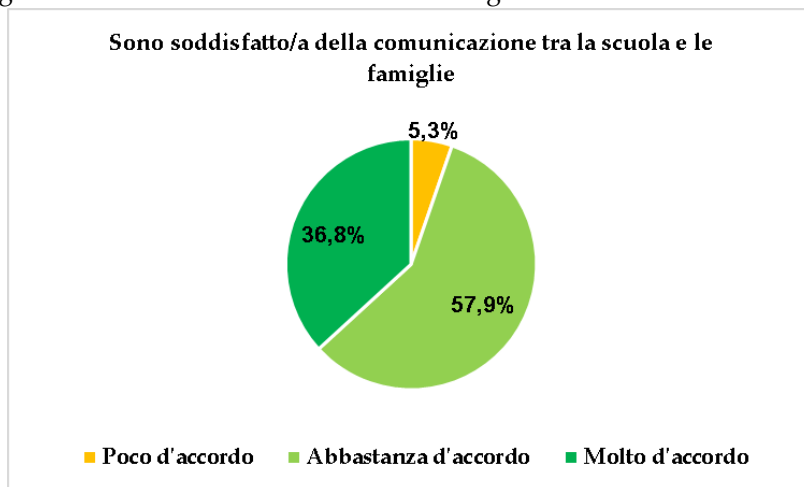
La domanda sul *Perché ha scelto per suo/a figlio/a una scuola DADA?* prevede la possibilità di dare più di una risposta tra:

- È vicina a casa e/o facilmente raggiungibile.
- Conosco il modello DADA e la scuola è stata scelta per questo.
- Pur conoscendo poco il modello DADA penso sia positivo per mio/a figlio/a.
- Mi è stata consigliata da parenti/amici che hanno figli/e che frequentano una scuola DADA.
- Mi è stata consigliata da docenti/dirigenti/ personale scolastico che lavorano in una scuola DADA.
- È stata una scelta di mio/a figlio/a.

Il 42,1% dei genitori risponde che la scuola di Via Baccano che adotta il modello DADA è stata scelta perché è vicina a casa e/o facilmente raggiungibile; il 31,6% sostiene che sia stata una scelta del proprio figlio; il 26,3% risponde di conoscere il modello DADA e la scuola è stata scelta per questo; il 26,3% risponde che pur conoscendo poco il modello DADA pensa sia positivo per il proprio figlio; il 15,8% dice di essere stato consigliato da docenti/dirigenti/ personale scolastico che lavorano in una scuola DADA e il 5,3% dice che la scuola DADA è stata consigliata da parenti/amici di cui i figli frequentano una scuola modello DADA.

Riguardo all'area di indagine inerente ai rapporti intessuti tra scuola e famiglie, si è scelto (figura 86) come item rappresentativo quello che riguarda la comunicazione: *Sono soddisfatto/a della comunicazione tra la scuola e le famiglie* (scala di accordo, Likert a 4 passi) e quello sul confronto tra docenti e genitori rispetto alle modalità di valutazione (figura 87).

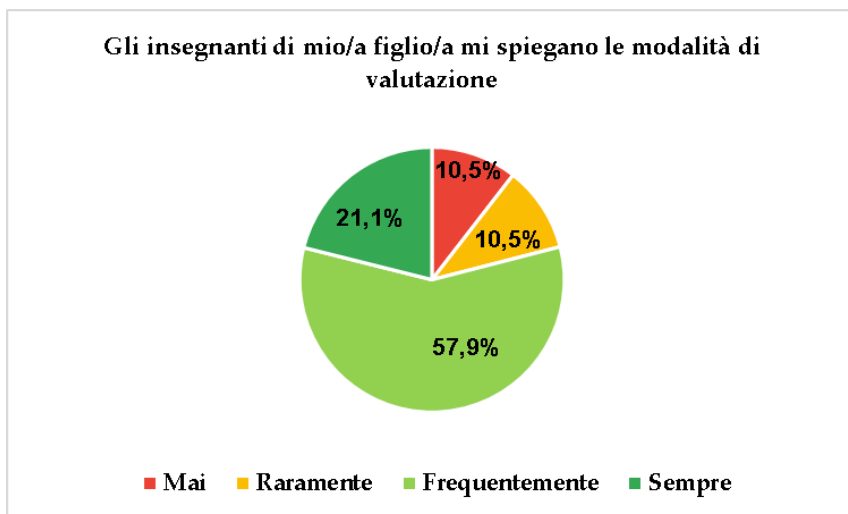
Figura 86: Comunicazione tra scuola e famiglie.



Fonte: elaborazione propria.

Dalla figura 86 si vede come la maggior parte dei rispondenti al questionario siano soddisfatti della comunicazione tra la scuola e le famiglie (Molto: 36,8%; Abbastanza: 57,9%), mentre il 5,3% risponde di essere poco soddisfatto; tuttavia, nessuno risponde “per niente”.

Figura 87: item su scala Likert a 4 passi, di frequenza *Gli insegnanti di mio/a figlio/a mi spiegano le modalità di valutazione*.



Fonte: elaborazione propria.

La maggior parte dei genitori dichiara di ricevere spiegazioni dagli insegnanti sulle modalità di valutazione (Sempre: 21,1%, Frequentemente: 57,9%); il 10,5% dice di riceverne Raramente e il 10,5% sostiene di non riceverne affatto.

Il 36,8% dei genitori dichiara di aver avuto difficoltà, nel periodo di didattica a distanza, a conciliare *smart working* e supporto ai propri figli nella DaD.

Di seguito, gli item scelti per le aree che riguardano la percezione che i genitori hanno rispetto alla valutazione dei propri figli e i cambiamenti che hanno percepito nel passaggio in DaD.

Durante la DaD, il 15,8% dei genitori partecipanti al *try-out* sostiene che le modalità di valutazione da parte degli insegnanti sono cambiate, il 31,6% non lo sa e il 52,6% dice che non sono cambiate.

Tra le modalità di valutazione si considerano:

- Verifiche scritte da consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse, relazioni, elaborati scritti).
- Interrogazioni orali.
- Valutazione autentica (esempio: compiti autentici collegati alle esperienze di vita, prove di realtà, problemi da risolvere).
- Valutazione di presentazioni orali di gruppo.
- Valutazione di attività/compiti da svolgere in diretta.
- Valutazione della partecipazione alle attività on line.
- Valutazione dell'attività individuale in piattaforma (esempio: interventi nei forum, presentazioni, approfondimenti, ecc.).
- Valutazione delle attività di gruppo in piattaforma (esempio: forum, discussione tra studenti e docente, ecc.).
- Attività di autovalutazione.

Per le verifiche scritte non si riscontrano sostanziali differenze tra il periodo di attività svolte in DaD (Sempre + Frequentemente: 89,4%) e quelle in presenza (Sempre + Frequentemente: 94,7%), mentre per le interrogazioni orali che in presenza avvengono Sempre (47,4% dei rispondenti) e Frequentemente (52,6%), in DaD, il 10,5% dei genitori sostiene che avvengono Raramente (Sempre: 31,6%; Frequentemente: 57,9%).

Riguardo alla valutazione autentica, sia in presenza (Sempre + Frequentemente: 89,4%) e sia in DaD (Sempre + Frequentemente: 78,9%), i genitori sostengono che è consuetudine; tuttavia, un 5,3% di loro, rispetto al periodo della DaD non sa rispondere ("Non lo so"), risposta che invece non è data per le attività svolte in presenza.

Frequenti, sia in presenza (Sempre + Frequentemente: 89,5%) sia in DaD (Sempre + Frequentemente: 73,7%), sono anche le presentazioni orali di gruppo e le attività da svolgere in diretta (Sempre + Frequentemente: 94,7% sia in presenza sia in DaD).

La valutazione della partecipazione alle attività *online*, in presenza, avviene per il 94,7% dei genitori e in DaD per l'89,5% e lo stesso accade per la valutazione delle attività individuali e di gruppo svolte in piattaforma. Attività di autovalutazione, secondo la percezione dei genitori, si svolgono per il 63,1% di loro, sia in presenza e sia a distanza.

Dunque, rispetto alle risposte dei partecipanti al *try-out* non si riscontrano particolari differenze tra DaD e didattica in presenza, riguardo alle modalità di valutazione.

Per il tipo di valutazione che è stato utilizzato durante la Didattica a Distanza e in presenza, dopo che gli studenti hanno svolto un compito assegnato dagli insegnanti, orale e/o scritto, le possibilità di risposta su scala Likert a quattro passi sono:

- Solo il voto preso al compito.
- Un commento personalizzato sul compito svolto che indica cosa fare per migliorare.
- Un commento per il gruppo (in caso di attività svolte in gruppo) che indica cosa fare per migliorare.
- Un commento generale a tutti gli studenti della classe sugli aspetti più problematici dei compiti.
- Incoraggiano un confronto tra studenti sui compiti.
- Un commento del docente abbinato all'autovalutazione dello studente.
- Chiedono agli studenti di "darsi un voto".
- Chiedono cosa pensano gli studenti del voto assegnato.
- Spiegano il perché del voto assegnato.

Il voto preso al compito viene sempre comunicato dagli insegnanti, sia in DaD sia in presenza, infatti, in entrambi i contesti didattici non viene data dai genitori la risposta "Mai" e la risposta "Raramente" è data solo dal 5,3% dei genitori per il contesto in presenza e dal 15,8% riguardo alla DaD.

Per i genitori accade frequentemente che, sia in DaD (Sempre + Frequentemente: 63,2%) sia in presenza (Sempre + Frequentemente: 73,7%), i docenti diano un commento personalizzato sul compito svolto che indica cosa fare per migliorare, pure se solo in DaD il 10,5% dei genitori rileva che questo non accade. La stessa situazione si verifica per un

commento che i docenti danno per le attività svolte in gruppo e che indica cosa fare per migliorare.

Più frequentemente accade in DaD (Raramente: 5,3%; Frequentemente: 73,6%; Sempre: 15,8%; Non lo so: 5,3%) che i docenti diano un commento generale a tutti gli studenti della classe sugli aspetti più problematici dei compiti, rispetto alla didattica in presenza (Mai: 5,3%; Raramente: 15,8%; Frequentemente: 31,6%; Sempre: 36,8%; Non lo so: 10,5%).

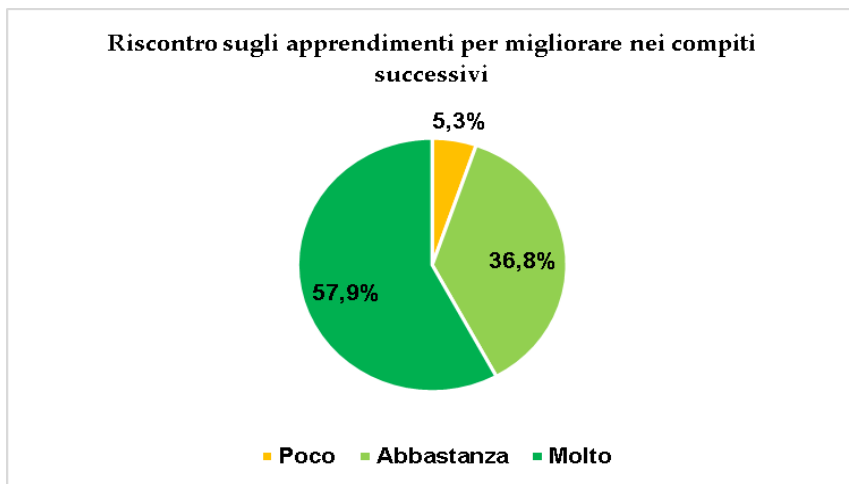
Prassi consolidata sembra anche l'incoraggiamento di un confronto tra studenti sui compiti svolti sia in DaD (Sempre + Frequentemente: 73,7%), sia in presenza (Sempre + Frequentemente: 63,1%).

Per il 52,6% dei genitori (Sempre + Frequentemente), sia in DaD sia in presenza, gli insegnanti danno un commento sui compiti svolti abbinato all'autovalutazione dello studente.

Meno frequente sembra la prassi dei docenti nel chiedere agli studenti di darsi un voto al compito svolto, sia in DaD (Sempre + Frequentemente: 36,9%), sia in presenza (Sempre + Frequentemente: 42,1%). Lo stesso accade per il confronto sul voto, chiedendo cosa pensano gli studenti del voto assegnato (Sempre + Frequentemente in DaD: 47,3%, in presenza: 52,6%). Riguardo alla spiegazione del voto assegnato agli studenti, sia in DaD sia in presenza, questo avviene per il 57,9% (Sempre + Frequentemente) dei genitori.

Ai genitori viene chiesto, attraverso quattro item, qual è, secondo loro, l'utilità della valutazione data dai docenti per gli studenti; di questi, l'item che mira a indagare l'utilità formativa della valutazione è: *Secondo lei, la valutazione che gli insegnanti danno a sua figlia è utile per dare un riscontro sugli apprendimenti per migliorare nei compiti successivi*; la figura 88 mostra le risposte date dai genitori.

Figura 88: Utilità della valutazione in ottica formativa, secondo i genitori.



Fonte: elaborazione propria.

La figura 88 mostra che per i genitori partecipanti al *try-out* la valutazione degli insegnanti data ai propri figli è utile per migliorare nel corso del percorso formativo; nessuno di loro, infatti, risponde “Per niente” e solo il 5,3% risponde “Poco”.

Un item che ha destato particolare interesse è: *In base alle informazioni in suo possesso, nella classe di suo/a figliola viene svolta la valutazione delle competenze chiave europee?*. Le possibilità di risposta sono: Sì, No, Non lo so, a cui segue una domanda aperta che chiede di descrivere brevemente come avviene tale valutazione e per quali competenze, da parte di quali insegnamenti. La totalità dei genitori partecipanti al *try-out* ha scelto la risposta “Non lo so”, lasciando quindi vuoto il campo della risposta aperta.

Anche se il numero dei partecipanti non permette generalizzazioni, appare un dato su cui riflettere e che merita un approfondimento nel proseguire la ricerca.

Si è chiesto ai genitori, tramite domanda a risposta aperta, quali sono le maggiori differenze che notano tra la valutazione in presenza e quella a distanza; nel caso in cui non avessero elementi per rispondere, compilano il campo di risposta con “Non applicabile”. I genitori che rispondono sono 4: una risposta sostiene che in DaD sia più complicata la valutazione, senza motivare il perché; una seconda risposta trova differenze

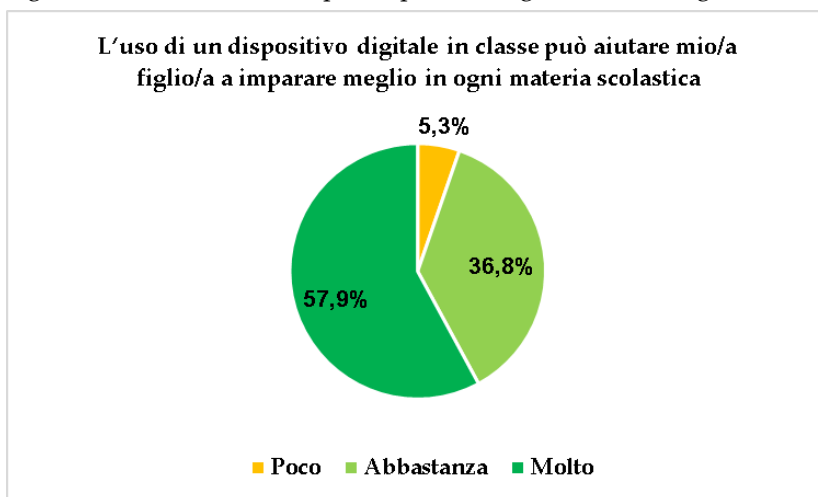
nell'ambiente in cui si svolge la valutazione, cioè tra aula e "schermo"; una terza risposta vede nella valutazione in presenza un maggiore contatto tra docenti e studenti; infine, la quarta, che si riporta di seguito, sostiene che *La valutazione in presenza è quella classica a cui gli insegnanti si affidano con maggiore sicurezza, quella a distanza è più difficile perché serve una metodologia completamente diversa e nuova che deve coinvolgere i ragazzi nel farli creare qualcosa su cui essere valutati*; risposta che mette l'accento non solo sulla metodologia dei docenti che in DaD dev'essere "diversa" da quella in presenza, ma anche sul coinvolgimento degli studenti che devono essere valutati in ciò che li coinvolge in prima persona, cioè nel "creare qualcosa".

Tramite domanda a risposta aperta si chiede ai genitori quali siano i vantaggi della valutazione a distanza: 17 genitori su 19 (89,47%) rispondono che non ci sono vantaggi; una risposta invece sostiene che *durante la didattica a distanza i professori di mia figlia sono stati abbastanza attenti alle valutazioni* e un'altra risposta riporta che in DaD il/la proprio/a figlio/a riesce a studiare meglio.

Riguardo, invece, alle difficoltà della valutazione a distanza, per 9 rispondenti su 19 (47,37%) non ce ne sono; invece nelle risposte date si individuano tre tipi di difficoltà: 1) la mancanza di rapporti con compagni e insegnanti (in 5 risposte), 2) problemi con la connessione internet (in 3 risposte), 3) le modalità di valutazione (in 2 risposte), sia perché a distanza è necessario cambiare il tipo di valutazione per valutare prodotti diversi degli studenti, sia perché con modalità "classiche" di valutazione, come ad esempio le verifiche scritte, gli studenti in DaD copiano più facilmente.

Riguardo all'utilizzo del dispositivo digitale per la didattica, un item chiede conto del contesto a distanza: *L'utilizzo di un dispositivo digitale è stato un vantaggio per mio/a figlio/a durante la Didattica a Distanza*; la totalità dei partecipanti rispondono in accordo (Molto: 63,2% e Abbastanza: 36,8%). Un altro item scelto come rappresentativo di questa area di indagine è: *L'uso di un dispositivo digitale in classe può aiutare mio/a figlio/a a imparare meglio in ogni materia scolastica*; la figura 89 mostra le percentuali di risposta.

Figura 89: Utilità dell'iPad per imparare meglio, secondo i genitori.



Fonte: elaborazione propria.

Anche a prescindere dal contesto della DaD, l'uso del digitale nella didattica è visto, dalla quasi totalità dei genitori rispondenti (Molto + Abbastanza: 94,7%), come un elemento positivo per un migliore apprendimento da parte degli studenti, in ogni materia scolastica.

Infine, le due domande a risposta aperta finali chiedono: *Cosa pensa che manchi a suo/a figlio/a del modello DADA (lezioni in aule laboratorio con cambio d'aula per ogni lezione diversa) che c'era nella scuola prima del Covid? e Qual è la prima cosa che pensa suo/a figlio/a vorrebbe tornare a fare a scuola appena sarà possibile, una volta finita l'emergenza sanitaria?*

Alla prima domanda hanno risposto 5 genitori dicendo che agli studenti manca spostarsi tra le diverse aule.

Alla seconda domanda hanno risposto 17 genitori: 6 pensano che i propri figli vorrebbero tornare a scuola per poter ricreare un contatto con i compagni di classe e con gli insegnanti, perché sono mancate le relazioni dal vivo; 4 dicono che vorrebbero tornare al DADA e alle aule laboratorio; 4 pensano che i figli vorrebbero tornare a partecipare alle gite scolastiche/culturali; 3 sostengono che i figli desiderano tornare a fare le lezioni di Educazione fisica.

Il questionario destinato agli studenti (cfr. Appendice D), come precedentemente spiegato, non è stato possibile somministrarlo, dunque , di

seguito si riporta la descrizione della sua struttura. Il *Questionario Studenti Valutazione e DaD* è composto, nel complesso, da 117 item:

- i primi 9 item rilevano variabili di sfondo sul genere, l'età, il titolo di studio, la professione e la nazionalità dei genitori dello studente che compila il questionario, seguite dal genere, classe, sezione e nome della scuola frequentata dallo studente e una media dei voti nella maggior parte delle materie;

- 2 item, uno a risposta chiusa e uno a risposta aperta, chiedono con quali dispositivi è stata seguita la Didattica a distanza e se erano condivisi con altri membri della famiglia;

- 9 item chiedono, attraverso risposte di frequenza su scala Likert a quattro passi (1 = Mai, 2 = Raramente, 3 = Frequentemente, 4 = Sempre) quali tipi di materiali didattici sono stati utilizzati durante la DaD (ad esempio: Slide con registrazione voce e/o video dell'insegnante, Slide fornite dall'insegnante, File inviati tramite posta elettronica, Video caricati su YouTube e consigliati dall'insegnante);

- 9 item chiedono, attraverso risposta chiusa su scala Likert (1 = Per niente, 2 = Poco, 3 = Abbastanza, 4 = Molto, con possibilità di rispondere anche "Non usata") quale attività svolta con i materiali didattici presenti nella domanda precedente sia piaciuta allo studente;

- una domanda a risposta aperta chiede di riportare il nome della piattaforma che viene utilizzata normalmente in DaD;

- 5 item chiedono se durante la DaD sono state svolte lezioni in diretta e quali (ad esempio: Gli insegnanti hanno svolto spiegazioni che prevedevano una risposta o l'elaborazione di un compito da parte degli studenti, Gli insegnanti hanno organizzato attività collaborative fra studenti), con possibilità di risposta su scala Likert a quattro passi, di frequenza;

- un item chiede quanto dura, in minuti, la lezione in diretta in DaD;

- 8 item chiedono conto del tipo di lezioni registrate dagli insegnanti, offerte in DaD e con quale frequenza (scala Likert a quattro passi) sono state usate (ad esempio: Video-lezioni pubblicate e condivise nella piattaforma scelta (es. video-lezione di storia su Google Classroom), Video-lezioni pubblicate in una piattaforma aperta (es. video-lezioni di religione su un canale Youtube), App didattiche con le quali gli studenti interagivano, anche tra loro, ma in modalità remota a distanza (es. Mentimeter o Kahoot));

- un item chiede quanto dura, di solito, una lezione registrata;

- 9 item domandano quale tipo di valutazione viene usata dagli insegnanti durante la Didattica a Distanza (ad esempio: Verifiche scritte da

consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse, relazioni, elaborati scritti), Interrogazioni orali), ricalcando gli item del questionario rivolto ai genitori;

- 9 item, come quelli presenti nel questionario destinato ai genitori, chiedono quale tipo di valutazione assegnano gli insegnanti, in DaD, dopo aver svolto un compito;

- 2 item a risposta aperta domandano quali sono i vantaggi e le difficoltà dell'essere valutato "a distanza";

- 4 item a scelta multipla chiedono allo studente da chi ha ricevuto supporto durante la DaD, potendo scegliere tra i familiari o altre persone vicine, per dire se è stato seguito "Regolarmente", "Qualche volta" o "Mai".

Seguono gli item rivolti alla didattica in presenza:

- 9 item, come quelli presenti nel questionario per i genitori, domandano quale tipo di valutazione viene usata dagli insegnanti durante la didattica in Presenza (esempio: Verifiche scritte da consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse, relazioni, elaborati scritti), Interrogazioni orali, Valutazione autentica (esempio: compiti autentici collegati alle esperienze di vita, prove di realtà, problemi da risolvere) su scala Likert di frequenza a quattro passi);

- 9 item, come per il questionario genitori, chiedono, tramite risposta multipla su scala Likert a quattro passi, di frequenza, quale tipo di valutazione danno gli insegnanti dopo che gli studenti hanno svolto un compito (ad esempio: Solo il voto preso al compito, Un commento personalizzato sul compito svolto che indica le cose da fare per migliorare);

- 4 item, come nel questionario genitori, chiedono agli studenti di riferire sul fine della valutazione;

- un item a risposta aperta domanda quali sono le maggiori differenze tra valutazione in presenza e in DaD;

- 6 item a risposta chiusa su scala Likert a quattro passi di accordo (da 1 = Per niente d'accordo a 4 = Molto d'accordo) chiedono agli studenti la loro percezione di utilità del digitale nella didattica, come nel questionario per i genitori;

- 14 item su scala Likert a quattro passi, di accordo, indagano la percezione degli studenti del clima scolastico attraverso la scala elaborata dal *National School Climate Center* (Cardillo, 2013; FASTER & Lopez, 2013; Weissbourd, Bouffard & Jones, 2013);

- infine, 2 item a risposta aperta chiedono agli studenti cosa manca del modello DADA che era attuato a scuola prima dell'emergenza sani-

taria e qual è la prima cosa che vorranno fare una volta che l'emergenza sarà terminata.

I gruppi di item inerenti alle modalità e agli strumenti di valutazione usati in DaD e in presenza, vantaggi e svantaggi della valutazione in DaD, quelli riguardanti il fine della valutazione data dai docenti, le opinioni sull'uso del digital nella didattica e ciò che manca del modello DADA sono formulati allo stesso modo sia nel questionario per i genitori sia nel questionario per gli studenti; questo avrebbe permesso, attraverso il numero del registro di classe dello studente chiesto su entrambi i questionari, di verificare l'accordo tra studente e genitore sulle stesse tematiche; tuttavia si rimanderà tale analisi al momento in cui si riceverà un numero adeguato di questionari compilati, pure se in un tempo non coincidente con la chiusura del dottorato.

Capitolo terzo

Discussione dei risultati

3.1. Elementi di triangolazione multipla

La triangolazione è la combinazione di due o più fonti di dati, di metodi, di prospettive teoriche, di ricercatori (Denzin, 1970; Thurmond, 2001); queste combinazioni determinano i diversi tipi di triangolazione discussi nel paragrafo 1.1.2 della parte seconda. Quando viene utilizzato più di un tipo di triangolazione, ad esempio, due o più fonti di dati insieme a due o più metodi, la complessa triangolazione che ne risulta viene definita triangolazione multipla (Denzin, 1970; Thurmond, 2001; Santos et al., 2020).

Santos e colleghi (2020) vedono nella triangolazione un approccio che apre alla possibilità di comprendere la complessità di un fenomeno, non soltanto da un punto di vista dei metodi, come accade con i *mixed methods*, ma approcciando, attraverso la triangolazione, a una comprensione della realtà che possa dirsi olistica. La triangolazione, come strategia di validità nella ricerca qualitativa, è intesa come indicazione di una ricerca pianificata e condotta in modo affidabile, in cui le procedure metodologiche utilizzate e i risultati sono coerenti con gli obiettivi dello studio (Flick, 2007; Santos et al., 2020).

Come descritto nel paragrafo 1.4 della parte seconda, i primi due obiettivi definiti per il presente studio mirano alla comprensione dei cambiamenti introdotti dalle due innovazioni, quali il modello DADA e l'iPad come strumento didattico, per capire la loro influenza sullo sviluppo di competenze negli studenti (come descritte nelle *Indicazioni Nazionali*). Dato il sopraggiungere della pandemia, il periodo della didattica a distanza e poi di ritorno in presenza “condizionato” dalle misure di sicurezza anti-Covid hanno costituito una sfida, sia per la scuola sia per la ricerca, alla “sostenibilità del cambiamento” (Asquini & Dodman, 2018), divenendo un altro obiettivo dello studio. Infine, l'ultimo obiettivo analizzato mira a capire come si manifesti il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica, attraversando le innovazioni e i cambiamenti di cui sopra, sia per vedere come l'aspetto “corale” del modello DADA si sia mostrato nella pratica, sia per analizzare il contributo che le famiglie possono dare e/o ricevere in un contesto emergenziale come quello pan-

demico, dando fondamento all'alleanza educativa tra scuola e famiglie, nella loro reciproca corresponsabilità per la formazione di ogni studente-figlio-cittadino (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018; La Marca, 2005).

Nel presente studio, la triangolazione presenta diverse forme: la triangolazione delle *teorie*, che si delinea lungo la prima parte del lavoro, raccogliendo riferimenti internazionali, europei e nazionali sul tema delle competenze, alla ricerca di una definizione che possa evidenziare elementi condivisibili dalla comunità scientifica. Ciò che emerge come "condivisibile" nel complesso costruito di competenza è la necessità di avere un contesto d'azione in cui la competenza o le competenze possano manifestarsi e dunque rendersi visibili e valutabili. La valutazione delle competenze chiama a una riconsiderazione dei modelli valutativi, come descritti nel terzo capitolo della prima parte, in quanto il costruito stesso di competenza porta con sé un cambiamento paradigmatico nei processi di insegnamento e di apprendimento. La sfida delle competenze, sostiene Castoldi (2016), è culturale, per questo si gioca tra tutti gli attori coinvolti nell'educazione dei giovani: dai genitori alla scuola, dalla comunità di appartenenza ai decisori politici. L'approccio per competenze vede lo studente come protagonista e "co-produttore" di esperienze formative da condividere tra pari e con gli adulti di riferimento. Per questa necessità di coinvolgimento "corale" della più ampia comunità educativa, il modello DADA si mostra come un terreno particolarmente fertile per comprendere il senso della dimensione "corale" su cui poggia e che lo contraddistingue rispetto ad altre innovazioni promosse, ad esempio, dalle *Avanguardie educative*, come visto nel quarto capitolo della prima parte.

Nella seconda parte del lavoro, lo studio di caso dell'IC di Via Baccano mira, con la triangolazione delle *fonti di dati* e dei *metodi*, a creare un ponte tra teoria e pratica, dando vita a un "sistema coerente" (Dewey, 1929/2017). Le *fonti di dati* sono: la documentazione scolastica (RAV, PTOF, PdM), gli insegnanti e i genitori. I *metodi*, invece, sono: le osservazioni in aula, le prove di comprensione della lettura degli studenti, il *focus group* con insegnanti, le interviste individuali con gli insegnanti e i questionari per genitori (di cui si dispone dei dati derivanti dal *try-out*). Le osservazioni svolte in aula e le prove di comprensione della lettura di dicembre 2019 (paragrafi 2.2 e 2.3 della parte seconda) offrono una fotografia del periodo pre-pandemico, sia sulle innovazioni introdotte dalla scuola (DADA e iPad), sia in termini di profitto degli studenti. Al primo ciclo di osservazioni sarebbe dovuto seguire un secondo ciclo alla fine

dell'anno scolastico (maggio 2020), ma non è stato possibile per via del *lockdown* e poi per i protocolli di sicurezza nel ritorno in presenza. Ciò che è stato possibile proseguire a distanza è stata la somministrazione delle prove di comprensione della lettura agli stessi studenti, avendo quindi tre prove per un confronto nel tempo e una prova delle classi prime iscritte nell'anno 2020-2021 che hanno preso parte alla sperimentazione digitale, ma chiaramente non al DADA (per lo spostamento degli studenti). L'analisi della documentazione scolastica, d'altro canto, evidenzia come la scuola dia conto delle innovazioni introdotte, sia nei RAV sia nel PTOF anche in ottica di continuità e di traguardi di apprendimento (paragrafo 2.4, parte seconda). Da questi primi passi, si è poi proceduto, a distanza, con il *focus group* organizzato con i cinque insegnanti e poi con le nove interviste individuali, per indagare in profondità l'attuazione delle innovazioni in relazione allo sviluppo e alla valutazione delle competenze, fondendo così gli interessi della ricerca con le riflessioni degli insegnanti, i quali, durante il *focus group* di gennaio 2021, hanno ripercorso a ritroso l'introduzione del modello DADA a scuola, poi dell'iPad, fino alla DaD e al ritorno in presenza "condizionato", riflettendo proprio su quegli aspetti delle innovazioni che hanno potuto rendere il momento emergenziale più facilmente gestibile.

Il passaggio dal contesto "in presenza" a quello "a distanza" introduce anche una *triangolazione ambientale* che, come scrivono Guion, Diehl e McDonald (2011), si riferisce all'uso di luoghi o fattori diversi come l'ora, il giorno della settimana o la stagione, al fine di analizzare l'esistenza di fattori ambientali che possono influenzare la produzione dei dati. Per via del *lockdown* e delle restrizioni in periodo emergenziale, il *focus group* e le interviste individuali sono stati condotti *online*, determinando un diverso *setting*, come descritto nel paragrafo 1.5 della parte seconda, *setting* che comunque contribuisce alla definizione dei confini spazio-temporali dello studio di caso, secondo la quarta caratteristica evidenziata da Khan (2007) nello studio di caso "prototipico" (paragrafo 1.1.2, parte seconda).

Infine, per la quinta e ultima forma di triangolazione, cioè quella dei *ricercatori* che consiste nell'impegno di diversi ricercatori per ridurre al minimo le distorsioni soggettive derivanti da una singola persona, questa è stata attuata lungo tutto il percorso di ricerca tramite il continuo confronto con il *team* dello studio di monitoraggio delle scuole DADA e con i *tutor* di dottorato; inoltre, riguardo alle osservazioni condotte in aula, è stato prezioso il contributo delle studentesse osservatrici dell'esercitazione di ricerca che, oltre a rendere possibile la raccolta dei

dati, ha portato una varietà di punti di vista sullo stesso evento che ha notevolmente arricchito le riflessioni della ricercatrice.

La triangolazione multipla, anche se complessa nella sua attuazione per l'impiego di risorse e di tempo che richiede, conferisce allo studio di caso i caratteri della validità e dell'affidabilità, che derivano da una pianificazione e da una realizzazione coerenti della ricerca e dalla produzione di un *report* ricco e accurato (Yazan, 2015).

Il presente studio non ha pretesa di generalizzazione in termini statistici, ma mira all'*estendibilità* (Khan, 2007), cioè a rendere più profonda e ricca la comprensione di un fenomeno, quale è quello del modello DADA integrato dalla sperimentazione digitale come contesto favorevole per la manifestazione e la valutazione delle competenze come descritte nel corso del lavoro e che si è visto essere un "facilitatore" nella gestione di situazioni impreviste, anche in termini collettivi, portando a pensare la sua tipica dimensione "corale" come quella "competenza collettiva" di cui scrive Le Boterf (2011), indicando non una somma di competenze individuali, ma una loro "cooperazione specifica", difficile da sviluppare, ma che se raggiunta conferisce qualità al contesto in cui si manifesta.

Nel processo di combinazione dei diversi tipi di dati in ottica di triangolazione, i risultati possono essere letti in diverso modo:

1. convergente, quando i dati prodotti nelle diverse tecniche metodologiche evidenziano gli stessi risultati;
2. complementare, quando i dati prodotti da una tecnica rispondono a domande sollevate in un'altra tecnica, completandola;
3. divergente, quando le informazioni prodotte da una tecnica mostrano l'opposto di quello prodotto in un'altra (Flick, 2004; Santos et al., 2020), come si vedrà nei prossimi paragrafi.

3.2. Convergenza e complementarità dei risultati: competenze nel modello DADA e digitali

Si presentano di seguito gli elementi di convergenza e di complementarità dei risultati sul tema delle competenze, tema che attraversa gli obiettivi e le domande di ricerca presentati nel paragrafo 1.4 della seconda parte. In particolare: il primo obiettivo e il quarto (e relative domande), riguardanti la manifestazione delle competenze, avendo come riferimento le *Indicazioni Nazionali*, e il passaggio dal DADA alla DaD e al ritorno in presenza "condizionato" dalle restrizioni per la pandemia,

con un *focus* sulle competenze digitali, derivanti dalla sperimentazione che ha introdotto l'iPad come dispositivo didattico.

L'analisi documentale dei RAV, PdM e PTOF, pur tenendo conto delle critiche mosse in particolare al RAV e descritte all'inizio del secondo capitolo della seconda parte (§ Analisi dei dati), consente di capire non solo come la scuola dia conto delle innovazioni introdotte, ma anche di riflettere in relazione alle domande di ricerca.

Tra le domande di ricerca, come presentate nel paragrafo dedicato, ci si chiede come avviene la manifestazione delle competenze nella scuola secondaria di primo grado di Via Baccano che ha introdotto il modello DADA e la sperimentazione digitale dell'iPad. La documentazione scolastica analizzata ha messo in evidenza la strutturazione degli ambienti di apprendimento (aule-laboratorio e "virtuali") descrivendo i cambiamenti a cominciare dal RAV 2017-2018, anno in cui era già entrato a sistema il DADA. Nel RAV successivo (2019-2022) si affianca, alla descrizione del cambio-aula da parte degli studenti e alla personalizzazione dell'aula-laboratorio da parte dei docenti (elementi tipici del modello DADA), l'utilizzo del dispositivo digitale. Queste due innovazioni introdotte si legano alla riflessione avviata dai docenti già a partire dal primo RAV stilato (2014-15), in cui l'aspetto laboratoriale della didattica era già messo in luce, seppure con una scarsità di supporti materiali implementati poi negli anni successivi.

Riguardo al primo obiettivo della ricerca che mira alla comprensione di quali competenze (descritte nelle *Indicazioni Nazionali* e nei *Nuovi scenari*) si manifestano e come negli studenti della scuola secondaria di primo grado dell'I.C. di Via Baccano, con l'introduzione del modello DADA, la triangolazione delle fonti e dei metodi permette di fare luce sulle pratiche didattiche che facilitano la manifestazione di competenze, in particolare delle «quattro competenze chiave irrinunciabili: *competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità*» (MIUR, 2018a, p.15).

Dalle analisi dei RAV e del PTOF emerge una particolare attenzione alle competenze sociali e civiche che attraversa tutti i documenti scolastici, le quali sono sviluppate dalla scuola attraverso l'impiego di metodologie didattiche differenti da quelle considerate tradizionali/trasmissive/frontali: sin dal primo RAV si cita la *peer education* (educazione tra pari). Dalla letteratura è noto come *peer tutoring* (tutoraggio tra pari) e *peer education* siano tra i modelli educativi più efficaci, in special modo per l'apprendimento della lettura e per la didattica delle lingue (Chiari, 2011). La *peer education*, non solo tra studenti della stessa età, ma

anche con studenti più grandi, come il caso citato dal RAV 2014-2015 degli studenti dell'Istituto superiore Pascal, adiacente all'IC di Via Baccano, produce effetti positivi, costituendo un punto di forza per la scuola, perché l'educazione tra pari aiuta a sviluppare e a rafforzare non solo le abilità cognitive degli studenti, ma anche quelle sociali (Chiari, 2011; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995; Vygotsky, 1962). Educazione tra pari e tutoraggio sono processi che portano allo sviluppo di competenze relazionali, sociali e civiche, come suggerito anche dalle Raccomandazioni europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006), riprese dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018a).

Dunque, l'attenzione allo sviluppo delle competenze sociali e civiche è già in atto dal primo RAV.

Le pratiche didattiche cercano di svilupparsi intorno ai laboratori disponibili inizialmente, fino all'implementazione del modello DADA, per cui ogni aula è diventata anche laboratorio eliminando tale dicotomia, ancora caratteristica di molte scuole italiane. Gli ambienti di apprendimento ripensati secondo il modello DADA offrono la possibilità di sperimentare forme didattiche e metodologiche non tradizionali, centrate invece sull'apprendimento cooperativo, sull'educazione tra pari, sulla didattica attiva al cui centro vi è chi apprende, in quanto co-costruttore dei processi di apprendimento (figura 57). Testimoni dell'attuazione di metodologie didattiche attive e cooperative, tra pari, sono gli insegnanti intervistati (Figure 52, 56, 59 e 60) che descrivono le attività didattiche rese possibili dal modello DADA, come ad esempio, il diffuso utilizzo di *peer tutoring* e *peer education* da parte, soprattutto, dei docenti di Inglese e Tecnologia e le esperienze di co-insegnamento e di co-apprendimento e di didattica ludiforme (figure 52, 54 e 55). Queste attività, come emerso dalle interviste, creano un maggiore coinvolgimento degli studenti lungo tutto il processo di apprendimento e mostrano esiti positivi degli studenti. Come emerso dall'analisi del *focus group* e delle interviste, la dimensione sociale dell'apprendimento era particolarmente favorita dal modello DADA che si mostra come terreno fertile per lo sviluppo non solo di competenze sociali e civiche, ma anche di autonomia e responsabilità (MIUR, 2018a), competenze trasversali che sono citate dai documenti scolastici analizzati – ma anche dalla letteratura analizzata nella prima parte del lavoro – e che trovano, nelle interviste, la descrizione del contesto in cui si manifestano e si sviluppano, grazie alle attività proposte e progettate dai docenti.

Inoltre, tra le competenze trasversali di cui il modello DADA facilita la manifestazione e l'osservazione da parte dei docenti, modello che consente un ripensamento degli spazi educativi e un'attiva partecipazione alle attività didattiche, vi sono le competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturali (Consiglio dell'Unione europea, 2018) come il pensiero libero, il senso critico e le competenze socio-emotive come testimoniato, in particolare, dai docenti di Religione e di Musica (figure 59 e 61). La scuola, come comunità educante,

genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria.

La scuola affianca al compito «dell'insegnare ad apprendere» quello «dell'insegnare a essere».

L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. [...] Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. [...] Per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, [...] sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi. (MIUR, 2012, p.10).

Tale valorizzazione è ben espressa dai docenti intervistati (figure 58 e 59) che hanno descritto le loro pratiche didattiche non solo come attive e partecipate (figura 52), ma anche come supporto allo sviluppo della competenza di cittadinanza, sulla quale un accento più marcato è posto dai *Nuovi scenari delle Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2018a).

Infatti, si legge nei *Nuovi scenari* che

È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva [...]promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. [...]Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità (MIUR, 2018a, p.6).

Lo sviluppo della responsabilità, del rispetto e della condivisione delle regole da parte degli studenti, come riportato nei RAV e confermato dal *focus group* e dalle interviste degli insegnanti, è supportato sia dall'impostazione del modello DADA, secondo il quale gli studenti per spostarsi tra ambienti di apprendimento imparano a rispettare i propri "turni di passaggio" nei corridoi, sulle scale e nelle zone di scambio che richiedono più attenzione e prestando supporto ai compagni che ne hanno bisogno; sia attraverso la condivisione con gli insegnanti e tra loro dei criteri valutativi delle attività didattiche (figure da 70 a 70h), in questo modo sperimentano le «prime forme di partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018a, p.6), partecipando attivamente alla vita della comunità educativa (Baldacci, 2014). Le pratiche utilizzate dai docenti, per sviluppare trasversalmente la competenza di cittadinanza (figura 58), sono i compiti di realtà e la didattica per competenze (Tessaro, 2014), i quali coinvolgono diverse dimensioni dell'apprendimento degli studenti: dalla dimensione conoscitiva a quella delle abilità, dai processi alle disposizioni ad agire (Castoldi, 2012; Glatthorn, 1999).

I *Nuovi scenari* pongono l'accento anche sulla lingua scritta come «mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità» (MIUR, 2018a, p.6). Le prove di comprensione della lettura somministrate hanno risposto sia all'esigenza evidenziata dai *Nuovi scenari* che considerano responsabilità di tutti i docenti la padronanza della lingua italiana, sia all'esigenza presentata nei RAV e nel PdM della scuola di potenziare la competenza di comprensione del testo. La restituzione dei risultati delle prove di lettura agli insegnanti, sia dopo le prime due somministrazioni (novembre 2020), sia al completamento dei risultati sul totale delle quattro somministrazioni (novembre 2021), ha permesso di riflettere insieme sui risultati degli studenti, nell'ottica della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018a). Le differenze emerse tra le stesse classi nel tempo e tra classi di diverso anno di iscrizione (classi prime 2019-2020 e classi prime 2020-2021) hanno consentito ai docenti di riflettere sulle differenze interne tra le classi, riscontrando una convergenza tra i risultati delle prove e la loro percezione rispetto all'andamento complessivo delle diverse sezioni.

Le competenze digitali, che nella Raccomandazione europea del 2018 (Consiglio dell'Unione europea, 2018) sono descritte in termini di interesse verso le tecnologie digitali e di dimestichezza e responsabilità nel loro utilizzo, sono state poste al centro dell'innovazione didattica introdotta dalla scuola secondaria di primo grado di Via Baccano già prima

della “forzatura” imposta dalla DaD; è soprattutto nell’ultimo RAV e nel PTOF 2019-2022 che la scuola sottolinea l’introduzione dell’innovazione digitale. Oltre a quanto previsto dal Piano Nazionale Scuola Digitale (Ministero dell’Istruzione, 2021), alla formazione degli insegnanti di cui si scrive nel PTOF e alle azioni per l’attuazione della didattica digitale, la scuola coinvolge anche le famiglie nella responsabilizzazione degli studenti all’uso del dispositivo, per arginare ed evitare l’insorgere di fenomeni di cyberbullismo.

L’introduzione dell’iPad come strumento didattico per le classi prime del 2019-2020 ha permesso, tramite le osservazioni condotte in aula a dicembre 2019 (paragrafo 2.2, parte seconda), di avere una fotografia dell’uso del dispositivo nella didattica in termini di tempo e di interesse rispetto alle diverse materie scolastiche osservate (§ 2.2). Il *focus group* e le interviste individuali con gli insegnati hanno permesso di approfondire il ruolo svolto dal digitale nella didattica (figura 65). Si è visto come l’iPad sia considerato un “facilitatore didattico e democratico” (figure da 62 a 65). È un facilitatore didattico in quanto consente una maggiore facilitazione nella individualizzazione della didattica, in particolare ha mostrato il suo lato di facilitatore per gli studenti non italiani che non hanno ancora una buona padronanza della lingua e per gli studenti con bisogni educativi speciali, come ad esempio studenti con DSA che più degli altri studenti «manifestano cadute nelle performances di memoria di lavoro, velocità di elaborazione e di esecuzione, e di automatismo nelle procedure» (Traversetti & Chiaro, 2018, p.125); in questo modo, l’uso del dispositivo digitale si caratterizza come azione educativa e didattica facilitante in ottica inclusiva (figura 64) e si mostra come

un preciso indirizzo di azione della scuola, sia al fine di far acquisire validi strumenti di pensiero per selezionare le informazioni ed elaborare categorie in grado di orientare il percorso di studio, sia per concorrere alla rimozione di eventuali ostacoli all’attività e alla partecipazione, e continuare ad imparare (Traversetti & Chiaro, 2018, p.125).

D’altro canto, l’iPad è considerato dagli insegnanti intervistati anche un “facilitatore democratico”, perché elimina le disparità tra studenti (figure 64 e 65), non essendo adottato solo come misura compensativa per alcuni, ma come strumento di «valorizzazione delle differenze nel gruppo classe» (Zambotti, 2014, p. 149). Inoltre, l’insegnante di Educazione fisica manifesta la convinzione che grazie alla didattica digitale sia favorita la comprensione del testo, in quanto aumenta l’attenzione degli

studenti alle parole e al loro significato, percorso che dev'essere chiaramente guidato dall'insegnante e perseguito insieme (figura 65). Pur non essendo riconoscibile un'unica tipologia di lettura digitale (Marzano, Vegliante & Iannotta, 2015; Nardi, 2015), lo spunto offerto dal docente di Educazione fisica appare una prospettiva di ricerca interessante da percorrere, perché, come sostiene Montani (2020), la «nuova forma espressiva sincretica», che egli chiama «scrittura estesa» (Montani, 2020, p. 7), derivante dal *web* interattivo, dagli *smartphone* e che «mescola immagini, suoni, parole, *link* per produrre testi», può costituirsi come «vera e propria *scrittura*, e come tale suscettibile di apprendimento, di interiorizzazione» e di evoluzione comunicativa (Montani, 2020, p. 7). Questo caratterizza il digitale come vero e proprio ambiente, in cui il «sensorio digitale» – che consente di «sintonizzarsi con i livelli più evoluti della sensibilità, e precisamente con le “emozioni dell'intelligenza”» – stabilisce legami significativi con i «processi compositivi che rendono l'espressione audiovisiva più simile a un fenomeno discorsivo» che a uno iconico (Montani, 2020, p.10).

In relazione allo sviluppo di competenze digitali e di cittadinanza digitale (Campa, 2019), l'uso quotidiano del *device* consente di far sviluppare e mantenere (figura 65) la competenza non solo di alfabetizzazione informatica, comunicativa e mediatica attraverso la creazione e la condivisione di contenuti digitali, ma consente anche di sviluppare e gestire competenze relative alla *cybersecurity* e al cyberbullismo. Infatti, come visto nel RAV 2019-2022, la scuola promuove le competenze civiche e di cittadinanza con progetti sul Cyberbullismo/bullismo, come attestato anche dalle interviste agli insegnanti (figura 60), coinvolgendo studenti e famiglie, perché

Diventare digitalmente competenti, infatti, non significa soltanto padroneggiare le tecnologie e i *software* disponibili sul piano strumentale ma significa, in primo luogo, essere consapevoli dei diritti e dei doveri da vivere nella dimensione virtuale – non meno che in quella reale – e delle potenzialità e dei rischi che tale ambiente presenta. In Internet, infatti, oltre che ricercare informazioni, si comunica e si interagisce con gli altri: grazie all'educazione è possibile affinare questi processi cognitivi e relazionali per migliorare sé stessi e il mondo, mettere in atto pensiero critico, metodologie di ricerca, creatività e spirito di innovazione (Campa, 2019, p. 148).

La competenza digitale è diventata tema cardine delle politiche europee; infatti, la Commissione europea ha presentato una visione prospet-

tica per la trasformazione digitale dell'Europa entro il 2030, attraverso il *Path to the Digital Decade* (Percorso per il decennio digitale), delineando gli obiettivi digitali per il 2030 che si basano su quattro punti cardinali: competenze digitali, infrastrutture digitali, digitalizzazione delle imprese e dei servizi pubblici (Commissione europea, 2021) e in linea con il Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 (Commissione europea, 2020) che considera le tecnologie digitali, se adeguatamente utilizzate, elementi di supporto «per un'istruzione e una formazione inclusive e di elevata qualità per tutti i discenti. [La tecnologia digitale] può facilitare un apprendimento maggiormente personalizzato, flessibile e incentrato sullo studente, in tutte le fasi e gli stadi dell'istruzione e della formazione» (Commissione europea, 2020, p.1). Questo è possibile se gli studenti sono affiancati da docenti digitalmente competenti, cioè in grado di utilizzare le tecnologie con capacità di controllo e spirito critico (Campa, 2019), come dichiarato dagli insegnanti intervistati (figure 58 e 60) che hanno attivato progetti sul tema del cyberbullismo, perché consapevoli dei rischi insiti nell'uso delle tecnologie digitali e dunque della necessità di dotare gli studenti di solide competenze digitali, a cominciare da un approccio di "co-apprendimento" nell'esplorazione e nell'uso del dispositivo digitale (figura 62).

In quello che si può definire il passaggio dal DADA alla DaD, cioè al periodo di quarantena, in cui studenti e insegnanti hanno potuto proseguire il lavoro educativo e didattico solo *online*, e poi nel ritorno in presenza condizionato dal distanziamento fisico e dall'igienizzazione degli ambienti, si può notare come gli insegnanti abbiano colto questo momento di emergenza e lo abbiano trasformato anche in un momento di formazione per sé stessi: le testimonianze degli insegnanti sulla DaD (figura 73) hanno messo in luce come le competenze richieste in quella fase di didattica *online*, nel contesto dell'*Emergency Remote Education* (Bond, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Morgan, 2020), non fossero solo legate agli studenti, ma i docenti hanno sentito la necessità di valorizzare le proprie competenze empatiche e socio-emotive per affrontare insieme agli studenti il momento emergenziale. Emblematico il caso del docente di Tecnologia che, in DaD, iniziava le sue lezioni chiedendo ai suoi studenti come stavano, come si sentivano, cosa mancava loro (figura 73), per condividere le "mancanze" e anche per trovare nella DaD una risorsa contro il rischio di isolamento, che nella scuola è stato possibile evitare grazie all'immediata attivazione di soluzioni per raggiungere tutti gli studenti (figura 74). Inoltre, la DaD è stato un momento formativo anche

per potenziare le competenze digitali dei docenti (Di Donato & De Santis, 2021a), come evidenziato dall'insegnante di Inglese (figura 73).

L'aspetto empatico della relazione educativa tra insegnanti e studenti emerso in DaD, in realtà, è stato un momento di riflessione, soprattutto del docente di Educazione fisica, già con l'avvio della sperimentazione digitale (figure 74 e 77), perché la didattica digitale sollecita una maggiore empatia da parte degli insegnanti e la DaD ne è stata il banco di prova (Di Prospero, 2020). Questa sollecitazione è riconducibile anche agli "effetti collaterali del DADA" per due motivi: sia per la peculiarità del DADA di aver sensibilizzato gli insegnanti a gestire situazioni nuove e a gestirle velocemente (figura 74), come è stato il caso della DaD; sia per i momenti di formazione previsti per l'avvio del modello DADA (figura 47), in particolare, nell'IC di Via Baccano, per il ricambio annuale degli insegnanti (RAV IC Baccano, 2017-2018, p. 40): la formazione iniziale sul DADA è un momento formativo decisivo che gli insegnanti hanno saputo poi riportare in DaD.

L'avvio della sperimentazione digitale pochi mesi prima del *lockdown* di marzo 2020, come testimoniano gli insegnanti intervistati, ha permesso agli studenti di sviluppare competenze d'uso del dispositivo che gli studenti delle classi non ancora partecipanti alla sperimentazione non possedevano (figura 75): le classi prime "sperimentali" erano già pronte ad affrontare la didattica a distanza, dal punto di vista di disponibilità e conoscenza del dispositivo; ciò a cui non erano e non potevano essere preparate era la mancanza di relazioni sociali quotidiane in presenza (Di Donato, 2021).

3.3. Convergenza, complementarità e divergenza dei risultati sull'uso del digitale

Il tema delle competenze digitali si lega chiaramente all'uso del dispositivo, pur richiamando una dimensione di competenze molto ampia come visto nel paragrafo precedente. Che l'iPad, usato dalle classi prime del 2019-2020 nella sperimentazione e successivamente esteso a tutta la scuola in conseguenza della DaD, non sia semplicemente una panacea è chiaro dal *focus group* e dalle interviste individuali ai docenti che, dall'inizio della sperimentazione, hanno condiviso con gli studenti delle regole nell'utilizzo dell'iPad, come ad esempio non utilizzarlo durante i momenti ricreativi della giornata scolastica (figura 63).

Durante le osservazioni condotte nelle classi prime, a dicembre 2019, è stato possibile osservare come, nella gestione del clima di classe (figura

10), le regole di utilizzo del dispositivo fossero condivise tra insegnanti e studenti, anche se alcune regole hanno avuto la necessità di un “rinforzo”, in quanto tra le sotto-azioni che hanno visto coinvolto l’iPad vi erano “prediche” e rimproveri associati a un uso improprio del dispositivo (batterie scariche o fatti cadere a terra) o a un uso in un momento in cui il *device* non era previsto; tuttavia, queste azioni non hanno particolarmente inciso sulla didattica e sono stati ulteriori momenti di condivisione delle regole e di «partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018a, p.6).

Nel paragrafo precedente si è accennato a due momenti di restituzione dei risultati ad un gruppo di insegnanti della scuola (novembre 2020 e 2021), entrambi avvenuti a Villa Mirafiori, sede dell’Università Sapienza: durante il primo incontro si sono presentati i primi risultati sulle osservazioni di dicembre 2019 e sulle prove di lettura che hanno coinvolto le classi prime “sperimentali”; in questa occasione, il confronto tra insegnanti e gruppo di ricerca sul monitoraggio delle scuole DADA ha suscitato delle curiosità da parte dei docenti rispetto ai dati presentati che sono diventate motivo di approfondimento nell’incontro successivo (novembre 2021). Nell’incontro di restituzione dei dati di novembre 2021, oltre ad un ulteriore riscontro sull’andamento delle classi nelle prove di lettura (classi “sperimentali” nel tempo delle tre prove somministrate e nuove classi prime iscritte nel 2020-21), si sono approfonditi alcuni risultati delle osservazioni di dicembre 2019, triangolando questi dati con alcuni aspetti emersi dal *focus group* e dalle interviste individuali sull’uso del digitale. Un elemento di divergenza nei risultati è costituito dall’uso del dispositivo da parte dei docenti di Lettere: dalle osservazioni di dicembre 2019, nelle funzioni prevalentemente didattiche (figure 5b e 7b), Lettere risulta essere la materia scolastica in cui è stato impiegato di più l’iPad, mentre dal *focus group* di gennaio 2021 è emerso che i docenti di Lettere sono più restii all’uso del dispositivo, in particolare a un uso che vada oltre il considerare l’iPad un “contenitore” di materiali.

Durante l’incontro a Villa Mirafiori di novembre 2021 si è discusso questo risultato insieme agli insegnanti, i quali hanno obiettato rispetto alle osservazioni che queste sono state condotte per una sola settimana all’inizio della sperimentazione, dunque il dato potrebbe essere fuorviante. Chiaramente, ha senso l’obiezione dei docenti e un secondo ciclo di osservazioni alla fine dell’anno (maggio 2020), che pure era previsto, avrebbe consentito un confronto e un monitoraggio dell’uso del dispositivo tra le diverse materie scolastiche, ma è stato impedito dalla pandemia. Appena la situazione pandemica sarà completamente rientrata, la

possibilità di ripetere un ciclo di osservazione consentirà di riflettere su eventuali cambiamenti, possibilità che trova d'accordo insegnanti e ricercatori.

Altro aspetto di riflessione, sullo stesso tema, è stata la condivisione delle pratiche didattiche digitali attuate dagli insegnanti, emerse dalle interviste individuali: l'intervista all'insegnante di Lettere (figura 62) testimonia un momento di "co-apprendimento digitale" tra docente e studenti, in cui le competenze di ognuno si alimentano a vicenda, dando luogo a quella che Le Boterf (2011) definisce "competenza collettiva". Questo dato è stato discusso durante l'incontro e l'insegnante di Lettere, partecipante al *focus group*, all'intervista individuale e presente all'incontro di novembre 2021, ha potuto constatare non solo una condivisione delle stesse pratiche tra colleghi di discipline diverse, ma anche un apprezzamento condiviso del "co-apprendimento". Tale momento di condivisione e di scambio di punti di vista tra i docenti presenti all'incontro è stato un ulteriore aspetto di convergenza dei risultati della ricerca. Inoltre, la restituzione dei risultati agli insegnanti, oltre ad alimentare l'approccio della Ricerca-Formazione (Vannini, 2018), va nella direzione sottolineata da Bassey (1999) di "etica del rispetto della verità", in cui la condivisione dei risultati, tra partecipanti e ricercatori, diventa un momento di conferma dell'affidabilità della ricerca. Questi processi di confronto rispecchiano le strategie di validità e affidabilità nella validazione dei dati, descritti da Merriam (1998) e presentati nella Figura 1.

Tra i docenti intervistati, sia durante il *focus group* sia in occasione delle interviste individuali, ciò che è emerso all'unanimità è stato il ruolo dell'iPad come "porta attraverso il mondo" (figura 65, Tecnologia), come dispositivo che ha offerto la possibilità di condividere un ambiente virtuale, divenendo così un'"aula-ambiente di apprendimento" e consentendo di lavorare in modo laboratoriale anche laddove il distanziamento fisico non permette la vicinanza tra gli studenti o la condivisione di materiali non digitali. L'iPad è uno strumento di "viaggio" (figura 81, Arte e immagine), è un grande vantaggio anche per compensare l'impossibilità di fare uscite didattiche sul territorio e, in realtà, consente di "visitare" ogni luogo che occupa un posto nella didattica; inoltre, consente di condividere non solo esperienze didattiche, ma anche relazionali ed evita che, senza il DADA nel suo complesso, la didattica si trasformi in un approccio puramente frontale e trasmissivo (figura 81, Sostegno).

Il punto di vista dei genitori rispetto all'uso del dispositivo digitale offre un ulteriore elemento di convergenza sull'utilità dell'iPad nella didattica, in quanto la quasi totalità dei genitori partecipanti al *try-out* (figura 89) sostiene che l'uso dell'iPad in classe possa aiutare il proprio figlio o la propria figlia ad imparare meglio, in ogni materia scolastica.

3.3.1. Sulla dimensione della DaD e l'aver cura: i rapporti con le famiglie

Nel ritorno in presenza dopo i periodi di *lockdown* e senza poter attuare nel complesso il DADA, perché lo spostamento degli studenti avrebbe richiesto l'igienizzazione costante degli ambienti, di difficile attuazione nella giornata scolastica, l'iPad ha costituito un'opportunità per la didattica (figure 43 e 44), ma anche per le relazioni tra i gruppi classe, dato che in parte ha compensato l'assenza delle aule-laboratorio (figura 81).

Il rischio di una tendenza all'isolamento degli studenti è stato quanto più vicino proprio durante la DaD (Cinganotto, Panzavolta & Mosa, 2021), come evidenziato dagli insegnanti in merito alle difficoltà legate alla DaD (figura 75). Gli insegnanti hanno percepito la solitudine di alcuni studenti durante il periodo di didattica a distanza (figura 84), non trovando in alcune famiglie una rete di supporto per un momento così particolarmente imprevedibile e difficile da affrontare, ma è successo anche il contrario, perché in altri casi la presenza dei genitori in DaD ha portato a riflettere, in particolare nel caso dell'insegnante di Matematica e scienze, sul ruolo stesso del docente (figura 84), richiamando alle parole di Schön:

È la nostra capacità di vedere situazioni non consuete come consuete, e di agire nelle prime come abbiamo agito nelle ultime, che ci consente di mettere in relazione l'esperienza passata con il caso unico. È la nostra capacità di *vedere come* e *agire come* che ci consente di avere una sensibilità per i problemi che non si adattano alle regole esistenti (Schön, 1993, p.159).

La DaD si è "imposta" come un "caso unico", in cui le regole esistenti non sembravano fornire una cornice di comprensione sufficientemente adattabile al caso. In questo, la DaD, per alcuni docenti come per l'insegnante di Matematica e scienze, ha costituito un momento di riflessione profonda e di interrogazione *maieutica* che ha portato a chiedersi "cosa sono chiamato a fare?" (figura 84). Ciò che porta a riflettere è la

“chiamata”, cioè essersi sentiti “chiamati” dall’*altro*, a cui si deve, responsabilmente, una risposta (Lévinas, 1985), allora che si “risponda di matematica” (figura 84) diventa un atto di cura, di disponibilità

a fare quanto necessario e quanto è possibile per il benessere dell’*altro*; questa disponibilità non va solo agita ma anche dichiarata, affinché l’*altro* sappia che su di noi può contare. Alla radice del senso di responsabilità c’è la capacità di cogliere l’esserci dell’*altro* che, come me, ha bisogno di relazione (Mortari, 2017, p. 101).

Il bisogno di relazione è ciò che sembra aver contraddistinto il periodo della DaD e che nel ritorno in presenza, pure senza attuare nel suo complesso il modello DADA, ha trovato la risposta a questo bisogno.

«Una relazione di cura è quella in cui il caregiver innanzitutto cerca di comprendere i pensieri e le emozioni, i timori e i desideri dell’*altro*, e poi da questa alterità si lascia interrogare» (Mortari, 2017, p. 102). Nel contesto della ricerca, gli insegnanti hanno dimostrato la comprensione di cui parla Mortari (2017) proprio nel momento della DaD, in cui non solo gli studenti, ma anche i genitori hanno avuto bisogno di “sentirsi compresi”. Questo è testimoniato in particolare dall’insegnante di Educazione fisica che descrive la necessità di “comprensione” che ha sentito da parte delle famiglie in DaD (figura 83). La scuola è stata vista come un punto di riferimento per le famiglie che si sono affidate agli insegnanti non solo per gestire insieme i problemi di connessione internet e di disponibilità dei dispositivi per i figli per seguire la DaD, ma anche per condividere e gestire insieme le reazioni emotive delle famiglie che spesso hanno condiviso con gli insegnanti un senso di frustrazione, perché non si sentivano adeguatamente pronte nel supporto ai figli nel contesto a distanza. Da parte degli insegnanti c’è stata una disposizione all’ascolto dell’*altro* (Dameri, 2013), cioè delle famiglie, che ha permesso loro di sentirsi “com-prese” (figura 83). Anche nel ritorno in presenza, dopo i periodi di *lockdown*, la possibilità di vivere insieme in uno “spazio aggregante” (figura 44), seppure con le limitazioni dovute al distanziamento fisico, ha ricreato la dimensione di una comunità educativa di appartenenza (Baldacci, 2014). Questo particolare rapporto di vicinanza tra scuola e famiglie è testimoniato sin dal primo RAV (RAV IC Baccano, 2014-2015, p. 37), dal *focus group* con gli insegnanti e dalle interviste individuali e da alcune risposte date al questionario genitori (paragrafi 2.4, 2.5, 2.6 della parte seconda).

I rapporti tra scuola e famiglie migliorano sensibilmente nel tempo: i RAV analizzati nel paragrafo 2.4 della seconda parte offrono una visione positiva di questa relazione che ha portato alla costituzione del Comitato genitori, il quale offre il suo supporto alla scuola e agli insegnanti. Anche le interviste individuali degli insegnanti confermano l'importanza di una "alleanza educativa" tra scuola e famiglie, perché è proprio nel "contatto con le famiglie che la scuola cresce" (figura 83, Educazione fisica). Tale crescita trova esiti convergenti nella voce dei genitori che hanno partecipato al *try-out* del questionario a loro rivolto: la maggior parte di loro è soddisfatta della comunicazione tra la scuola e le famiglie (figura 86) e quando vi è una comunicazione efficace, l'alleanza educativa acquisisce una concreta forma di possibilità aperte, in vista del fine comune: il "benessere dei giovani per una vita responsabile e di successo" (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2018; OECD, 2012a). Questa convergenza nei risultati fornisce risposte alle domande di ricerca inerenti al terzo obiettivo (cfr. § 1.4 parte seconda), cioè capire come sono percepite le relazioni tra scuola e famiglia (per cui si è scelto come item rappresentativo quello inerente alla comunicazione) e perché i genitori hanno scelto una scuola DADA per i figli: nel paragrafo 2.6 della seconda parte si è visto che il 42,1% delle risposte dei genitori partecipanti al *try-out* del questionario si è concentrata sulla scelta della scuola di Via Baccano perché è vicina a casa e/o facilmente raggiungibile, il 26,3% si concentra sulla scelta della scuola proprio per la presenza del modello DADA e il 26,3% delle risposte indica che pur conoscendo poco il modello DADA, i genitori pensano sia positivo per il proprio figlio o per la propria figlia. Le ultime due risposte aperte del questionario genitori confermano che l'impostazione del modello DADA, di cui un aspetto peculiare è lo spostamento degli studenti tra aule-ambienti di apprendimento, è ciò che più manca agli studenti secondo le percezioni dei genitori e che nel momento in cui si sarà esaurita l'emergenza sanitaria, la prima cosa che vorrebbero tornare a fare gli studenti a scuola sarà riallacciare i contatti con i compagni e gli insegnanti e riprendere il DADA nel suo complesso.

3.4. Convergenza, complementarità e divergenza dei risultati: valutazione

Il tema della valutazione è centrale rispetto al secondo obiettivo della ricerca (cfr. § 1.4 parte seconda), cioè quello di capire quali processi valu-

tativi (pratiche e strumenti) sono facilitati dal modello DADA, dal digitale e quali sono stati i cambiamenti nel passaggio in DaD.

Riguardo agli strumenti utilizzati dalla scuola per la valutazione delle competenze sociali e civiche (es. collaborazione tra pari, responsabilità e rispetto delle regole), che - come visto nel paragrafo 3.2 della seconda parte - sono oggetto di particolare attenzione da parte della scuola, nel corso degli aggiornamenti dei RAV, vengono innanzitutto individuate e nel passaggio tra primo RAV e ultimo vengono messi a punto strumenti per valutarle: griglie di valutazione o rubriche. Nel primo RAV (2014-15) veniva segnalata, tra i punti di debolezza, la mancanza di strumenti adeguati a rilevare le competenze degli studenti, strumenti che sono stati integrati negli anni.

La letteratura, come visto nel terzo capitolo della prima parte, in merito alla valutazione delle competenze (cfr. Capperucci, 2016; Castoldi, 2016; Trincherò, 2013a) individua tra gli strumenti più adeguati le rubriche valutative ed è in questa direzione che gli insegnanti della scuola si sono mossi per poter valutare gli studenti, superando la concezione della valutazione come legata esclusivamente ad un momento di verifica finale, il cui risultato è un voto. La valutazione, nei documenti scolastici, è descritta come formativa e periodica, comprendente momenti di autovalutazione che *in-formano* il processo valutativo stesso. Valutazione che coinvolge la presenza dei genitori, sia a livello normativo in base a quanto previsto per la certificazione delle competenze al termine della scuola del primo ciclo (GU, 2017), sia a livello di "corresponsabilità", in quanto nel PTOF si riconosce l'importanza del ruolo delle famiglie nella condivisione di valori che possano guidare gli studenti ad essere e a far parte del mondo come cittadini, non solo europei, ma globali (Benhabib, 2008), in cui la competenza digitale è un elemento cardinale (Commissione europea, 2021).

Elemento di complementarità rispetto all'uso di griglie valutative da parte degli insegnanti intervistati (figure da 70 a 70h) è costituito dal modo in cui i docenti ne fanno uso: in particolare, gli insegnanti di Lettere, Musica e Matematica e scienze (figure 70e, 70f, 70h) adeguano le griglie valutative in base alla classe di studenti che hanno di fronte e in base al periodo dell'anno, cambiando il peso dei descrittori a seconda del contesto in cui si trovano ad agire.

Strumenti comuni di verifica degli insegnanti intervistati per le diverse materie scolastiche sono *test* scritti con domande a risposte chiuse e aperte, con risposte Vero/Falso ed esposizioni orali, sia su supporto cartaceo, per abituare gli studenti agli esami finali, sia su supporto digitale.

Tuttavia, prove per competenze (figura 79) e compiti di realtà (figura 58) sono attività che i docenti intervistati prediligono, perché consentono una valutazione più accurata degli studenti, potendo valutare non solo competenze prettamente disciplinari, ma anche trasversali, come ad esempio l'impegno, l'aiuto reciproco tra studenti, l'autonomia nello svolgimento del lavoro, la collaborazione, la partecipazione e la responsabilità (figure da 70 a 70h).

Riguardo alle pratiche valutative, cioè attraverso quali modi vengono valutati gli studenti, una prassi comune tra gli insegnanti intervistati è la condivisione dei criteri e delle modalità di valutazione con gli studenti che sono così partecipanti attivi del processo valutativo che li vede coinvolti. Testimonianze emblematiche sono quelle dei docenti di Educazione fisica e Musica (figure 70b, 70f) che costruiscono insieme agli studenti i criteri di valutazione per le griglie valutative. Queste esperienze sono state oggetto di discussione durante l'incontro di restituzione dei dati avvenuto a novembre 2021, descritto sopra. Un aspetto, evidenziato nell'intervista, che aveva messo particolarmente in difficoltà l'insegnante di Musica era la valutazione dell'atto creativo, cioè, grazie al supporto dell'iPad, soprattutto in DaD, gli studenti hanno potuto lavorare sulle composizioni musicali attraversando diversi livelli di complessità della struttura musicale. Non sorgevano problemi nella definizione dei criteri valutativi riguardo agli aspetti prettamente tecnici: durata in minuti della composizione, numero di accordi e simili, ma l'insegnante di Musica, nell'intervista, ha raccontato la sua difficoltà e quella degli studenti stessi nel definire i criteri per cui un brano "piace oppure non piace", pur rispettando i criteri tecnici; in questo consiste la difficoltà di valutare l'atto creativo che pure è un elemento importante della composizione musicale. Secondo il docente è impossibile valutare un atto creativo come insufficiente, per questo, molti dei criteri utili nel giudicare gli aspetti tecnici, si rivelano inefficaci in fatto di creatività. Durante l'incontro di novembre 2021, si è tornati sulla questione evidenziando l'aspetto pure "soggettivo" della valutazione che è ineliminabile, ma controllabile affinché non diventi l'unico elemento della valutazione. La condivisione dei criteri valutativi tra insegnanti e studenti va proprio in questa direzione e in questo processo gli studenti sperimentano le «prime forme di partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018a, p.6).

D'altro canto, l'insegnante di Educazione fisica costruisce insieme ai suoi studenti i *test* valutativi (figura 70b), dopo aver condiviso con loro le finalità e le modalità della valutazione; questo perché gli strumenti va-

lutativi, sostiene nell'intervista, devono essere funzionali allo scopo, cioè devono avere un senso condiviso, altrimenti la valutazione non serve, non serve agli insegnanti e neanche agli studenti. L'utilità della valutazione è un tema centrale anche nell'intervista del docente di Tecnologia (figura 70c) che individua il fine della valutazione nella "soddisfazione personale del ragazzo".

Elemento imprescindibile per una valutazione formativa e *formante* (Trincherò, 2018) è il *feedback* (cfr. § 1.3.1 della seconda parte) che, soprattutto nell'esperienza dell'insegnante di Tecnologia (figura 70c), si concretizza sia nel *feedback* del docente sul lavoro degli studenti, sia nel *feedback* tra pari, generando un processo valutativo che va oltre la sola attribuzione di un voto e che è *formante* proprio per le possibilità offerte agli studenti di monitorare, aggiustare e ridefinire i propri processi di apprendimento.

Nell'ottica formativa della valutazione, il giudizio espresso dai docenti intervistati sul lavoro degli studenti è una prassi consolidata, ad eccezione dell'insegnante di Religione (figura 70a), la cui testimonianza costituisce un elemento di divergenza proprio sulla questione del giudizio, perché sostiene che sia difficile rappresentare attraverso un giudizio ciò che gli studenti hanno appreso; tuttavia, negli anni, ha potuto constatare che le sue valutazioni sugli studenti poi coincidono con le valutazioni dei colleghi delle altre materie scolastiche. All'insegnante di Religione non capitano confronti frequenti sul tema della valutazione con le famiglie, al contrario dei colleghi intervistati. Infatti, oltre al registro elettronico che è uno strumento di comunicazione e di condivisione con le famiglie sulla valutazione degli studenti, le pratiche di condivisione dei criteri valutativi tra insegnanti e studenti mirano proprio alla possibilità di comprendere e condividere la valutazione di modo che gli studenti la sappiano spiegare alle proprie famiglie, come testimoniato dall'insegnante di Lettere (figura 70e), perché trova giusto che le famiglie sappiano da cosa derivi il tipo di valutazione ricevuta dai propri figli. In questo modo, commenta l'insegnante di Lettere durante l'intervista, è difficile che le famiglie si trovino in difficoltà rispetto a una valutazione "inaspettata" e anzi hanno la possibilità di confrontarsi tempestivamente con l'insegnante per dare supporto al proprio figlio nel caso di una valutazione non pienamente soddisfacente.

La condivisione delle modalità valutative tra docenti e famiglie è testimoniata anche dai genitori che hanno compilato il questionario a loro rivolto, costituendo un elemento di convergenza dei risultati: il 78% dei

rispondenti dichiara che gli insegnanti gli spiegano le modalità valutative adottate.

Durante la DaD, alcuni insegnanti intervistati hanno modificato le pratiche valutative rispetto a quelle svolte in presenza (figura 78), perché oltre ai problemi di connessione, la “presenza-assente” di alcuni studenti era difficile da valutare (figura 78, Matematica e scienze), come diventava anche più difficile valutare la loro partecipazione: non costante e a volte effimera (figura 78, Arte e immagine). Gli strumenti di valutazione utilizzati in presenza, come ad esempio le griglie, sono diventati più rigidi, perché venendo a mancare lo “sguardo degli studenti” (figura 78, Musica) e il contatto diretto con loro, la valutazione si è, in alcuni casi, centrata più sui prodotti degli studenti che non sui processi. Tuttavia, questo non ha inficiato sui rapporti con le famiglie che, da subito, sono state rese partecipi dei cambiamenti. Infatti, i genitori rispondenti al questionario dichiarano che, sia in DaD sia in presenza, oltre al voto preso al compito, ai propri figli viene dato un giudizio dagli insegnanti che è utile per migliorare nei compiti successivi e vengono anche promossi momenti di autovalutazione e valutazione tra pari (cfr. § 2.6, seconda parte).

Nonostante questi elementi di convergenza e complementarità nei risultati, ciò che non trova riscontro da parte dei genitori è la valutazione delle competenze chiave: si è chiesto nel questionario per i genitori se, in base alle informazioni in loro possesso, nella classe dei propri figli, viene svolta la valutazione delle competenze chiave europee e la totalità dei rispondenti sceglie come risposta “Non lo so”. Sia dal punto di vista normativo (GU, 2017), sia dal punto di vista dei rapporti sopra analizzati tra scuola e famiglie, la certificazione delle competenze è un documento destinato agli studenti e alle loro famiglie, per cui la condivisione della loro valutazione, prima della certificazione, sembrerebbe un passaggio quasi “scontato”. Tuttavia non è così e nelle interviste individuali si possono rintracciare due tipi di motivazioni: 1) nelle interviste degli insegnanti di Matematica e scienze (figura 70h) e di Musica (figura 70f) si parla della certificazione delle competenze come mero atto burocratico, in quanto manca una valutazione *in itinere*, nel corso del triennio della scuola secondaria di primo grado, che porti alla certificazione, e manca questo percorso in itinere perché non ci sono strumenti che consentano di tenere traccia a lungo termine delle competenze chiave acquisite dagli studenti nei tre anni, infatti, a livello nazionale, vi sono solo i modelli per la certificazione delle competenze emanati dal MIUR (GU, 2017) che vengono rilasciati, dalla scuola alle famiglie, alla fine del primo ciclo di

istruzione, a seguito degli esami finali, quando ormai il confronto tra genitori e insegnanti si è concluso. Si può rintracciare un elemento di convergenza tra la risposta dei genitori data sulla valutazione delle competenze chiave e le interviste individuali degli insegnanti, nel fatto che questi ultimi dicono, all'unanimità, che, nei colloqui con i genitori, non capita di confrontarsi sulla certificazione delle competenze: i genitori non ne chiedono alcuna informazione.

2) La seconda motivazione proviene dall'intervista dell'insegnante di Lettere (figura 85) che sostiene non ci sia una condivisione con i genitori sulla certificazione sia perché questa viene rilasciata quando ormai il ciclo di istruzione è terminato, sia perché i genitori non sanno cosa sia una competenza, perciò bisognerebbe prima formare i genitori su cosa sono le competenze e poi creare degli strumenti adeguati a valutarle nel tempo e disporre di un archivio che consenta di tenerne traccia: *sulle competenze, la scuola italiana sta ancora indietro, dobbiamo ancora lavorarci su* (figura 85, Lettere).

Conclusioni: limiti e prospettive

La tesi di dottorato, inserendosi nell'attuale e controverso dibattito sul tema delle competenze, tratta tale tema in relazione all'atra spinosa questione che è quella della valutazione nel processo scolastico, cercando di attuare un *trait d'union* tra i due temi, nel contesto dello studio di caso della scuola secondaria di primo grado dell'IC di Via Baccano di Roma. La scuola è stata scelta come caso "emblematico e rilevante" (Flyvbjerg, 2006; VanWynsberghe & Khan, 2007) per aver integrato, al suo interno, una doppia innovazione: il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento) avviato nell'anno scolastico 2016-17 e l'iPad come strumento didattico dall'anno 2019-20, inizialmente solo per le classi prime del 2019-20 e conseguentemente anche alla pandemia, esteso alle altre classi del triennio. Lo studio di caso si inserisce nel contesto dello studio di monitoraggio delle scuole DADA avviato da Sapienza nel 2014-2015, stesso anno di avvio del modello nelle due scuole fondatrici: i licei scientifici Kennedy e Labriola di Roma.

Il costrutto di competenza è decisamente complesso da inquadrare in un solo modello di riferimento, tanto che Castoldi (2016) vede in esso un potenziale cambiamento paradigmatico nel modo di intendere i processi di insegnamento e di apprendimento, e che va al di là di una mera questione terminologica. Questione terminologica che pure si pone sin dall'inizio, a partire dalla rassegna di fonti internazionali, europee e nazionali, come descritte nei primi tre capitoli del presente lavoro, e che evidenziano un esteso campo semantico attorno al concetto di competenza. Uno studio che va proprio in questa direzione è quello del progetto DeSeCo promosso dall'OCSE (OECD, 2002) con lo scopo di definire e selezionare quelle competenze "chiave", fondamentali, per il "benessere dei giovani per una vita responsabile e di successo" (Afana et al., 2019; Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2018; OECD, 2012a; WHO, 1997), scopo che è il filo conduttore per gli studi sul tema delle competenze, promossi non solo dall'OCSE, ma anche da altri enti internazionali (come OMS, UNICEF, UNESCO), dalla Comunità europea e dall'assetto educativo del governo italiano che, nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012, 2018a, 2018b), segue la scia di questi studi.

Nel *mare magnum* terminologico-semantico in cui affonda il tema delle competenze è bene precisare la posizione di chi scrive. Passate in rassegna le definizioni intorno al costrutto di competenza, pur mantenendo

una prospettiva aperta a integrazioni, rivisitazioni e ravvedimenti, un contributo che pare particolarmente accorto sul costruito di competenza è quello di Giuseppe Bertagna (2004) che si è discusso nel paragrafo 3.3 della prima parte e che si riporta di seguito, per riflettere sui termini di competenza, capacità, abilità e conoscenze:

La prima coppia categoriale (capacità/competenze), infatti, si riferisce alla persona, e coinvolge il suo essere, il suo vivere unico ed irripetibile nei rapporti particolari che instaura, nei luoghi che frequenta, nei problemi che affronta e risolve. Coinvolge in ultima analisi il ciascuno.

La seconda coppia (conoscenze/abilità), invece, coinvolge il di e per tutti. Riguardo il sapere e il saper fare ed essendo qualcosa di concettuale, essa astrae per definizione dai casi concreti personali e si propone come un universale intersoggettivo indipendente da soggetti, da condividere e da trasmettere a tutti i cittadini. [...]

La capacità, allora, sta nel fatto che ci si possa impadronire di qualcosa, e che si possa occupare, o contenere e soggiogare, qualcosa. Non sta tanto nel raggiungere questo qualcosa: resta una potenzialità. [...] Per questo, per capacità, si può intendere una potenzialità e una propensione attiva della persona umana, nel nostro caso dell'allievo, a fare, pensare, agire. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (poter essere) in una personale realtà esistenziale, storicamente ed operativamente configurata. [...] avendo sempre a che fare con l'essere unitario della persona, lo sviluppo di una capacità particolare non potrà mai essere isolato da quello delle altre. Per questo, è corretto sostenere che «le capacità sono sempre trasversali e si attualizzano nelle situazioni particolari sotto forma di competenza». [...] Il contesto [...] diventa cruciale nell'identificazione e nella dimostrazione della competenza. Per dimostrare competenza, non basta applicare regole in situazioni semplificate ed artificiali (per esempio, nei tradizionali problemi scolastici o in situazioni simulate); serve farlo ogni volta, con originalità ed adattamento, nelle situazioni concrete, legate a contesti reali in cui ci si viene a trovare [...]. La competenza si configura, invece, come un'inesauribile conversazione riflessiva con la situazione (knowledge in action) e come un continuo lavoro di riscrittura autopoietica, in re, dei fattori in gioco in ogni peculiare esperienza che si vive (Bertagna, 2004, pp. 21-37).

Ciò che emerge con forza e con chiarezza è la dimensione contestuale della competenza, riscontrabile pure nella letteratura sopracitata, e che fa del contesto la condizione affinché la competenza diventi *evento*, diventi cioè manifestazione di «*singolarità incalcolabile ed eccezionale*» (Der-

rida, 2003, p.209), singolarità della persona, o dell'allievo, mai isolata, bensì relazionale, che necessita di un contesto reale, il quale, di volta in volta, consente la manifestazione dell'evento, o della/e competenza/e, in un processo di interpretazione e di adattamento al e del reale.

Dall'altro lato l'abilità, con cui tendenzialmente si traduce il termine inglese *skill* e che Bertagna (2004) interpreta come un "saper fare universale", che non richiede necessariamente un contesto reale e specifico, come nel caso della competenza, ma che astrae dal caso concreto.

Il concetto di competenza chiama in causa un "saper fare in contesto concreto", in una situazione particolare, che è anche un "saper essere in situazione" (Ghisla & Arrigo, 2004).

Questa argomentazione sul concetto di competenza non è un tentativo di definizione classificatoria, ma una riflessione che cerca di districare la controversa questione di "che cos'è la competenza" (Viteritti, 2018), perché, platonicamente, ne va dell'oggetto di studio, in termini di conoscenza scientifica. Dire "che cos'è", attraverso un'interrogazione maieutica, porta a delineare i caratteri della/e competenza/e, necessari per "dare valore" (Dewey, 1939/1960) a tale concetto all'interno di un sistema complesso (De Santis & Gabrielli, 2021) come è il mondo della scuola.

La sfida delle competenze è culturale, come sostiene Castoldi (2016), e per questo si gioca all'interno della scuola, ma si estende anche agli attori sociali coinvolti nell'educazione dei giovani: genitori, comunità di appartenenza, contesti territoriali e decisori politici; perciò, attraverso lo studio di caso, si è cercato di comprendere come questa sfida culturale sia stata accolta dalla scuola partecipante alla ricerca e come sia stata condotta all'interno di determinati confini spazio-temporali, caratterizzati anche dalla pandemia, alla luce delle innovazioni introdotte.

Lo studio di caso muove dagli obiettivi di ricerca che mirano a indagare, nella cornice delle innovazioni (DADA e iPad) introdotte nell'IC di Via Baccano, la manifestazione e la valutazione delle competenze come descritte nelle *Indicazioni Nazionali*, e come la pandemia che ha portato "la scuola in casa" abbia condizionato il contesto del "caso".

Nella letteratura prodotta durante la didattica a distanza, si è andata delineando una dicotomia tra i "fautori della DaD" e i "contrari alla DaD" (De Martino, 2021; Oliverio, 2020), ma è necessario operare una riflessione che porti a distinguere nel "calderone" della DaD i suoi elementi principali che sono 1) la didattica digitale e 2) la formazione "a distanza forzata" (Trincherò, 2020). La didattica digitale, come emerge anche dallo studio di caso, non è solo una risposta all'emergenza sanitaria da coronavirus che per diversi mesi ha costretto più di 1,5 miliardi di

studenti di tutte le età, di tutto il mondo, a continuare a studiare da casa per via della chiusura di scuole e università (UNICEF, 2020), ma è una visione prospettica sull'educazione nel mondo globalizzato e digitale (Commissione europea, 2021), visione che nel contesto italiano trova già nel PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) i suoi fondamenti e che l'IC di Via Baccano ha accolto proprio pochi mesi prima del *lockdown* di marzo 2020.

Lo studio di caso che, come evidenziato nel primo capitolo della seconda parte, non ha pretesa di generalizzazione statistica, bensì di estendibilità (Khan, 2007), mira alla comprensione della manifestazione e della valutazione delle competenze nel concreto contesto dell'IC di Via Baccano. La rilevanza dello studio risiede proprio nell'indagine in profondità di un contesto come quello della scuola DADA che, per le sue caratteristiche, si è mostrato come particolarmente favorevole per indagare gli aspetti delle competenze e della valutazione, e in quanto studio contestuale che si muove entro confini spazio-temporali definiti, riesce a cogliere i cambiamenti su quegli aspetti che sono stati condizionati anche dalla pandemia.

Lo studio di caso si è avvalso della guida d'indagine fornita da Merriam (1998), il cui approccio di ricerca prevede metodi di raccolta dei dati prettamente qualitativi, mentre il presente studio ha cercato di integrare tecniche diverse nell'ottica dei *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019), affiancando: l'osservazione non partecipante di tipo sistematico (Trincherò, 2002) nelle classi prime iscritte nel 2019-2020 e che sono state le pioniere della sperimentazione digitale contemporaneamente alla prosecuzione del modello DADA fino a marzo 2020; la somministrazione delle prove di comprensione della lettura (Asquini, 2018b, 2021) alle stesse classi e alle classi prime iscritte nel 2020-2021 che hanno preso parte alla sperimentazione digitale ma non al DADA; l'analisi della documentazione scolastica (RAV, PTOF e PdM); *focus group* e interviste individuali con i docenti della scuola, scegliendo un "rappresentante" di ogni materia scolastica della scuola secondaria di primo grado; insieme, infine, ai questionari previsti per gli studenti del triennio e per i loro genitori, per comprendere diverse fonti di dati. Questi ultimi costituiscono, in realtà, un limite della ricerca, in quanto la situazione pandemica non ha facilitato la raccolta dei dati da parte degli studenti e per il questionario dei genitori si dispone solo di dati provenienti dal *try-out* che ha visto la partecipazione di diciannove di loro. Limite, certo, che si profila però come prospettiva futura di ricerca a breve termine, in quanto, in accordo con la scuola, l'impegno è quello di portare avanti la collaborazione tra

scuola e università proprio con la prosecuzione della somministrazione dei questionari, seppure con i tempi “burocratici” della scuola e, purtroppo, non coincidenti con la chiusura del dottorato di ricerca.

La cornice metodologica è “accompagnata e sostanziata” dalla R-F (Ricerca-Formazione) che «si propone come trasversale ai molteplici e più specifici approcci metodologici di ricerca prescelti» (Vannini, 2018, p. 22) e che trova riscontro negli incontri di restituzione dei dati della ricerca agli insegnanti e che sono stati momenti di rilancio per entrambe le parti: per gli insegnanti che hanno potuto riflettere sugli esiti, confrontandosi sui “cambiamenti sostenibili” (Asquini & Dodman, 2018) in un contesto complesso come quello generato dalla pandemia; e per la ricerca, che si è alimentata nel tempo grazie alle sollecitazioni provenienti dagli incontri con gli insegnanti.

Tra i principali risultati derivati dagli obiettivi e dalle domande di ricerca, come descritti nel paragrafo 1.4 della parte seconda, riguardo alle competenze, ai processi valutativi e ai cambiamenti sopraggiunti in DaD, si possono distinguere due assi principali, scanditi dalla presentazione diacronica della ricerca e dalla triangolazione multipla (cfr. capitolo terzo, parte seconda): 1) “buone pratiche” individuate nelle attività didattiche degli insegnanti in periodo pre-pandemico e dunque favorite dal modello DADA e dalla sperimentazione digitale, e 2) il *continuum* didattico-esperienziale in DaD che ha attinto dal DADA la capacità di rispondere al “nuovo”, all’imprevisto; e nella sperimentazione digitale vede, non solo un supporto durante l’emergenza, ma una riflessione profonda sulla didattica digitale stessa.

Riguardo al primo punto, si considerano “buone pratiche”, attivate dagli insegnanti e favorite dal modello DADA, i momenti di “co-insegnamento” e “co-apprendimento”. Si definisce “co-insegnamento” (§ 2.5, parte seconda) il momento didattico che ha visto partecipanti gli insegnanti di Educazione fisica, Matematica e scienze e Musica, in periodo pre-pandemico, e la classe di studenti in cui hanno fatto “lezione” insieme. Questo ha consentito un diverso approccio alla didattica che ha permesso agli studenti di vedere come la “cultura” non sia fatta a compartimenti stagni e ha creato una dimensione didattico-relazionale che ha risvolti positivi, negli esiti degli studenti, anche quando poi gli insegnanti si trovano in classe da soli, ognuno per la sua “ora di lezione”. Oggetto di questi momenti di co-insegnamento è stato spesso il digitale, nelle sue diverse forme, in quanto gli insegnanti e gli studenti si sono resi partecipi di processi di “co-apprendimento” in cui le competenze di ognuno hanno alimentato quelle degli altri, dando forma a quella che Le

Boterf (2011) chiama “competenza collettiva”, cioè non una somma di competenze, ma una compenetrazione di queste che genera una competenza *altra*, e che, seppure di difficile raggiungimento, si è mostrata in questi momenti didattici. Questi momenti di co-insegnamento e co-apprendimento hanno dato vita a quella che, nel corso del lavoro, è stata definita didattica *ludiforme*. Chiaramente, il riferimento a Visalberghi (1988) è stato esplicitato e si è palesato nel riconoscimento dei caratteri distintivi del *ludiforme* come:

attività [che] divengono più complesse e impegnative, e [...] si fanno [...] ludiformi, cioè consapevoli del “significato ulteriore” degli scopi. Ora occorre anche sforzo, esercizio, tenacia. Ma la motivazione intrinseca dovrebbe restare la molla di fondo dell’operare» (Visalberghi, 1988, p. 75).

L’attività ludiforme «si rapporta a prospettive future di ulteriori attività, personali e/o sociali, rispetto alle quali potrà operare come mezzo materiale utile al loro espletamento» (Visalberghi, 1988, p. 7).

Oltre a ciò, il DADA ha favorito, negli studenti, lo sviluppo di competenze “trasversali”, in particolare delle «quattro competenze chiave irrinunciabili: *competenze sociali e civiche, competenze digitali, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità*» (MIUR, 2018a, p.15) che, come visto nel corso della seconda parte della tesi, attraversano sia i documenti scolastici analizzati, sia le voci degli insegnanti.

La condivisione delle regole nell’organizzazione pedagogica del DADA (cambio aula, personalizzazione degli ambienti, condivisione degli spazi comuni, ecc.) tra insegnanti, studenti, ma che coinvolge anche il personale scolastico, soprattutto durante lo spostamento degli studenti per il cambio aula, oltre a manifestare l’aspetto “corale” che rende unica l’innovazione del modello DADA, ha avuto, secondo gli insegnanti, un effetto “catalizzatore” nella didattica, attuando le «prime forme di partecipazione alle decisioni comuni» (MIUR, 2018a, p.6). Queste forme di partecipazione, tra insegnanti e studenti, si sono condensate nella condivisione e nella co-costruzione delle modalità, delle finalità e dei criteri di valutazione e di autovalutazione, esperienze che caratterizzano le pratiche valutative, degli insegnanti intervistati, come formative, *formanti* (Trincherò, 2018).

Proprio sul tema della valutazione, durante gli incontri di restituzione dei dati (novembre 2020 e 2021), si sono concentrate alcune riflessioni sui suoi aspetti soggettivi e oggettivi (Agrusti, 2010; Benvenuto, 2008), questione che è stata centrale, in particolare, per l’insegnante di Musica

che, insieme ai suoi studenti con cui ha costruito i criteri di valutazione, si è trovato nell'*impasse* di valutare l'atto creativo di una composizione musicale digitale (cfr. § 2.5, parte seconda).

Riguardo al secondo punto, che si pone in continuità con il primo, il *focus group* e le interviste individuali con gli insegnanti testimoniano una sorta di "assenza di trauma" dovuto alla pandemia, sia perché la sperimentazione digitale aveva fornito delle competenze agli insegnanti e agli studenti delle classi sperimentali che hanno favorito il passaggio dalla presenza alla DaD e, soprattutto, il modello organizzativo e pedagogico del DADA aveva preparato insegnanti e studenti a gestire il "nuovo" sviluppando le competenze per integrarlo nell'abituale. Chiaramente, è stato più difficile per le classi che ancora non avevano adottato l'iPad come strumento didattico, in quanto il loro approccio al *device* era estremamente primordiale e bisognoso del supporto dei docenti, i quali hanno mostrato la necessaria "sensibilità" per il particolare momento storico causato dalla pandemia. Ciò che ha messo in luce la DaD, per l'esperienza dell'IC di Via Baccano, è stata una profonda riflessione proprio sulla didattica digitale, la quale richiede non solo competenze tecniche, ma emotive e relazionali, soprattutto da parte dei docenti. Questa è stata una riflessione avviata dagli insegnanti, e discussa nel *focus group*, già prima della DaD, perché avevano sviluppato la consapevolezza che se il docente che lavora in modalità digitale non ha anche spiccate capacità empatiche nella relazione con gli studenti, la didattica digitale in sé, in realtà, schiaccia completamente la relazione sociale ed è proprio su questo aspetto che i docenti hanno costruito e condiviso con gli studenti modi e tempi d'uso del dispositivo digitale, affinché lo sviluppo di competenze digitali fosse anche sviluppo di competenze sociali, relazionali e, più in generale, di cittadinanza.

La DaD ha portato i docenti a riflettere anche sulle pratiche valutative che, a distanza, hanno spostato l'accento sui prodotti più che sui processi, perché, in alcuni casi, la presenza spesso effimera di alcuni studenti rendeva difficile il processo di *feedback*.

Nel ritorno in presenza, senza poter attuare nel complesso il modello DADA (spostamento degli studenti tra le diverse aule), la questione della valutazione rappresenta un "rischio" per gli insegnanti, perché la limitazione delle attività laboratoriali porta ad una maggiore presenza di attività di tipo frontale con conseguente ritorno a pratiche valutative "tradizionali". Ciò che "salva" da un "ritorno al passato" è l'uso del dispositivo digitale che, invece, permette di creare una dimensione cooperativa e laboratoriale lì dove fisicamente non si può fare e stimola la

creatività degli studenti nella creazione di artefatti digitali, sostituendo quelli materiali che non possono essere condivisi tra gli studenti per via delle misure di sicurezza per il controllo della trasmissione del coronavirus.

I cambiamenti sopraggiunti con la DaD e nel ritorno in presenza sono stati condivisi non solo con gli studenti, ma anche con le famiglie, le quali, attraverso i genitori che hanno partecipato al *try-out* del questionario a loro destinato, hanno manifestato un'accoglienza positiva delle innovazioni introdotte (DADA e iPad) e un pieno coinvolgimento nelle relazioni con la scuola e gli insegnanti.

Le prospettive future della ricerca prevedono l'ampliamento del campione dei genitori rispondenti al questionario e la somministrazione del questionario dedicato agli studenti. La disponibilità di questi dati potrà portare a un nuovo confronto con i docenti, nell'ottica della Ricerca-Formazione, rilevando i bisogni formativi dei docenti per costruire un piano formativo e di miglioramento costante.

Questo modello di studio può essere esteso ad altre scuole che intendono adottare il modello DADA e può essere integrato da una prospettiva sperimentale; a tal proposito si potrebbe pianificare un piano di monitoraggio proprio con realtà scolastiche che intendono avviare il modello, dato che il numero delle scuole della Rete DADA va ad aumentare, rilevando i cambiamenti e le differenze sopraggiunti tra il prima e il dopo l'implementazione del DADA; si potrebbero, perciò, intercettare tali realtà e pianificare lo studio.

Considerando anche una prospettiva di ricerca a lungo termine, sono due le strade che sembrano percorribili: una suggerita dal docente di Educazione fisica che vede nelle diverse forme di testualità digitale (Montani, 2021) la possibilità, per gli studenti, di migliorare le capacità di comprensione della lettura. L'altra via potrebbe portare ad approfondire le possibilità a cui apre il modello DADA in termini didattici; dunque, a partire da quelli che sono stati definiti momenti di co-insegnamento, capire se possano essere messi a sistema dalla scuola, cioè se possano diventare momenti di co-partecipazione didattica flessibile tra insegnanti di diverse materie scolastiche, in ottica transdisciplinare (Olimpo, 1999; Salerni, 2013). Per fare questo, l'attenzione va posta anche sulla formazione dei docenti che si troveranno di fronte ad una sorta di "nuovo paradigma" per ripensare le metodologie didattiche. Un'occasione di ripensamento delle metodologie didattiche è data anche dalla recente approvazione della Camera dei deputati della proposta di legge in merito alle *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolasti-*

ca mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico presentata a febbraio del 2020 (<http://documenti.camera.it/leg18/dossier/pdf/QR0209.pdf>). La proposta prevede, a partire dall'anno 2022-2023, l'avvio di una sperimentazione nazionale triennale per favorire lo sviluppo di competenze non cognitive nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado. Il primo passo della sperimentazione sarà proprio la formazione dei docenti. Il fine della sperimentazione è quello di individuare le competenze non cognitive che favoriscono il successo formativo degli studenti, individuare "buone pratiche" relative alle metodologie e ai processi di insegnamento che favoriscono lo sviluppo delle competenze non cognitive, criteri e strumenti per la rilevazione e la valutazione di queste competenze; individuare, inoltre, percorsi formativi innovativi e verificare gli effetti dello sviluppo delle competenze non cognitive sul miglioramento del successo formativo e sulla riduzione della dispersione scolastica e della povertà educativa.

Creare una nuova cultura non significa solo fare individualmente delle scoperte «originali», significa anche e specialmente diffondere criticamente delle verità già scoperte, «socializzarle» per così dire e pertanto farle diventare base di azioni vitali, elemento di coordinamento e di ordine intellettuale e morale (Antonio Gramsci, 1975/2008, Q. 11, § 12, pp. 1377-1378).

Appendice A

Appendice A: La scheda di osservazione in classe


GIORNO..... Classe: Osservatori.....

ORA	Codifica ATTIVITA'	OSSERVAZIONE oggettiva	NOTE personali
8:02	Ingresso	Entriamo direttamente nell'aula della prima ora. I ragazzi arrivano alla spicciolata, salutano	C'è confusione.....
8.10		Il docente ci presenta alla classe	
8:12	Appello	Controlla le presenze e le annota... chiede...	
8:15	Spiegazione	Il docente.....	
8.30	discussione	Al termine della spiegazione chiede ai ragazzi ,...	
...	

Esempio di compilazione della scheda di osservazione in classe, usata dalle studentesse osservatrici.

Appendice B: I testi delle prove di comprensione della lettura

Tutti i testi delle prove di comprensione della lettura sono preceduti dalla copertina, cioè dalle istruzioni che gli studenti devono leggere per compilare la prova e che sono uguali per tutte le prove. Di seguito si riporta la copertina in formato *Opendyslexic* anche come esempio del formato.



Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
 Facoltà di Medicina e Psicologia
 Esercitazione di ricerca Costruzione di prove per la scuola dell'obbligo

Esercitazione di ricerca – Costruzione di prove per la scuola dell'obbligo

Prove di comprensione della lettura – I classe – 2021-22

Codice classe Codice studente

In questo fascicolo troverai dei testi da leggere, seguiti da alcune domande. Ti chiediamo di leggere con attenzione ogni testo e poi rispondere alle domande.

Per rispondere a una domanda devi solo scegliere una delle QUATTRO risposte che trovi subito dopo, facendo una crocetta sulla lettera corrispondente, come nell'esempio.

ESEMPIO DI RISPOSTA

1. Nella bandiera italiana ci sono tre colori, il bianco, il rosso e

- a) il giallo.
- b) l'arancione.
- c) il verde.
- d) il celeste.

Come vedi è stata fatta una crocetta sulla risposta c), che corrisponde alla risposta "il verde".

1

Se fai una crocetta sulla lettera sbagliata, puoi correggere nel seguente modo.

ESEMPIO DI CORREZIONE DELLA RISPOSTA

2. L'Italia si trova in

- a) Africa.
- ~~b) Europa.~~
- c) Asia.
- d) America.

Come vedi prima è stata fatta una crocetta sulla risposta d), che corrisponde alla risposta "America", poi è stata corretta facendo un cerchio intorno alla risposta d) e una nuova crocetta sulla risposta b), che corrisponde alla risposta "Europa".

Se hai dei problemi sul modo in cui rispondere alza la mano e riceverai un aiuto.

Mentre rispondi alle domande puoi sempre ricontrollare il testo.

Hai 70 minuti di tempo per completare la prova.

Buon lavoro

Non aprire il fascicolo fino a quando non ti verrà detto di farlo

FORMA A

I sei testi (*Alimentazione, Persefone, Charlie, Il Cane, Autobiografia, La Natura*) della Prova 1 somministrata a dicembre 2019, alle classi 1A, 1B, 1C e 1D.

ALIMENTAZIONE

- 1 Il vino era una bevanda di lusso, il cui consumo era riservato ai privilegiati. I contadini non ne bevevano, o ne bevevano solo in occasioni molto rare.
 Che cosa mangiavano i contadini? Probabilmente farine tritate di cereali vari, segale e orzo più che frumento, a quel che sembrerebbe in grandi quantità dai signori.
- 5 E' probabile che, non avendo altro forno che quello del signore per cuocere – il forno "bannale", l'uso del quale non era gratuito – spesso e volentieri si accontentavano di farinate. Sembra tuttavia eccessivo presumere che non mangiassero altro. Avevano innanzitutto i frutti del bosco. Avevano orticelli in cui potevano coltivare quei vegetali che servivano ai monaci fave, piselli, cavoli, lattughe. Se restava qualcosa di cui nutrirli, potevano allevare conigli o polli che, prima di venire mangiati, potevano fornire un po' di uova. Latte e formaggi potevano procurarseli dalle capre, alle quali bastava il bosco, o dalle vacche, per le quali i padroni disponevano del diritto di pascolo.
- 10 L'alimentazione dei signori si distingueva da quelle del volgo per la qualità del pane, l'abbondanza di carne e l'uso di bevande alcoliche. Per quel che riguarda la carne, sappiamo che lo scarso bestiame ne forniva poca e neanche buona. Provvedeva quindi la caccia. Cervi e cerbiatte, daini, cinghiali venivano serviti per interi quarti sulle tavole dei signori e, a volte, vi si aggiungeva anche l'orso.
1. Secondo il testo i contadini mangiavano raramente cibi cotti perché
- preferivano mangiare direttamente le farine tritate.
 - non sapevano costruire i forni nelle loro cucine.
 - quasi tutti i loro cibi erano da mangiare crudi.
 - avevano pochi soldi per pagare l'uso del forno.
2. Nel testo quando si parla di "volgo" (riga 13) si intendono
- i contadini.
 - i nobili.
 - i monaci.
 - i signori.
3. I signori si procuravano la carne principalmente attraverso
- l'allevamento.
 - la caccia.
 - la pastorizia.
 - la pesca.
4. Come veniva servita la carne sulle tavole dei signori?
- A pezzi molto grandi.
 - A pezzi molto piccoli.
 - Divisa a metà.
 - L'animale intero.
5. Secondo le informazioni che trovi nel testo, di quale periodo storico si parla?
- Medioevo.
 - Età contemporanea.
 - Antica Grecia.
 - Rinascimento.
6. Secondo te quale sarebbe il miglior titolo per questo testo?
- Com'erano i contadini.
 - A pranzo con i signori.
 - Signori e contadini a tavola.
 - Esempi di diete sbagliate.

PERSEFONE

Ade era il dio dei morti e viveva nel suo regno del sottosuolo.

Demetra (o Cerere, o Madre Terra) era la dea dei campi, della vegetazione e dell'agricoltura.

Un giorno Ade, uscito da una spaccatura della terra, vide Persefone, figlia di Demetra, che coglieva i fiori.

Se ne innamorò, la rapì, la portò nel suo regno sotterraneo e la sposò.

La madre Demetra pianse disperatamente, cercò la figlia dappertutto e non si occupò più della Terra. E così i semi smisero di germogliare, le piante non dettero più frutti, tutto si seccò e morì.

Allora Zeus, il padre di tutti gli dei, fece tornare Persefone dalla madre. Ma a condizione che ci restasse tutti gli anni dalla primavera all'autunno; durante l'inverno doveva tornare nel sottosuolo dal marito.

Demetra riprese a far rifiorire i campi, ma ogni anno, dal dolore per la partenza della figlia, si chiudeva in sé triste e come morta, e così la terra diventava arida, senza fiori e senza frutti. A primavera, con il ritorno della figlia, Demetra tornava serena e faceva rifiorire la natura.

7. Secondo il testo Ade uscì da

- un campo arido e secco.
- un'apertura del terreno.
- una zolla di terra.
- un campo arato.

8. Secondo il testo, durante il periodo del ritorno di Persefone, Demetra permette in particolare che

- verdeggino i prati.
- fioriscano i campi.
- germoglino le piante.
- maturino i frutti.

9. Per quale motivo Zeus decide che Persefone deve tornare dalla madre?

- Per la tristezza di Demetra.
- Per la cattiveria di Ade.
- Per la commozione degli dei.
- Per la disperazione di Persefone.

10. In definitiva alla fine del racconto si può capire che

- Zeus si arrabbia per la tristezza di Demetra.
- Demetra ringrazia Zeus per il suo intervento.
- Ade si inquieta per la partenza di Persefone.
- Persefone continua a essere la moglie di Ade.

11. Questo racconto è stato scritto per spiegare

- l'esistenza della brutta stagione.
- la durata del calendario solare.
- le diverse fasi della luna.
- l'origine dell'agricoltura.

CHARLIE

- 1 Fu a causa dello stato della sua voce che all'età di cinque anni io feci la mia prima apparizione sul palcoscenico. Mia madre, di solito, preferiva portarmi con se a teatro piuttosto che lasciarmi a casa solo, in una camera ammobiliata. A quell'epoca lavorava nel teatro Aldershot, un locale sporco e di dubbia reputazione frequentato soprattutto da militari.
- 5 Era un pubblico chiassoso e attaccabrighe, e bastava poco per scatenarne i fischi e le frecciate. Per chi vi si esibiva, Aldershot era una settimana di terrore. Ricordo che mi trovavo fra le quinte quando la voce di mia madre si ruppe o si ridusse a un mormorio. Il pubblico cominciò a ridere, a cantare in falsetto, e a fischiare. Era tutto confuso e non capii che cosa stesse accadendo. Ma il baccano aumentò finché mia madre non fu costretta a lasciare il palcoscenico. Quando tornò fra le quinte era profondamente scossa ed ebbe una discussione col direttore il quale, avendomi visto cantare davanti agli amici di mia madre, propose di mandarmi in scena al posto suo.
- E ricordo che in tutto quel trambusto egli mi prese per mano e, dopo qualche parola di spiegazione rivolta al pubblico, mi lasciò solo al centro del palcoscenico. Allora, semiaccecato dalle luci della ribalta, cominciai a cantare, accompagnato dall'orchestra, che stentò un poco a trovare la mia tonalità. Era una canzone popolare, intitolata Jack Jones..
- 15 A metà canzone una pioggia di monete investì il palcoscenico. Mi interruppi immediatamente per annunciare che prima avrei raccolto il denaro e poi mi sarei rimesso a cantare. Questa uscita provocò le risa del pubblico. Arrivò il direttore con un fazzoletto per aiutarmi a raccogliere i soldi. Io credevo che volesse tenerseli lui.
- Il pubblico, evidentemente, comprese i miei timori e risé ancora più forte, specie quando egli uscì col denaro e io, preoccupato, gli tenni dietro (...). Ero perfettamente a mio agio. Parlai al pubblico, ballai ed eseguii diverse imitazioni, compresa quella di mia madre mentre cantava una delle sue marce irlandesi.
- 25 E ripetendo il ritornello, imitai in tutta innocenza la voce di mia madre nel momento in cui si era spezzata. Rimasi sorpreso della reazione del pubblico. Echeggiarono applausi e risate, poi piovve sul palcoscenico una seconda ondata di monetine; e quando mia madre entrò in scena per portarmi via, la sua presenza suscitò un applauso fragoroso. Quella sera segnò la data della mia prima esibizione in teatro.
12. La causa dell'esibizione del protagonista del racconto è stata la condizione della voce
- del direttore del teatro.
 - del protagonista stesso.
 - di sua madre.
 - di Jack Jones.
13. Chi decise di far esibire il protagonista del racconto?
- Il direttore.
 - La madre.
 - Il pubblico.
 - Lui stesso.
14. Nella frase "...la voce...si ruppe..."(riga 7), si intende dire che la voce
- diventò più squillante.
 - si abbassò di volume.
 - si alzò di intensità.
 - cambiò la tonalità.
15. Nel racconto il protagonista appare essere
- spaventato.
 - disinvolto.
 - prodigioso.
 - sfacciato.
16. Il teatro di Aldershot "era una settimana di terrore" (riga 6) per chi si esibiva perché
- gli spettacoli diventavano molto violenti.
 - il direttore sfruttava pesantemente gli artisti.
 - il pubblico era particolarmente rumoroso.
 - i camerini risultavano eccessivamente sporchi.
17. L'esibizione del protagonista consiste nel
- cantare e fare imitazioni.
 - ballare e cantare.
 - recitare poesie.
 - cantare inni nazionali.

- | | |
|---|---|
| <p>18. Con il termine "uscita" (riga 19) si intende</p> <ul style="list-style-type: none"> a) un'imitazione divertente. b) l'entrata in palcoscenico. c) la fuga dalla scena. d) una battuta spiritosa. <p>19. Durante l'esibizione il pubblico ha verso il protagonista un atteggiamento</p> <ul style="list-style-type: none"> a) divertito. b) annoiato. c) indifferente. d) aggressivo. | <p>20. A quale genere testuale appartiene questo testo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Descrittivo. b) Narrativo. c) Persuasivo. d) Argomentativo. <p>21. Quale titolo ti sembra più adatto per questo racconto?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) I miei primi guadagni a teatro. b) Il teatro di Aldershot. c) A teatro con mia madre. d) Il mio primo spettacolo in teatro. |
|---|---|

IL CANE

- 1 Hai mai osservato come si comporta un cane prima di accucciarsi in un luogo che non conosce bene? Prima di tutto gira attorno al luogo scelto, quasi volesse ispezionarlo, poi lo annusa per bene e, solo dopo aver completato questo «rito», si accomoda. Nessuno ha insegnato al cane a fare così: secondo gli studiosi il cane sa comportarsi così fin dalla nascita.
- 5 Tutte le forme di comportamento che un animale possiede dalla nascita sono dette comportamenti istintivi o innati. Se ne possono citare innumerevoli esempi: gli uccellini che costruiscono il nido; i ragni che, dal principio alla fine della loro vita, tessono sempre una ragnatela perfettamente geometrica e equilibrata; le larve del baco da seta che, appena uscite dall'uovo, costruiscono, generazione dopo generazione, lo stesso bellissimo bozzolo.
- 10 Il fatto che tali comportamenti siano innati non ti deve far pensare che essi si manifestino subito dopo la nascita: gli etologi, ad esempio, considerano innato anche il comportamento delle rondini che, da adulte, all'arrivo dell'autunno, si preparano a migrare verso i paesi caldi. Gli stimoli capaci di provocare un comportamento istintivo sono definiti stimoli-chiave e possono essere di natura visiva, sonora, chimica. In ciascuna specie gli stimoli-chiave efficaci sono pochi e generalmente semplici, questo per due scopi: garantire la massima velocità nella risposta; evitare il nascere di malintesi. Il pigolio dei pulcini, per esempio, è lo stimolo-chiave che induce la gallina a raccogliarli sotto le sue ali per proteggerli.
22. Secondo le informazioni del testo, quale di queste situazioni è diversa dal comportamento istintivo?
- a) Le rondini con il nido.
 - b) Le farfalle con il bozzolo.
 - c) I ragni con la ragnatela.
 - d) I cani con il guinzaglio.
23. Secondo il testo, l'istinto si manifesta
- a) solamente subito dopo la nascita.
 - b) dalla nascita ai primi anni di vita.
 - c) dopo il primo anno di vita.
 - d) a partire dall'età adulta.
24. Prima di accucciarsi in un cane non cerca di
- a) annusare il luogo scelto.
 - b) scavare il terreno scelto.
 - c) ispezionare i dintorni.
 - d) girare intorno al posto scelto.
25. Secondo le informazioni del testo, un esempio di stimolo chiave può essere
- a) l'accucciarsi del cane.
 - b) il volo delle rondini.
 - c) il pianto del neonato.
 - d) il gioco del bambino.
26. Che cosa studia l'etologo?
- a) Le malattie degli animali.
 - b) La riproduzione degli animali.
 - c) L'alimentazione degli animali.
 - d) Il comportamento degli animali.

AUTOBIOGRAFIA

- 1 L'autobiografia è il racconto che una persona, generalmente famosa, fa della propria vita o di alcuni episodi di essa ritenuti particolarmente importanti e significativi.
Chi scrive un'autobiografia desidera fondamentalmente, raccontando di sé, ossia ripercorrendo in età matura le fasi più importanti e significative della propria esistenza (infanzia, adolescenza, giovinezza), riflettere su se stesso, sulle azioni o scelte di vita compiute che possono in qualche modo aver inciso sul carattere e sugli atteggiamenti dell'età adulta.
In tal senso l'autobiografia assume il valore di un bilancio della propria vita, utile sia per l'autore stesso che per il pubblico cui è destinata. Il lettore, infatti, attraverso l'autobiografia, può conoscere meglio l'autore protagonista, capire mediante la sua testimonianza il senso delle scelte da lui compiute, nonché, attraverso un processo di immedesimazione, ricavare utili insegnamenti per la propria stessa vita.
- 10 A volte l'autobiografia può essere scritta con l'intenzione di trasmettere, attraverso la narrazione delle proprie esperienze di vita, le proprie convinzioni di natura sociale, storica o politica, ritenendo che esse possano essere di aiuto o di stimolo agli altri.
27. Secondo l'autore l'intenzione principale di chi vuole scrivere un'autobiografia è quella di
- raccontare i segreti della propria vita.
 - riflettere sulla propria esperienza.
 - aiutare e stimolare i lettori.
 - spiegare le proprie convinzioni.
28. Nel testo quando si parla di autobiografia come "*bilancio*" (riga 7) si intende
- l'insieme dei ricavi e delle spese di una persona nella sua vita.
 - il racconto di tutte le proprie esperienze di vita vissuta.
 - l'effetto delle azioni passate sulla vita presente di una persona.
 - il riassunto di una vita in tutti i suoi aspetti più importanti.
29. Secondo il testo, le fasi più interessanti nella vita di un uomo o per la scrittura di un'autobiografia sono l'infanzia,
- l'adolescenza e la vecchiaia.
 - l'età adulta e la vecchiaia.
 - l'adolescenza e la giovinezza.
 - la giovinezza e l'età adulta.
30. Che cosa si intende con il termine "*immedesimazione*" (riga 10)?
- Che il lettore si sente simile all'autore.
 - Che l'autore si sente simile al lettore.
 - Che lettore e autore si sentono uguali.
 - Che autore e lettore vivono le stesse esperienze.
31. Quale dei seguenti titoli può essere quello di un'opera autobiografica?
- La triste storia di Cristina D.
 - La mia vita come avventura.
 - La casa sulla montagna.
 - La vita di John e Jack.

LA NATURA

- 1 Hai mai visto una foca monaca?
Forse solo sui libri. Infatti in Italia è ormai in via di estinzione, perché abbiamo modificato il suo habitat naturale.
L'estinzione è un fenomeno sempre più frequente e si calcola che ogni anno qualche centinaio di organismi scompaia.
- 5 Entro il 2000, un quinto delle specie viventi sulla Terra sarà scomparso. E la colpa è soprattutto degli esseri umani. Abbiamo distrutto le tane degli animali, inquinato i loro habitat e introdotto specie estranee che hanno mangiato il loro cibo o li hanno uccisi. E gran parte di questa distruzione è avvenuta nelle foreste pluviali.
- 10 Soltanto il 6% delle terre emerse è ricoperto da foreste pluviali, ma in esse è contenuta la metà di tutte le specie esistenti. Le foreste producono la maggior parte dell'ossigeno necessario alla respirazione e le loro piante vengono utilizzate come medicinali.
Eppure ogni giorno vengono distrutti più di 40.000 ettari di foresta (in un anno sparisce una superficie pari a mezza Italia) per fare spazio a strade, allevamenti, miniere e per ricavare
- 15 legname.
Il problema è che ai Tropici, se la foresta viene tagliata, il terreno resta scoperto e si può trasformare in una sostanza secca e dura, la laterite. E' così dura che si può tagliare in blocchi e usare al posto dei mattoni – come in Asia, per esempio – per costruire templi. Per le piante è come crescere sul cemento! Il terreno dove una volta c'era una foresta diventa rapidamente
- 20 inadatto alla coltivazione, e gli animali e le piante che ci vivevano non potranno tornarci mai più.
Quando si estingue una pianta o un animale, perdiamo tutti qualcosa. Il taglio di una foresta pluviale può portare alla perdita di piante medicinali capaci di salvare vite umane. Bonificare una palude o inquinare un lago fa scomparire altre specie che contribuiscono alla bellezza del
- 25 mondo. La diversità è importante; abbiamo bisogno di una grande varietà di specie vegetali e animali.
32. Secondo il testo l'estinzione di specie viventi dipende soprattutto
- dall'indurimento del terreno.
 - dalle azioni sbagliate dell'uomo.
 - dai crescenti spostamenti degli animali.
 - dall'eccessiva quantità di vegetazione.
33. Sono foreste pluviali quelle sottoposte
- a forti precipitazioni.
 - a alte temperature.
 - a scarse piogge.
 - a debole ossigenazione.
34. Secondo il testo quante specie viventi sarebbero scomparse entro il 2000?
- Una su quattro.
 - Due su tre.
 - Una su cinque.
 - Due su sette.
35. Il taglio delle foreste impedisce
- la costruzione di vie di comunicazione.
 - l'allargamento di pascoli per animali.
 - la raccolta dei frutti dalle piante.
 - le attività di estrazione dei minerali.
36. Secondo il testo l'aumento di laterite ai tropici è un fenomeno preoccupante perché
- con essa si costruirebbero troppi edifici.
 - la terra diminuirebbe il suo valore economico.
 - gli indigeni perderebbero l'allevamento.
 - il terreno duro non sarebbe più coltivabile.
37. Secondo il testo la diversità è importante perché
- le specie viventi possono moltiplicarsi maggiormente.
 - gli animali vivono con alimenti molto diversi fra loro.
 - il mondo è bello solo se ci sono forti differenze di specie.
 - all'uomo serve una grande varietà di specie viventi.

I sei testi (*Sultano, Autobiografia, Il Re, Persefone, L'apprendimento, Woofie*) della Prova 2 somministrata a febbraio 2021 alle classi 2A, 2B, 2C e 2D (le prime dell'A.S. 2019/2020) e a maggio 2021 alle prime dell'Anno Scolastico 2020/2021 (1A, 1B, 1C). I testi *Autobiografia* e *Persefone* sono uguali a quelli della Prova 1, consultabili sopra.

SULTANO

- 1 Un sultano viveva con la moglie nel proprio palazzo, ma la donna si sentiva infelice e diventava ogni giorno più magra e svogliata. Nella stessa città abitava un poveruomo la cui moglie era sana, prosperosa e contenta. Il sultano lo venne a sapere e convocò a corte il povero per domandargli quale fosse il suo segreto. L'uomo rispose: «Molto semplice. La nutro di
- 5 lingua». Subito il sultano mandò a chiamare il macellaio e gli ordinò che le lingue di tutti gli animali macellati in città fossero vendute esclusivamente a lui. Il macellaio fece l'inchino e se ne andò. Ogni giorno, dalla sua bottega, spediva le lingue a palazzo. Il sultano aveva ordinato al cuoco di cuocere, friggere, arrostitire e salare le lingue in tutte le maniere conosciute e di prepararle secondo ogni ricetta riportata nei libri. La regina ne mangiava tre o quattro volte al
- 10 giorno, ma risultati non se ne vedevano: era sempre più sparuta e malandata. Il sultano, allora, impose lo scambio delle mogli al poveruomo il quale – anche se riluttante – dovette acconsentire. Si portò a casa la regina magra e mandò la moglie a palazzo. Ohimè, lì la donna, malgrado lo squisito cibo offerto dal sultano, prese a dimagrire a vista d'occhio: era chiaro che la vita a palazzo non le si addiceva.
- 15 Il povero, al ritorno a casa, la sera, salutava la sua nuova (e regale) sposa, le raccontava quello che aveva visto – specialmente le cose divertenti – e narrava storielle che la facevano ridere, cantava e la intratteneva fino a sera. E – guarda un po'! – in poche settimane la regina era ingrassata – bella da vedere – e la sua pelle era splendente ed elastica come quella di una ragazzina. Durante la giornata continuava a sorridere ripensando a tutte le cose divertenti che il
- 20 nuovo marito le aveva raccontato. Il sultano, che era andato a riprenderla, la trovò felice e completamente cambiata e le chiese cosa mai le avesse fatto il povero: la regina gli riferì ogni cosa e solo allora il sultano comprese cosa significasse nutrirsi di lingua.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Che cosa intende dire il poveruomo quando dice al sultano «<i>Molto semplice. La nutro di lingua</i>» (righe 4-5)?</p> <p>a) Che sua moglie preferisce la carne di quel tipo.</p> <p>b) Che fa divorare alla moglie lingue di ogni tipo di animale.</p> <p>c) Che alla moglie racconta ogni giorno molte storie.</p> <p>d) Che a sua moglie permette di dire tutto quello che vuole.</p> <p>2. La malattia della regina dipende da</p> <p>a) un brutto sogno.</p> <p>b) una dieta sbagliata.</p> <p>c) una vita noiosa.</p> <p>d) una delusione d'amore.</p> <p>3. Per risolvere il problema della moglie il sultano decide di</p> <p>a) farla mangiare molto.</p> <p>b) mandarla a vivere dal povero.</p> <p>c) farle conoscere nuove lingue e dialetti.</p> <p>d) farla lavorare di più.</p> | <p>4. Secondo quello che racconta la storia, come può essere definito un sultano?</p> <p>a) Presidente di uno stato.</p> <p>b) Sovrano di un popolo.</p> <p>c) Ministro di una nazione.</p> <p>d) Dittatore di un paese.</p> <p>5) Quale può essere considerata la morale del racconto?</p> <p>a) Il dialogo è importante nei rapporti fra le persone.</p> <p>b) Non importa quello che si mangia per stare bene.</p> <p>c) Per essere felici non bisogna essere molto ricchi.</p> <p>d) Saper ridere e scherzare serve ad allungare la vita.</p> |
|--|---|

IL RE

- 1 "L'abate ha detto che il nostro re e imperatore Carlo è calato nella fossa. Ci ha detto di pregare per la sua anima e perché il signore illumini i suoi tre figli che ora ci governeranno. Noi preghiamo allora per il re dei franchi, che non abbiamo mai visto, e che ci ha imposto di non lavorare la domenica, anche se è una bella giornata e il fieno è pronto per la mietitura o l'uva
- 5 per la vendemmia. È lui che ha concesso a noi poveri coloni di non fare la guerra, anche se poi ci scuce due soldi d'argento all'anno per le sue truppe. Che il Signore ci ascolti, e che la madre Terra sia benigna con il nostro grano, con l'orzo e con la vigna. Il pezzo di terra che mi ha dato l'abbazia non è grande, basta appena per dare il pane alla mia famiglia, ma mi sembra enorme quando devo buttare intere giornate a dissodare le proprietà dei monaci, a mietere il loro grano,
- 10 a tagliare la loro legna o a fare la birra che berranno alla mensa. Non siamo servi! Dio maledica l'amministratore dell'abate che molla minacce e turni di lavoro, che si fa comprare per dare i lavori meno faticosi ed esige i tributi per il monastero: i polli, le uova, i porci ecc. Ah ma un giorno denuncerò le sue malefame a quei gran signori che ogni anno arrivano all'abbazia dicendo che il re li manda per far pace tra i litiganti e per sorvegliare che tutto vada bene nel
- 15 suo regno; sempre che quello non li porti dalla sua parte con regali e favori. Ma basta: è maggio, e domani è domenica. Speriamo di ascoltare uno di quei cantori girovaghi che incantano con melodie dolci e narrano le imprese dei nostri antichi padri, quelli che l'abate chiama "diavoli senza Dio". Dicono che anche il re Carlo amava ascoltare queste storie. Pace alla sua anima."

11. Con il termine "ci scuce" (riga 6) si intende

- ci lascia.
- ci ruba.
- ci prende.
- ci chiede.

12. Chi è Carlo?

- Un contadino.
- L'abate.
- Un amministratore.
- Il re.

13. Cosa si intende con il termine "dissodare" (riga 9)?

- Distruggere le case.
- Lavorare il terreno.
- Rubare il raccolto.
- Creare disordini.

14. Secondo te chi è l'autore di questo racconto?

- Un contadino.
- Un principe.
- Un artigiano.
- Un cantore.

15. Con l'espressione "che molla minacce" (riga 11), si intende che l'amministratore

- lascia andare le minacce.
- pronuncia minacce.
- respinge le minacce.
- smette di fare minacce.

16. A chi saranno denunciate le malefame dell'amministratore dell'abate?

- Agli incaricati del re.
- Ai giudici della città.
- Alle autorità cittadine.
- Ai suoi superiori religiosi.

17. Secondo le informazioni del testo, quale tra le seguenti affermazioni è vera?

- I sudditi parlavano male del loro sovrano.
- Il re andava a far visita ai suoi sudditi una volta l'anno.
- I sudditi del re non conoscevano il suo aspetto.
- Il sovrano trattava molto male i suoi sudditi.

18. Secondo te a quale genere letterario appartiene questo brano?

- Argomentativo.
- Descrittivo.
- Informativo.
- Narrativo.

19. Nel testo viene descritta la vita che si svolgeva

- in un villaggio.
- in una città.
- in campagna.
- nel palazzo reale.

L'APPRENDIMENTO

- 1 Nell'età che va dai sei ai nove mesi circa, un neonato comincia a parlare emettendo i primi borbottii. Gradualmente, copiando i suoni che gli adulti emettono come risposta a tali borbottii, il bambino impara a trasformarli in parole. Attorno ai due anni egli è capace di formulare le prime frasi; a tre anni ha un vocabolario di circa 1000 parole; a quattro-cinque anni fa uso di una grammatica molto semplificata; a sei anni intuisce il senso preciso delle frasi; a dieci anni, infine, comprende la stragrande maggioranza dei discorsi degli adulti.
- 5 La capacità di esprimersi con la parola viene dunque trasmessa ai bambini, almeno nelle prime fasi, per imitazione, che costituisce una semplice ma essenziale forma di apprendimento. Come è ovvio, infatti, ogni bambino impara a parlare per prima la lingua che usano le persone che gli stanno intorno (che diventa così la sua "lingua madre"); un'ulteriore prova dell'esistenza di questo processo imitativo è costituita dai bambini che, per gravi malformazioni, nascono sordi: costoro, pur avendo intatte sia le zone del cervello predisposte alla parola che gli organi della fonazione (lingua e corde vocali) non riescono ugualmente a parlare, perché non possono imitare ciò che non hanno mai ascoltato.
- 10 Le capacità di lettura e di scrittura, invece, non possono essere apprese per imitazione in modo analogo: è necessario un processo di apprendimento guidato. L'apprendimento per così dire spontaneo dell'uso della parola e l'apprendimento guidato della lettura e della scrittura non sono che alcuni fra i primi e più importanti processi di apprendimento che incontriamo nella nostra vita. Pensa infatti a quante piccole e grandi cose sai fare, senza magari che ti ricordi di avere attraversato per ognuna un processo di apprendimento (che pure c'è stato): sai lavarti, sai vestirti, sai allacciarti le scarpe, sai giocare a pallone o andare in bicicletta, sai fare una somma o una moltiplicazione, sai giocare a carte o a scacchi, e così via.
- 15 Secondo il testo, che cosa si impara attraverso il processo di imitazione?
- A parlare.
 - A leggere.
 - A scrivere.
 - A giocare.
26. Secondo il testo i bambini capiscono il senso delle frasi a
- dieci anni.
 - cinque anni.
 - sei anni.
 - tre anni.
27. Secondo le informazioni del testo, la "lingua madre" (riga 10) è quella
- parlata dai genitori.
 - che si impara nella scuola.
 - del paese in cui si vive.
 - usata da amici e parenti stretti.
28. Secondo il testo, il bambino che nasce sordo ha problemi di
- lettura.
 - linguaggio.
 - socializzazione.
 - ragionamento.
29. Quando nel testo si parla di "spontaneo" (riga 17), si intende
- fare qualche cosa senza pensarci.
 - ricordare quello che si è vissuto.
 - pensare a qualcosa di conosciuto.
 - imparare una cosa molto facile.
30. Qual è il verbo che esprime l'apprendimento?
- Imparare.
 - Insegnare.
 - Trasmettere.
 - Comprendere.

WOOFIE

- 1 Londra – Woofie è salva. Brigitte Bardot ha strappato alla pena capitale l'ormai famosissima cagnetta scozzese, condannata, come prevede la legge inglese sui cani pericolosi, per aver "aggredito" un postino anche se l'ha soltanto rincorso abbaiano, ma non l'ha morsicato.
- 5 B.B. l'ex attrice francese impegnata nella difesa degli animali, ha raggiunto Edimburgo per seguire in diretta il processo d'appello contro Woofie e ieri mattina l'Alta Corte di Giustizia ha graziato la cagnetta, condannata due mesi fa alla pena capitale dallo sceriffo di Peterhead.
- L'ex attrice B.B. del cinema francese quando prese sotto la sua ala protettrice Woofie, bastardina di tre anni frutto di un incrocio tra un boxer e un collie, la trasformò in una causa celebre. "Odio l'ingiustizia" ha spiegato "Woofie non è colpevole, ha soltanto abbaio, non morsicato".
- 10 La cagnolina, una piovosa mattina, aveva saltato una finestra della sua casa a Peterhead e aveva inseguito ringhiosa il postino che portava una lettera ai suoi padroni, Tery e Anna Swankie. Il postino aveva presentato denuncia e ci fu un primo processo che si concluse con una condanna a morte di Woofie. Ma i padroni della cagnetta impugnarono la sentenza. Ieri l'imputato a
- 15 quattro zampe è stato assolto, i proprietari dovranno però pagare una multa di duecento sterline, pari a seicentomila lire.
31. Cosa si intende per "*pena capitale*" (riga 1)?
- Un rimborso in denaro.
 - Una punizione esemplare.
 - L'uccisione per legge.
 - La prigionia a vita.
32. Woofie è stata condannata
- per aver morso un postino.
 - per aver rincorso un postino.
 - per aver fatto cadere un postino.
 - per aver abbaio ad un postino.
33. Secondo le informazioni del testo Woofie vive in
- Scozia.
 - Inghilterra.
 - Francia.
 - Germania.
34. Woofie era stata condannata
- dai suoi padroni.
 - dal postino.
 - dall'Alta Corte di Giustizia.
 - dallo sceriffo di Peterhead.
35. L'espressione "*impugnare la sentenza*" (riga 14) significa
- contestare la sentenza.
 - afferrare la sentenza.
 - ignorare la sentenza.
 - accettare la sentenza.
36. Alla fine chi è che ci ha perso davvero qualcosa?
- La cagnetta.
 - Tery e Anna Swankie.
 - Il postino.
 - Brigitte Bardot.
37. Come definiresti questo testo?
- Articolo di cronaca.
 - Racconto di fantasia.
 - Saggio scientifico.
 - Testo autobiografico.

I sette testi (*Il bambino nero, I Catai, Lo smemorato di Collegno, La partenza delle mondine, La risposta, I vantaggi del rollio, Ridere ridere ridere*) della Prova 3 somministrata a giugno 2021 alle classi 2A, 2B, 2C e 2D (le prime dell’A.S. 2019/2020).

IL BAMBINO NERO

Un pomeriggio d’estate, avevo allora sei anni, mentre facevo capolino sotto le porte volanti del vicino saloon, un negro mi acchiappò per un braccio e mi tirò dentro quella fumosa e chiassosa oscurità. L’odore dell’alcool mi punse le narici. Strillai e mi dimenai cercando di liberarmi, impaurito da quella folla di uomini e di donne che mi fissavano, ma l’uomo non mi lasciò andare. Mi sollevò mettendomi a sedere sul banco, posò il suo cappello sulla mia testa e ordinò un bicchierino per me. Tutti quegli uomini e donne avvinazzati urlarono pieni di spasso. Qualcuno cercò di ficcarmi un sigaro in bocca, ma mi schermii. -Come ti senti, lì seduto come un uomo, ragazzo?- disse qualcuno. - Paghiamogli da bere - disse un altro. Guardandomi attorno, un po’ della mia paura svanì. Davanti a me era posato il whisky. - Bevilo ragazzo- disse qualcuno. Scossi la testa. L’uomo che mi aveva tirato dentro m’incitava a bere, dicendomi che non mi avrebbe fatto male. Rifiutai. - Bevilo, ti farà stare bene- disse. Ne presi un sorsetto e tossii. Gli uomini e le donne risero. Ora tutta la folla del saloon s’era raccolta attorno a me incitandomi a bere. Ne presi un altro sorsetto. Poi un altro. Mi girava la testa e mi misi a ridere. Fui messo in terra e cominciai a correre ridendo istericamente e gridando, in mezzo alla folla che sghignazzava. Da ogni uomo cui passavo accanto bevevo un sorsetto al bicchiere che mi offriva. Fui presto ubriaco. - Lasciatelo stare, adesso- disse qualcuno. - Non gli fa niente - disse un altro. - E’ una vergogna - disse una donna con un riso ebete. - Va’ a casa, ragazzo- mi urlò qualcuno. Nel tardo pomeriggio mi lasciarono andare. Camminai barcollando per i marciapiedi, ubriaco.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Il ragazzo si è trovato nel saloon perchè</p> <ul style="list-style-type: none"> a) è entrato spontaneamente. b) è stato trascinato dentro. c) è entrato per curiosare. d) è stato invitato ad entrare da qualcuno. <p>2. Dal testo si capisce che il saloon è un luogo</p> <ul style="list-style-type: none"> a) di svago per ragazzi. b) allegro e tranquillo. c) adatto a qualsiasi età. d) dove è consentito bere e fumare. <p>3. Il ragazzo quando si trova nel locale è</p> <ul style="list-style-type: none"> a) annoiato. b) divertito. c) spaventato. d) incuriosito. | <p>4. Il ragazzo viene costretto a bere per</p> <ul style="list-style-type: none"> a) farlo stare bene. b) far divertire gli altri. c) divertirsi con gli altri. d) punire la sua indiscrezione. <p>5. Dal testo si può capire che il bambino</p> <ul style="list-style-type: none"> a) ha avuto la giusta punizione. b) ha subito un sopruso. c) ha vissuto un’esperienza positiva. d) ha voglia di ripetere l’esperienza. |
|--|---|

I CATAI

- 1 Il regno dei Catai è il più grande del mondo, pieno di abitanti e di infinite ricchezze; confina con l'oceano (Pacifico), nel quale vi sono tante isole, da non poterle contare e non c'è nessuno che le abbia viste tutte. Gli uomini di quelle terre sono intelligenti e abili in tutte le scienze e le arti; hanno poca stima di tutti gli altri popoli, poiché dicono che loro soli usano
- 5 entrambi gli occhi, mentre i Latini ne utilizzano uno solo e gli altri popoli sono del tutto ciechi... Gli uomini e le donne sono bellissimi, ma di solito hanno gli occhi piccoli; inoltre gli uomini sono senza barba... Il credo religioso di questi popoli è tanto vario, che a fatica si potrebbe spiegarne le diversità; tuttavia in genere accettano l'esistenza di un Dio immortale ed eterno, di cui ogni giorno invocano il nome. Ma, oltre a ciò, non fanno altro: non digiunano,
- 10 non pregano, non si astengono dai piaceri di nessun genere, non si infliggono sofferenze in nome di Dio, non compiono opere buone, né pensano che sia peccato uccidere un uomo. Penserebbero però di aver compiuto un peccato mortale, se lasciassero il freno in bocca ai cavalli, quando questi devono pascolare. Neppure pensano che siano peccato la fornicazione e la lussuria.
- 15 Hanno più di una moglie e, secondo la loro legge, il figliastro sposa la matrigna, così come il fratello sposa la moglie del fratello, se queste rimangono vedove[...]
Sono cortesi con i forestieri e li rifocillano volentieri, ma vogliono che gli altri facciano altrettanto con loro, altrimenti si prendono con la forza ciò di cui hanno bisogno
Sanno impadronirsi delle terre altrui, ma non sanno poi conservarle. Non vogliono che
- 20 qualcuno dica bugie in loro presenza, ma essi talvolta le dicono. In due cose, però non sanno mentire: in primo luogo nel raccontare un fatto d'armi: nessuno avrà il coraggio di vantarsi di ciò che non ha fatto o, al contrario, di negare di essersi comportato valorosamente. In secondo luogo, se qualcuno ha commesso una colpa, per la quale può essere condannato magari anche a morte alla richiesta del signore.

6. Secondo il testo i Catai sono un popolo di persone

- a) colte.
- b) fedeli.
- c) incapaci.
- d) orgogliose.

7. Gli abitanti del regno dei Catai con i forestieri si comportano in modo

- a) gentile.
- b) paziente.
- c) aggressivo.
- d) sprezzante.

8. Nella riga 21 l'espressione "un fatto d'armi" indica

- a) una sfida a duello.
- b) una cerimonia militare.
- c) un episodio di guerra.
- d) una vicenda di caccia.

9. In quale continente si trova il popolo dei Catai?

- a) In Asia.
- b) In Australia.
- c) In Africa.
- d) In Europa.

10. Al posto del termine "rifocillano" (riga 17), si può scrivere

- a) curano.
- b) ospitano.
- c) difendono.
- d) sfamano.

11. Secondo le informazioni presenti nel testo quale delle seguenti affermazioni sui Catai è vera?

- a) Svolgono spesso funzioni religiose.
- b) Hanno un grande rispetto per gli animali.
- c) Trattano in modo uguale uomini e donne.
- d) Sono sinceri in ogni occasione.

LO SMEMORATO DI COLLEGNO

- 1 Con la pubblicazione sulla "Domenica del Corriere" della foto di uno sconosciuto, ricoverato da quasi un anno nel manicomio torinese di Collegno, si aprì nel febbraio del 1927 un caso giudiziario che avrebbe appassionato e diviso l'opinione pubblica italiana per anni. Quell'uomo, infatti, il 27 febbraio venne riconosciuto dalla signora Giulia Cannella come suo
- 5 marito Giulio, un professore di filosofia di Verona, scomparso in combattimento in Macedonia durante la guerra, nel dicembre del 1916. Come tale "smemorato" fu quindi dimesso e riconsegnato ai familiari. Però pochi giorni dopo la polizia ricevette una segnalazione, da cui risultava che in realtà lo sconosciuto era Mario Bruneri, tipografo torinese, pregiudicato e ricercato per truffa, già condannato in contumacia a una pena di oltre quattro anni.
- 10 L'informazione venne confermata dal confronto delle impronte digitali. A questo punto, lo "smemorato" tornò in manicomio ed ebbe inizio una lunga controversia nella quale le due famiglie si contesero l'uomo. Attorno al caso si polarizzò un'appassionata partecipazione popolare, equamente divisa tra "bruneriani" e "canelliani". Il 22 ottobre 1928 una prima sentenza del Tribunale di Torino, dopo ripetute perizie psichiatriche, sostenne che nei panni dello "smemorato di Collegno" si celava Mario Bruneri. Tale sentenza fu definitivamente
- 15 confermata dalla Corte d'Appello di Firenze il 1° maggio del 1931.

12. Secondo la decisione presa dal Tribunale chi era lo "smemorato di Collegno"?

- Un professore di filosofia.
- Un tipografo.
- Un malato di mente.
- Un combattente.

13. Con il termine "in contumacia" nella riga 9 si intende una condanna

- al pagamento di una forte somma.
- ai lavori forzati.
- data da un'assenza in tribunale.
- data per falsa testimonianza.

14. Che cosa aiutò la polizia nel riconoscimento dello sconosciuto?

- Le perizie psichiatriche.
- Le impronte digitali.
- La famiglia Cannella.
- La sentenza del Tribunale di Torino.

15. Il testo che hai appena letto è di tipo

- argomentativo.
- narrativo.
- descrittivo.
- informativo.

16. Secondo le informazioni del testo, la decisione dei giudici è stata

- presa in piena autonomia.
- influenzata dall'opinione pubblica.
- decisa per favorire i "bruneriani".
- imposta dalla Corte d'Appello.

LA PARTENZA DELLE MONDINE

- 1 Per le vie del paese c'è una strana animazione.
Carriole cariche di cassette-valige e di ogni sorta di sacchetti di tela di dimensioni varie sono dirette verso la stazione ferroviaria.
Fanno corona ad ogni mezzo di trasporto vari gruppetti di ragazze giovani, belle, piene di vita.
- 5 Nei loro occhi traspare sì dispiacere di lasciare la famiglia per qualche mese, ma anche la gioia di evadere dal paesello.
Ad Ostiglia non c'è lavoro e se si vuole che il droghiere continui a fornire gli alimenti, bisogna andare dove si può raggranellare una discreta sommetta in breve tempo e guadagnarsi un sacchetto di riso tanto provvidenziale.
- 10 Fra queste giovani che, in un certo senso, sembrano andare in villeggiatura, c'è anche mia nonna. Ha solo tredici anni ed è alla sua prima esperienza. L'hanno aggiornata sul duro lavoro che dovrà fare: stare tutto il giorno con i piedi nell'acqua per trapiantare il riso; dovrà adattarsi a dormire in una grande camerata con altre compagne di lavoro, su un pagliericcio. Ma questo non la spaventa, anzi, la rincuora: così non si sentirà sola durante la notte. Per lei poi, oltre ad
- 15 essere la prima esperienza di lavoro lontana da casa, è anche il primo viaggio in treno.
Intanto il treno arriva sbuffando alla stazione e riesce a farsi notare non tanto per i fischi che il macchinista si sforza di emettere, ma per il fumo che si alza verso il cielo. Con un grande cigolio di freni il treno si ferma, le ragazze caricano i bagagli facendo una confusione terribile per prendere il posto accanto alle amiche. Poi, il treno fischia di nuovo: vuole ripartire subito
- 20 perché la meta da raggiungere è lontana. Deve arrivare a Vercelli.
La nonna è accanto alla sorella ed è felice, però frastornata e confusa: non sa cosa osservare. Tutto è nuovo per lei. Dopo anni di vita sempre uguale, ora sta vivendo su quel treno momenti che lasceranno nella sua vita un ricordo indelebile.
La nonna ancora svelta e piena di energia, spesso mi narra episodi della sua giovinezza, ma
- 25 quanto ho raccontato ha sempre destato in me meraviglia ed ammirazione, tanto che ho pensato di trascriverlo, per ricordarlo a chi vive, ora, come me, una vita comoda e confortevole.

17. Con la frase "il treno arriva sbuffando" (riga 16) si intende dire che il treno:

- ha subito un guasto.
- segnala il suo arrivo.
- emette fumo e vapore.
- produce un fischio acuto.

18. Che tipo di attività intraprenderà la protagonista?

- Farà l'aiutante in drogheria.
- Lavorerà nelle risaie.
- Dovrà cercare lavoro.
- Si occuperà del trasporto valige.

19. Nel racconto, al momento della partenza, la nonna appare essere

- contenta.
- indifferente.
- spaventata.
- rattristata.

20. Cosa spinge le ragazze a partire?

- La necessità di lavorare.
- La voglia di fare nuove esperienze.
- Il desiderio di lasciare la famiglia.
- Il desiderio di evadere dalla noia del paesello.

21. Dal testo si capisce che la storia

- è stata vissuta in prima persona dall'autrice.
- è stata narrata in terza persona dalla nonna.
- è stata ricordata da una giovane ragazza a sua nonna.
- è stata raccontata dalla nonna alla nipote.

LA RISPOSTA

- 1 Con gesti lenti e solenni Dwar Ev procedette alla saldatura – in oro – degli ultimi due fili. Gli occhi di venti telecamere erano fissi su di lui e le onde subeteriche portarono da un angolo all'altro dell'universo venti diverse immagini della cerimonia.
Si rialzò, con un cenno del capo a Dwar Reyn, e s'accostò alla leva dell'interruttore
- 5 generale: la leva che avrebbe collegato, in un colpo solo, tutte le gigantesche calcolatrici elettroniche di tutti i pianeti abitati dell'universo – novantasei miliardi di pianeti – formando il supercircuito da cui sarebbe uscita la supercalcolatrice, un'unica macchina cibernetica racchiudente tutto il sapere di tutte le galassie.
Dwar Reyn rivolse un breve discorso agli innumerevoli miliardi di spettatori. Poi, dopo
- 10 un attimo di silenzio, disse:
Tutto è pronto, Dwar Ev.
Dwar Ev abbassò la leva. Si udì un formidabile ronzio che concentrava tutta la potenza, tutta l'energia di novantasei miliardi di pianeti. Grappoli di luci multicolori lampeggiarono sull'immenso quadro, poi, una dopo l'altra si attenuarono.
- 15 Dwar Ev fece un passo indietro e trasse un profondo respiro.
L'onore di porre la prima domanda spetta a te, Dwar Reyn.
Grazie – disse Dwar Reyn. – Sarà una domanda cui nessuna macchina cibernetica ha potuto, da sola, rispondere.
Tornò a voltarsi verso la macchina.
- 20 C'è, Dio?
L'immensa voce rispose senza esitazione, senza il minimo crepitio di valvole o condensatori.
Sì: adesso, Dio c'è.
Il terrore sconvolse la faccia di Dwar Ev, che si slanciò verso il quadro di comando.
- 25 Un fulmine sceso dal cielo senza nubi lo incenerì, e fuse la leva inchiodandola per sempre al suo posto.
22. Il testo che hai appena letto è stato ripreso da un
a) romanzo epico.
b) romanzo storico.
c) racconto autobiografico.
d) racconto di fantascienza.
23. La storia si svolge
a) in un pianeta della galassia.
b) in uno studio televisivo.
c) in un'officina meccanica.
d) in una centrale elettrica.
24. Dwar Ev e Dwar Reyn sono
a) presentatori televisivi.
b) astronauti.
c) scienziati.
d) telespettatori.
25. Con questo racconto l'autore vuole far capire che
a) il computer aprirà un'epoca di grande benessere.
b) le macchine prenderanno il sopravvento sull'uomo.
c) la scienza diventerà una divinità protettiva del mondo.
d) la tecnologia è sotto il controllo dell'essere umano.
26. Con il termine "cibernetica" nella riga 8 si intende che la macchina
a) riesce a svolgere difficili compiti di calcolo.
b) può trovare fonti di energia alternative.
c) ragiona come un essere umano.
d) è in grado di comunicare con l'uomo.

I VANTAGGI DEL ROLLIO

- 1 Il rollio consente, innanzitutto, una migliore penetrazione in acqua, in un certo senso come avviene per la pallottola, a cui è impresso, durante il percorso nella canna del fucile o della pistola, un movimento rotatorio, proprio per penetrare nell'aria nella maniera più efficace. Attraverso questo accorgimento tecnico, il braccio in entrata ha la possibilità di allungarsi meglio e di più, guadagnando, 5 così, centimetri preziosi che rendono l'azione subacquea più ampia. Con il busto che ruota si realizza un migliore intervento muscolare, in quanto i muscoli che muovono il braccio, situati sul petto e sul dorso, riescono a concorrere in modo più vantaggioso nella applicazione della forza, che non rimanendo con le spalle forzatamente piatte sull'acqua. Il rollio permette, poi, di effettuare con maggiore naturalezza tutta l'azione della mano sulla linea mediana, orientando, così le spinte verso una direzione ottimale, in modo 10 che la traiettoria non si sviluppi troppo di lato. Anche la respirazione può trarre vantaggi da questa tecnica. Se infatti, le spalle rimanessero orizzontali, si dovrebbe per respirare compiere una rotazione troppo accentuata della testa: il rollio invece, riduce la torsione del collo consentendo una migliore pervietà delle vie aeree. La rotazione delle spalle, inoltre, ridimensiona gli effetti negativi dovuti al movimento di recupero delle braccia. Se è importante, infatti, nella fase aerea, flettere il braccio per 15 tenerlo vicino al busto al fine di ridurre gli spostamenti del bacino e delle gambe, attraverso il rollio questo avvicinamento si verifica più naturalmente, in quanto l'arto superiore si porta con facilità sopra la linea mediana, senza che venga forzata troppo l'articolazione della spalla. Ciò che, dunque, all'inizio dell'insegnamento viene a ragione considerato un errore ("..... non ruotare le spalle!... cerca di mantenere le spalle più piatte.....") in seguito va stimolato con gradualità dal tecnico per tutti i vantaggi 20 elencati. Risulta un errore, come appunto deve essere considerato dai principianti, quando il rollio è eccessivo e , soprattutto, quando coinvolge in toto anche le gambe, che verrebbero ad essere troppo ruotate sia da una parte che dall'altra. Fanno sorridere quei piccoli non ancora ben impostati che, durante ogni respirazione, si dispongono sul dorso, offrendo, così, una interpretazione di tale sofisticata tecnica.... davvero originale!

27. Lo stile natatorio di cui si parla nel testo è

- rana.
- dorso.
- libero.
- delfino.

28. Durante il movimento rotatorio il collo

- ruota indipendentemente dalla spalla.
- segue il movimento delle spalle.
- ruota e le spalle restano piatte sull'acqua.
- segue contemporaneamente le spalle.

29. Nel testo il termine "pervietà" (riga 13) riferito alle vie aeree significa

- capacità.
- ossigenazione.
- rotazione.
- apertura.

30. Il rollio permette una

- maggiore fatica per gli arti superiori.
- minore fatica per il nuotatore.
- maggiore velocità del nuotatore.
- minore concorrenza degli arti superiori.

31. Il nuotatore esperto mentre nuota compie il movimento rotatorio con

- la parte superiore del corpo.
- il bacino e le gambe.
- entrambe le gambe.
- tutto il corpo.

32. Nel testo con il termine "mediana" nella riga 17 si indica la linea

- opposta al corpo.
- di direzione della mano..
- che segna la metà della vasca.
- di direzione allineata con il corpo.

33. I bambini piccoli di cui si parla nel testo tendono a

- ruotare correttamente durante la respirazione
- ruotare in un solo senso durante la respirazione
- ruotare troppo durante la respirazione
- ruotare moderatamente durante la respirazione

34. Il testo che hai letto è indirizzato a

- istruttori di nuoto.
- nuotatori esperti.
- nuotatori principianti.
- aspiranti istruttori di nuoto.

RIDERE RIDERE RIDERE

- 1 La superiorità dell'uomo su tutti gli animali è che ad esso solo fu dato il privilegio divino del riso. Essi non potranno mai comunicare con Dio. Un piccolo e misero topo può farci udire il suo pianto, i suoi lamenti; nessun animale ci ha fatto ancora udire una calda sonora risata. Anche l'uomo, appena nato, quando è ancora incapace di tutto, è però abilissimo a lunghi
- 5 interminabili piagnistei.
Prima che possa pagarsi il lusso di una bella risata avrà dovuto seguire una buona maturazione. Bisogna abituarsi a ridere di tutto ciò di cui abitualmente si piange. L'uomo non può essere considerato seriamente che quando ride.
Le deformità del corpo, le malattie, le passioni, la miseria, la vecchiaia, i cataclismi, le carestie
- 10 furono ritenute sciagure tutte da bagnare di pianto. Nulla invece fu creato con malinconia, ricordatelo bene; nulla è triste profondamente, tutto è gioioso. Maggior quantità di riso un uomo riuscirà a scoprire dentro il dolore più egli sarà un uomo profondo.
Bisogna educare al riso i nostri figli, al riso più smodato, più insolente, al coraggio di ridere rumorosamente non appena ne sentano la necessità, all'abitudine di approfondire tutti i fantasmi, tutte
- 15 le apparenze funebri e dolorose della loro infanzia, alla capacità di servirsene per la loro gioia.
Per esercitare questo spirito di esplorazione nel dolore umano fino dai primi anni li sottoporremo a prove facili. Gli forniremo giocattoli educativi, fantocci, gobbi, ciechi che meccanicamente piangono, gridino, si lamentino, vengano assaliti da epilessia, peste, colera...svengano, rotolino, muoiano. Poi la loro maestra sarà ammalata di elefantiasi, oppure secca secca, lunga, col collo di giraffa, le due
- 20 saranno alternate all'insaputa della scolaresca, messe vicino, fatte piangere, fatte tirarsi i capelli, i pizzicotti, dire ah! Oh! In tutti i toni possibili e immaginabili, nelle maniere più desolanti.

35. Secondo il brano il riso rispetto agli animali rende l'uomo

- a) migliore.
- b) inferiore.
- c) simile.
- d) debole.

36. Secondo l'autore si deve ridere

- a) del dolore.
- b) della gioia.
- c) dei giochi.
- d) degli insegnanti.

37. Che cosa si intende per "educare al riso"?

- a) Impegnarsi in prove facili.
- b) Trovare nel dolore la gioia.
- c) Ridere in maniera educata.
- d) Imparare a scuola come ridere.

38. Che cosa intende l'autore per "pagarsi il lusso" nella riga 6?

- a) Comprare cose costose per vivere felici.
- b) Poter vivere in maniera allegra.
- c) Concedersi il piacere di ridere.
- d) Riuscire a ridere quando si è giovani.

39. Una maestra ammalata di "elefantiasi" ha

- a) orecchie molto grandi.
- b) un modo di fare pesante.
- c) molta paura dei topi.
- d) un corpo gigantesco.

Appendice C: Questionario *Genitori: DADA, Valutazione e DaD*

Gentili Genitori,

Il presente studio è condotto nell'ambito del Dottorato di ricerca in Psicologia sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa della Sapienza Università di Roma.

Il Questionario mira a indagare la percezione che i genitori hanno rispetto alla valutazione sui/sulle loro figli/e, ai modi di valutazione e rispetto all'uso del tablet/iPad per la didattica; per questo troverete una serie di affermazioni riguardanti i rapporti e la comunicazione tra scuola e famiglia e altre affermazioni sulla percezione che avete avuto della valutazione durante la Didattica a Distanza e poi in presenza.

Il tema della valutazione coinvolge sia gli/le studenti/esse che le famiglie; perciò, vi chiediamo alcuni minuti del vostro tempo per compilare il questionario.

Il questionario può essere compilato da un solo genitore (o congiuntamente da entrambi i genitori) o da chi si prende cura dello/a studente/ssa (in tal caso segnare "Altro" nella domanda 1).

NON CI SONO RISPOSTE GIUSTE O SBAGLIATE E VI GARANTIAMO L'ANONIMATO, IN QUANTO LE RISPOSTE SARANNO TRATTATE IN MODO AGGREGATO.

Il questionario va compilato, da parte di uno o entrambi i genitori, per un/a solo/a studente/ssa. Nel caso di due o più figli/e, i genitori possono scegliere di compilare un solo questionario riferito ad uno/a solo/a dei/delle figli/e, oppure un questionario per ogni figlio/a.

Le affermazioni del questionario sono scritte al singolare, anche se la risposta viene data da entrambi i genitori. Se i genitori rispondono insieme al questionario, in caso di due risposte diverse, si deve trovare un accordo sulla stessa risposta.

CONSENSO INFORMATO

Prima di decidere liberamente se vuole partecipare alla ricerca, LEGGA ATTENTAMENTE questo consenso informato. Può porre tutte le domande che riterrà opportune al fine di chiarire gli eventuali dubbi sugli scopi, le modalità di esecuzione della ricerca e i possibili inconvenienti connessi, scrivendo a cristiana.desantis@uniroma1.it

La preghiamo di ricordare che questo è un progetto di ricerca e che la sua partecipazione è completamente volontaria.

SCOPO DELLO STUDIO

Lo scopo della ricerca è quello di indagare la percezione che i genitori hanno rispetto alla valutazione sui/sulle loro figli/e, ai modi di valutazione, al coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica e nei rapporti con la scuola e rispetto all'uso del tablet/iPad per la didattica, in riferimento sia al periodo di didattica a distanza sia al periodo in presenza.

PROCEDURE DELLO STUDIO

Proporremo ad ogni partecipante alla ricerca di rispondere a: domande anagrafiche, domande riguardanti i rapporti con la scuola, domande sulla valutazione a distanza e in presenza.

VIENE RICHIESTO DI INDICARE IL NUMERO DI REGISTRO, CORRISPONDENTE A SUO/A FIGLIO/A SUL REGISTRO DI CLASSE. SE NON LO RICORDA, PUÒ CHIEDERLO ALLA SCUOLA, ANCHE TRAMITE IL/LA PROPRIO/A FIGLIO/A.

I DATI PERSONALI NON SARANNO REGISTRATI

RISCHI, DISAGI ED EFFETTI COLLATERALI

La partecipazione alla ricerca non comporta rischi o disagi fisici e/o emotivi rilevanti per la salute.

Le ricordiamo che potrà sospendere la compilazione e ritirarsi dalla ricerca IN QUALSIASI MOMENTO senza alcun obbligo di motivare la sua decisione.

Per ulteriori informazioni sullo studio: cristiana.desantis@uniroma1.it e giorgio.asquini@uniroma1.it

PRIVACY

Ai sensi e per gli effetti del D. L.gs. n. 196/2003 (Codice in materia di protezione dei dati personali) e successivi aggiornamenti (GDPR, n.

679/2016), con la compilazione del presente modulo si acconsente al trattamento dei dati raccolti.

Si garantisce che i dati raccolti saranno utilizzati a uso esclusivo di ricerca, rimarranno assolutamente anonimi e saranno aggregati nelle elaborazioni statistiche.

Grazie per la vostra preziosa collaborazione.

Noi, genitori dello/a studente/ della studentessa:

NUMERO DI REGISTRO DI CLASSE DELLO/A STUDENTE/SSA:

Frequentante la classe:

Sezione:

Abbiamo letto il consenso informato sulla partecipazione alla ricerca.

Cognome del genitore:

Nome del genitore:

Nel caso uno dei genitori non sia presente, è sufficiente compilare i dati solo di un genitore/tutore (quindi saltare i due campi successivi, fino al consenso).

Cognome del genitore:

Nome del genitore:

In quanto genitori/ tutori dello/a studente/ssa

- Si acconsente Non si acconsente

1. Chi compila il questionario?

- Madre Padre Altro Entrambi

Età: _____	Età: _____
Genere: <input type="radio"/> Maschio <input type="radio"/> Femmina	Genere: <input type="radio"/> Maschio <input type="radio"/> Femmina
Titolo di studio:	Titolo di studio:

<hr/> Impiego/Professione: <hr/> <hr/> Nazionalità: <hr/>	<hr/> Impiego/Professione: <hr/> <hr/> Nazionalità: <hr/>
--	--

1bis. Figlio

Figlia

Nome della scuola:

Classe e Sezione:

2. Qual è la media dei voti di suo/a figlio/a nella maggior parte delle materie?

- Tra 10 e 9
- Tra 9 e 8
- Tra 8 e 7
- Tra 7 e 6
- Tra 6 e 5
- Meno di 5

3. Perché ha scelto per suo/a figlio/a una scuola DADA? (È possibile dare più di una risposta).

- È vicina a casa e/o facilmente raggiungibile.
- Conosco il modello DADA e la scuola è stata scelta per questo.
- Pur conoscendo poco il modello DADA penso sia positivo per mio/a figlio/a.

- Mi è stata consigliata da parenti/amici che hanno figli/e che frequentano una scuola DADA.
- Mi è stata consigliata da docenti/dirigenti/ personale scolastico che lavorano in una scuola DADA.
- È stata una scelta di mio/a figlio/a.

4. Nella scuola svolge una o più delle seguenti funzioni (È possibile dare più di una risposta).

- Rappresentante di classe dei genitori
- Rappresentante dei genitori nel Consiglio d'istituto
- Membro del Comitato di valutazione
- Membro del Comitato genitori
- Non svolgo nessuna funzione per la scuola
- Altro (specificare): _____

5. Indichi con quale frequenza le situazioni elencate di seguito si verificano nella scuola frequentata da suo/a figlio/a. (Mettere una sola crocetta per ogni riga).

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	La scuola mi informa sui progressi scolastici di mio/a figlio/a				
2	La scuola mi informa delle iniziative scolastiche ed extra-scolastiche che coinvolgono mio/a figlio/a				
3	La scuola organizza attività extrascolastiche per studenti e genitori				
4	Partecipo volentieri alle attività extrascolastiche proposte dalla scuola per i genitori				
5	La scuola promuove momenti di formazione per i genitori				
6	La scuola organizza in-				

	contri con i genitori per raccogliere idee utili a migliorare le offerte formative per gli studenti				
7	La scuola chiede informazioni alle famiglie su come i/le figli/e organizzano lo studio a casa				
8	Partecipo ai colloqui tra insegnanti e genitori				
9	I genitori sono invitati a partecipare alle attività e ai progetti scolastici promossi dalla scuola				
10	Mi confronto con i genitori dei compagni di classe di mio/a figlio/a su quello che succede a scuola				
11	Gli impegni di lavoro/personali mi impediscono di partecipare alla vita scolastica di mio/a figlio/a				
12	I genitori sono informati dalla scuola sui processi di valutazione degli studenti				
13	Gli insegnanti di mio/a figlio/a mi spiegano le modalità di valutazione				

6. Indichi il grado di accordo con le seguenti affermazioni sulla scuola frequentata da suo/a figlio/a. (Inserire una sola crocetta per ogni riga).

		Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
1	Sono soddisfatto della comunicazione tra la scuola e le famiglie				
2	La scuola aiuta mio figlio a migliorare le sue capacità/attitudini				
3	Penso che la partecipazione dei genitori a scuola sia importante per il successo scolastico dei propri figli				
4	Gli orari delle riunioni scolastiche sono scomodi per i genitori che lavorano				
5	La scuola aiuta mio figlio ad orientarsi verso gli studi successivi				
6	Ho fiducia verso gli insegnanti di mio/a figlio/a				
7	Sono informato sui metodi organizzativo-didattici utilizzati dalla scuola				
8	La scuola supporta i genitori quando hanno bisogno di aiuto per i/le figli/e				
9	Mio/a figlio/a frequenta con piacere la scuola				

Le domande che seguono si riferiscono al periodo di Didattica a Distanza.

7. Durante il periodo di quarantena causato dal diffondersi del virus Covid-19, lei lavorava da casa?

- Sì
- No

8. Durante il periodo di quarantena, ha seguito suo/a figlio/a nella Didattica a Distanza? (Indicare una sola risposta).

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Mai

9. Durante il periodo di quarantena, se ha lavorato da casa e ha seguito suo/a figlio/a nella Didattica a Distanza, ha avuto difficoltà nel conciliare le due cose?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

10. Durante la Didattica a Distanza, le modalità di valutazione da parte degli insegnanti sono cambiate?

- Sì
- No
- Non lo so

11. Può indicare con quale frequenza le seguenti modalità di valutazione sono state usate durante la Didattica a Distanza dagli insegnanti di suo/a figlio/a?

	Valutazione a Distanza	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai	Non lo so
1	Verifiche scritte da consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse, relazioni, elaborati scritti)					

2	Interrogazioni orali					
3	Valutazione autentica (esempio: compiti autentici collegati alle esperienze di vita, prove di realtà, problemi da risolvere)					
4	Valutazione di presentazioni orali di gruppo					
5	Valutazione di attività/compiti da svolgere in diretta					
6	Valutazione della partecipazione alle attività on line					
7	Valutazione dell'attività individuale in piattaforma (esempio: interventi nei forum, presentazioni, approfondimenti, ecc.)					
8	Valutazione delle attività di gruppo in piattaforma (esempio: forum, discussione tra studenti e docenti, ecc.)					
9	Attività di autovalutazione					

12. Durante la Didattica a Distanza, dopo che suo/a figlio/a ha svolto un compito assegnato dagli insegnanti (orale e/o scritto), quale tipo di valutazione veniva utilizzato?

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai	Non lo so
1	Solo il voto preso al compito					
2	Un commento personalizzato sul compito svolto che indica cosa fare per migliorare					
3	Un commento per il gruppo (in caso di attività svolte in gruppo) che indica cosa fare per migliorare					
4	Un commento generale a tutti gli studenti della classe sugli aspetti più problematici dei compiti					
5	Incoraggiano un confronto tra studenti sui compiti					
6	Un commento del docente abbinato all'autovalutazione dello studente					
7	Chiedevano agli studenti di "darsi un voto"					
8	Chiedevano cosa pensano gli studenti del voto assegnato					

9	Spiegavano il perché del voto assegnato					
---	---	--	--	--	--	--

13. Quali sono, per lei, i VANTAGGI della valutazione a Distanza? Scriva una breve risposta (Se pensa che NON ci siano vantaggi, scriva "Nessuno")

14. Quali sono, per lei, le DIFFICOLTÀ nella valutazione a Distanza? Scriva una breve risposta (Se pensa che NON ci siano difficoltà, scriva "Nessuna").

Le domande che seguono si riferiscono al periodo di didattica in Presenza.

15. Può indicare con quale frequenza le seguenti modalità di valutazione sono usate dagli insegnanti di suo/a figlio/a durante la didattica in Presenza?

	Valutazione in Presenza	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai	Non lo so
1	Verifiche scritte da consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse, relazioni, elaborati scritti)					

2	Interrogazioni orali					
3	Valutazione autentica (esempio: compiti autentici collegati alle esperienze di vita, prove di realtà, problemi da risolvere)					
4	Valutazione di presentazioni orali di gruppo					
5	Valutazione di attività/compiti da svolgere in diretta					
6	Valutazione della partecipazione alle attività on line					
7	Valutazione dell'attività individuale in piattaforma (esempio: interventi nei forum, presentazioni, approfondimenti, ecc.)					
8	Valutazione delle attività di gruppo in piattaforma (esempio: forum, discussione tra studenti e docenti, ecc.)					
9	Attività di autovalutazione					

16. In base alle informazioni in suo possesso, nella classe di suo/a figlio/a viene svolta la valutazione delle competenze chiave europee?

- Sì
- No
- Non lo so

17. Se ha risposto Sì alla domanda precedente, può descrivere, brevemente, come viene svolta la valutazione delle competenze chiave europee da uno/alcuni o tutti gli insegnanti di suo/a figlio/a? (Nel caso in cui non avesse abbastanza informazioni per rispondere alla domanda, può scrivere “Non applicabile”. Nel caso in cui invece volesse descrivere un caso specifico, può indicare la materia scolastica a cui si riferisce e quale o quali competenze vengono valutate nell’attività che descrive.)

18. Durante la didattica in Presenza, dopo che suo/a figlio/a ha svolto un compito assegnato dagli insegnanti (orale e/o scritto), quale tipo di valutazione viene utilizzato?

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai	Non lo so
1	Solo il voto preso al compito					
2	Un commento personalizzato sul compito svolto che indica cosa fare per migliorare					
3	Un commento per il gruppo (in caso di attività svolte in gruppo) che indica cosa fare per migliorare					

4	Un commento generale a tutti gli studenti della classe sugli aspetti più problematici dei compiti					
5	Incoraggiano un confronto tra studenti sui compiti					
6	Un commento del docente abbinato all'autovalutazione dello studente					
7	Chiedono agli studenti di "darsi un voto"					
8	Chiedono cosa pensano gli studenti del voto assegnato					
9	Spiegano il perché del voto assegnato					

19. Secondo lei, la valutazione che gli insegnanti danno a suo/a figlio/a è utile per:

		Molto	Abba- stanza	Poco	Per niente	Non lo so
1	Verificare quello che ha imparato una volta finito di studiare					
2	Supportare durante tutto il percorso di studio					
3	Dare un riscontro sugli apprendimenti per migliorare nei compiti successivi					
4	Mettere un voto					

20. Quali sono, secondo lei, le maggiori DIFFERENZE tra la valutazione in Presenza e la valutazione a Distanza? Scriva una breve risposta. Nel caso non avesse elementi per rispondere può scrivere “Non applicabile”.

21. Qual è il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni riguardo l’uso di un dispositivo digitale (esempio: tablet, iPad, personal computer) a scuola?

		Molto d’accordo	Abbastanza d’accordo	Poco d’accordo	Per niente d’accordo
1	L’uso di un dispositivo digitale in classe può aiutare mio/a figlio/a a imparare meglio in ogni materia scolastica				
2	Preferisco che mio/a figlio/a utilizzi un dispositivo digitale in classe al posto dei libri e dei quaderni				
3	L’utilizzo di un dispositivo digitale per la didattica penso sia stimolante per l’apprendimento di mio/a figlio/a				
4	Penso che tutte le materie scolastiche siano più interessanti con l’utilizzo di un dispositivo digitale				
5	Penso che usando un dispositivo digitale mio/a figlio/a abbia				

	meno difficoltà a imparare cose nuove				
6	L'utilizzo di un dispositivo digitale è stato un vantaggio per mio/a figlio/a durante la Didattica a Distanza				

22. Cosa pensa che manchi a suo/a figlio/a del modello DADA (lezioni in aule laboratorio con cambio d'aula per ogni lezione diversa) che c'era nella scuola prima del Covid?

23. Qual è la prima cosa che pensa suo/a figlio/a vorrebbe tornare a fare a scuola appena sarà possibile, una volta finita l'emergenza sanitaria?

Grazie per la collaborazione.

Appendice D: *Questionario Studenti: Valutazione e DaD*

Cara studentessa, caro studente,

Il presente studio è condotto nell'ambito del Dottorato di ricerca in Psicologia sociale, dello Sviluppo e Ricerca Educativa della Sapienza Università di Roma.

Ti chiediamo di compilare questo questionario che riguarda la tua esperienza durante il periodo di Didattica a Distanza e di didattica in Presenza.

NON CI SONO RISPOSTE GIUSTE O SBAGLIATE.

IL QUESTIONARIO È ANONIMO, PERCIÒ NON SARÀ POSSIBILE RISALIRE A TE IN NESSUN MODO.

I DATI PERSONALI NON SARANNO REGISTRATI.

Il tempo per compilare il questionario è di pochi minuti.

TI SARÀ CHIESTO IL TUO NUMERO SUL REGISTRO DI CLASSE. SE NON LO RICORDI, CHIEDILO AI TUOI INSEGNANTI.

Le affermazioni del questionario sono scritte al singolare perché sono riferite a te.

Ti verranno chieste alcune informazioni generali come il nome della scuola che frequenti, il titolo di studio dei tuoi genitori e altre riferite a te. Altre domande riguarderanno il nome della piattaforma che hai usato per continuare le lezioni da casa durante il periodo della Didattica a Distanza.

Le informazioni raccolte con questo questionario ci permetteranno di capire le opinioni degli studenti sulla didattica svolta durante il periodo della pandemia dovuta al Covid-19.

Ti ringraziamo per la tua preziosa collaborazione.

IL TUO NUMERO DI REGISTRO:

1. Scrivi le informazioni sui tuoi genitori, di uno dei due o di chi si prende cura di te, nell'ordine che vuoi (nelle risposte cerca di essere il più preciso possibile).

<p>Genitore 1</p> <p>Età: _____</p> <p>Genere: <input type="radio"/> Maschio <input type="radio"/> Femmina</p> <p>Titolo di studio: _____</p> <p>Impiego/Professione: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>	<p>Genitore 2</p> <p>Età: _____</p> <p>Genere: <input type="radio"/> Maschio <input type="radio"/> Femmina</p> <p>Titolo di studio: _____</p> <p>Impiego/Professione: _____</p> <p>Nazionalità: _____</p>
--	--

1bis. Di seguito, compila con le informazioni riferite a te:

Maschio Femmina

Nome della scuola che frequenti:

Classe e Sezione:

2. Che voti hai nella maggior parte delle materie?

- Tra 10 e 9
- Tra 9 e 8
- Tra 8 e 7
- Tra 7 e 6
- Tra 6 e 5
- Meno di 5

3. Indica con quali dispositivi hai svolto la Didattica a Distanza e specifica se sono usati solo da te o anche da altre persone che vivono con te.

	Dispositivo	Usato solo da te	Usato da te e anche da altri in casa	Non usato
1	Computer fisso			
2	Computer portatile			
3	Tablet/ iPad			
4	Smartphone			

3bis. Se hai usato altri dispositivi non presenti nella domanda sopra, scrivi quali e specifica se erano usati solo da te o anche da chi altro (se invece non ne hai usati altri scrivi "Nessun altro").

4. Indica che tipo di materiali didattici hai usato durante le lezioni a Distanza:

	Materiali usati a Distanza	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Slide con registrazione voce e/o video dell'insegnante				
2	Slide fornite dall'insegnante				
3	File inviati tramite posta elettronica				
4	Video caricati su YouTube e consigliati dall'insegnante				
5	Lavori su piattaforma didattica e/o applicazione				

	social (es. Classroom, Moodle, Facebook)				
6	Videolezioni registrate				
7	Videolezioni in diretta con l'insegnante				
8	Lavori di gruppo online				
9	Materiali caricati sul registro elettronico				

5. Indica per ognuna delle seguenti attività a Distanza quanto ti è piaciuta:

	Attività a Distanza	Molto piaciuta	Abbastanza piaciuta	Poco piaciuta	Per niente piaciuta	Non usata
1	Slide con registrazione voce e/o video dell'insegnante					
2	Slide fornite dall'insegnante					
3	File inviati tramite posta elettronica					
4	Video caricati su YouTube e consigliati dall'insegnante					
5	Lavori su piattaforma didattica e/o applicazione social (es. Classroom, Moodle, Facebook)					

6	Videolezioni registrate					
7	Videolezioni in diretta con l'insegnante					
8	Lavori di gruppo online					
9	Materiali caricati sul registro elettronico					

6. Quale piattaforma hai usato normalmente con i tuoi insegnanti per la Didattica a Distanza? Se non è stata usata alcuna piattaforma scrivi "Nessuna"; se invece non ti ricordi il nome della piattaforma scrivi "Non mi ricordo".

7. I tuoi insegnanti hanno fatto lezione online in diretta durante la Didattica a Distanza?

- Sì, regolarmente
- Sì, qualche volta
- No, mai

8. Se i tuoi insegnanti hanno svolto lezioni online in Diretta con quale frequenza hanno svolto le seguenti attività?

	Attività online in diretta	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Gli insegnanti hanno svolto spiegazioni che prevedevano una risposta o l'elaborazione di un compito da				

	parte degli studenti				
2	Gli insegnanti hanno organizzato attività collaborative fra studenti				
3	Gli insegnanti hanno proposto app didattiche con le quali gli studenti interagivano, anche tra loro				
4	Gli insegnanti hanno fatto lezione parlando, mentre gli studenti ascoltavano ed eventualmente facevano domande				

9. L' "ora" di lezione online in Diretta quanto durava di solito? (es. lezione in videoconferenza)?

- Più di un'ora
- Tra 60 e 50 minuti
- Tra 50 e 40 minuti
- Tra 40 e 30 minuti
- Tra 30 e 20 minuti
- meno di 20 minuti
- Non sono state organizzate attività online in diretta

10. I tuoi insegnanti hanno preparato lezioni registrate durante la Didattica a Distanza?

- Sì, regolarmente
- Sì, qualche volta
- No, mai

11. Se i tuoi insegnanti hanno preparato lezioni registrate con quale frequenza hanno svolto le seguenti attività?

	Lezioni registrate	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Video-lezioni pubblicate e condivise nella piattaforma scelta (es. video-lezione di storia su Google Classroom)				
2	Video-lezioni pubblicate in una piattaforma aperta (es. video-lezioni di religione su un canale Youtube)				
3	App didattiche con le quali gli studenti interagivano, anche tra loro, ma in modalità remota a distanza (es. Mentimeter o Kahoot)				
4	Materiali che gli studenti potevano scaricare dal registro elettronico o da altre piattaforme				
5	Video-lezioni, che gli studenti vedevano PRIMA e DOPO l'attività in diretta				
6	Schede in Pdf allegate al registro elettronico				
7	Gli insegnanti ci hanno proposto di lavorare con				

ambienti collaborativi (es. GSuite, Microsoft Teams, ecc.)				
--	--	--	--	--

12. Quanto durava di solito la lezione registrata?

- Più di un'ora
- Tra 60 e 50 minuti
- Tra 50 e 40 minuti
- Tra 40 e 30 minuti
- Tra 30 e 20 minuti
- Tra 20 e 10 minuti
- Tra 10 e 5 minuti
- Meno di 5 minuti

13. Quale tipo di valutazione è stata usata dagli insegnanti durante la Didattica a Distanza?

	Valutazione a Distanza	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Verifiche scritte da consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse, relazioni, elaborati scritti)				
2	Interrogazioni orali				
3	Valutazione autentica (esempio: compiti autentici collegati alle esperienze di vita, prove di realtà, problemi da risolvere)				
4	Valutazione di presentazioni				

	orali di gruppo				
5	Valutazione di Attività/compiti da svolgere in diretta				
6	Valutazione della partecipazione alle attività on line				
7	Valutazione dell'attività individuale in piattaforma (esempio: interventi nei forum, presentazioni, approfondimenti, ecc.)				
8	Valutazione delle attività di gruppo in piattaforma (esempio: forum, discussione tra studenti e docente, ecc.)				
9	Attività di auto-valutazione				

14. Durante la Didattica a Distanza, dopo aver svolto un compito assegnato dagli insegnanti (orale e/o scritto), quale tipo di valutazione ti davano?

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Solo il voto preso al compito				
2	Un commento personalizzato sul compito svolto che indica cosa fare per migliorare				

3	Un commento per il gruppo (in caso di attività svolte in gruppo) che indica cosa fare per migliorare				
4	Un commento generale a tutti gli studenti della classe sugli aspetti più problematici dei compiti				
5	Incoraggiavano un confronto tra studenti sui compiti				
6	Un commento del docente abbinato all'autovalutazione dello studente				
7	Mi chiedevano di "darmi un voto"				
8	Mi chiedevano cosa pensavo del voto assegnato				
9	Mi spiegavano il perché del voto assegnato				

15. Quali sono, per te, i VANTAGGI di essere valutato/a a Distanza? Scrivi una breve risposta (Se pensi che NON ci siano vantaggi, scrivi "Nessuno").

16. Quali sono, per te, le DIFFICOLTÀ di essere valutato/a a Distanza? Scrivi una breve risposta (Se pensi che NON ci siano difficoltà, scrivi "Nessuna").

17. Durante il periodo in cui hai fatto lezione da casa, se sei stato aiutato da qualcuno della tua famiglia puoi indicare chi?

		Si, regolarmente	Si, qualche volta	No, mai
1	Mamma			
2	Papà			
3	Fratelli/Sorelle			
4	Altro parente			

“Attenzione!” Le domande che seguono si riferiscono all’attività didattica svolta in PRESENZA, in aula, quando sei rientrato a scuola.

8. Quale tipo di valutazione viene usata dai tuoi insegnanti durante la didattica in Presenza?

	Valutazione in Presenza	Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Verifiche scritte da consegnare (esempio: questionari da compilare con domande aperte e chiuse,				

	relazioni, elaborati scritti)				
2	Interrogazioni orali				
3	Valutazione autentica (esempio: compiti autentici collegati alle esperienze di vita, prove di realtà, problemi da risolvere)				
4	Valutazione di presentazioni orali di gruppo				
5	Valutazione di attività/compiti da svolgere in diretta				
6	Valutazione della partecipazione alle attività on line				
7	Valutazione dell'attività individuale in piattaforma (esempio: interventi nei forum, presentazioni, approfondimenti, ecc.)				
8	Valutazione delle attività di gruppo in piattaforma (esempio: forum, discussione tra studenti e docente, ecc.)				
9	Attività di autovalutazione				

19. Durante la didattica in Presenza, dopo aver svolto un compito assegnato dagli insegnanti, quale tipo di valutazione ti danno?

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai
1	Solo il voto preso al compito				
2	Un commento personalizzato sul compito svolto che indica le cose da fare per migliorare				
3	Un commento per il gruppo (in caso di attività svolte in gruppo) che indica le cose da fare per migliorare				
4	Un commento generale a tutti gli studenti della classe sugli aspetti più problematici dei compiti				
5	Incoraggiano un confronto tra studenti sui compiti				
6	Un commento del docente abbinato all'autovalutazione dello studente				
7	Mi chiedono di "darmi un voto"				
8	Mi chiedono cosa penso del voto assegnato				
9	Mi spiegano il perché del voto assegnato				

20. In generale, pensi che gli insegnanti ti valutano per:

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Mai	Non lo so
1	Verificare quello che hai imparato una volta finito di studiare					
2	Supportarti durante tutto il tuo percorso di studio					
3	Darti un riscontro sui tuoi apprendimenti per migliorare nei compiti successivi					
4	Metterti un voto					

21. Quali sono, secondo te, le maggiori DIFFERENZE tra la valutazione in Presenza e quella a Distanza? Scrivi una breve risposta. Se non hai abbastanza elementi per rispondere puoi scrivere "Non saprei".

22. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni riguardo l'uso di un dispositivo digitale (esempio: tablet, iPad, personal computer) a scuola?

		Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
1	L'uso di un dispositivo digitale in classe mi può aiutare a imparare meglio in ogni materia scolastica				
2	Preferirei utilizzare un				

	dispositivo digitale in classe al posto dei libri e dei quaderni				
3	Usare un dispositivo digitale per imparare è stimolante				
4	Penso che tutte le materie scolastiche siano più interessanti con l'utilizzo di un dispositivo digitale				
5	Penso che usando un dispositivo digitale avrei meno difficoltà a imparare cose nuove				
6	L'utilizzo di un dispositivo digitale è stato un vantaggio durante la Didattica a Distanza				

23. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni che riguardano i rapporti degli studenti nel contesto scolastico?

		Molto d'accordo	Abbastanza d'accordo	Poco d'accordo	Per niente d'accordo
1	La mia scuola cerca di coinvolgere gli studenti a partecipare alle attività dopo la scuola				
2	Gli adulti nella mia scuola sono buoni esempi dei valori che la scuola insegna (come il rispetto, la responsabilità e la correttezza)				
3	Nella mia scuola, gli adulti mi insegnano come esprimere le emozioni in modo				

	corretto				
4	Gli adulti nella mia scuola sembrano andare d'accordo tra loro				
5	Gli studenti della mia scuola rispettano le differenze tra gli altri studenti (ad esempio, da dove vengono, che aspetto hanno, se sono maschi o femmine, ecc.)				
6	Nella mia scuola, impariamo modi per risolvere i disaccordi in modo che tutti possano essere soddisfatti del risultato				
7	La mia scuola cerca di coinvolgere tutte le famiglie a partecipare agli eventi scolastici				
8	I miei insegnanti mi incoraggiano a esprimere le mie idee				
9	Sono stato insultato e preso in giro più di una volta nella mia scuola				
10	Nella mia scuola parliamo del modo in cui le nostre azioni influenzano gli altri				
11	Molti studenti della mia scuola cercano di impedire ad altri studenti di dire cose cattive ad altri online e sui social media				

12	Gli studenti a scuola hanno compagni a cui rivolgersi se hanno domande sui compiti				
13	Nella mia scuola parliamo dei modi per essere una brava persona				
14	Nella mia scuola ci sono regole chiare per non ferire altre persone (ad esempio, colpire, spingere, insultare, ecc.)				

24. Cosa ti manca del modello DADA (lezioni in aule laboratorio con cambio d'aula per ogni lezione diversa) che c'era nella tua scuola prima del Covid? (Se non hai elementi per rispondere perché ti sei iscritta/o a scuola quando il modello DADA si è fermato per via della pandemia, scrivi "Non ho elementi per rispondere")?

25. Qual è la prima cosa che vorresti tornare a fare a scuola appena sarà possibile, cioè una volta finita l'emergenza sanitaria?

Grazie per la collaborazione.

Bibliografia (stile APA, VII edizione⁶⁶)

- Accornero, A. (1997). *Era il secolo del lavoro*. Il Mulino.
- Accornero, A. (2013). *Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria*. Il Mulino.
- Adalet McGowan, M. & Andrews, D. (2017). Skills mismatch, productivity and policies: Evidence from the second wave of PIAAC. *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1403. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/65dab7c6-en>.
- Afana, Y., Brill, F., Chen, M., Ebbs, D., Griffin, H., Kuhn, L., ... & J. P., Wagner. (2019). *Life Skills and Citizenship Education (LSCE) Initiative. Field Trial Report*. N. 147270, pp. 1-282. IEA & NFER.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/373631585810695287/pdf/Life-Skills-and-Citizenship-Education-LSCE-Initiative-Field-Trial-Report.pdf>.
- Agostini, A., Di Biase, E., & Loregian, M. (2010, March). *Stimulating cooperative and participative learning to match digital natives' needs*. 8th IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops (PERCOM Workshops) (pp. 274-279). IEEE.
- Agrusti, G. (2010). Parte terza. Le interpretazioni. In B. Vertecchi, G. Agrusti & B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa* (pp. 167-223). Franco Angeli.
- Agrusti, G., Guerzoni, G., & Matteucci, M.C. (2018). I nodi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 170-179). Franco Angeli.
- Ajello, A.M. (2002). *La competenza*. Il Mulino.

⁶⁶ Lo stile APA (*American Psychological Association*) è comunemente usato per citare fonti nel campo delle scienze sociali. A ottobre 2019 è stato pubblicato il Manuale dello stile APA nella sua VII edizione. A differenza delle edizioni precedenti, ci sono stati cambiamenti che si ritroveranno nella presente bibliografia, come ad esempio l'eliminazione della città dell'editore nella citazione di libri. La VII, cioè l'ultima versione dello stile APA, tende a concentrare in un unico elenco di riferimenti bibliografia e sitografia, seguendo l'ordine alfabetico. Di seguito si riporta il link della guida sull'ultima edizione dello stile APA seguita per la presente tesi: https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_style_introduction.html.

- Ajello, A.M. (2011). Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola. In L. Benadusi (Ed.), *Le competenze a scuola: una controversia culturale* (pp. 98-105). Guerini.
<https://guerini.it/media/wysiwyg/Note-e-punti-di-vista-SD2.pdf>.
- Ajello, A.M. (2021, 14 luglio). *Le Prove INVALSI al tempo del COVID-19 (a.s. 2020-2021)*. <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2021/07/Presentazione-Anna-Maria-Ajello-Presidente-INVALSI-Presentazione-Risultati-INVALSI-2021.pdf>.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Bruno Mondadori.
- Allulli, G. (2015). *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*. Cnosfap.
- Almlund, M. et al. (2011). Personality Psychology and Economics. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 1-181.
- Ambra, F.I., Aruta, L., Ferraro, F.V., & Iavarone, M.L. (2021). Dai corpi allenati in luoghi reali ai corpi allenati in luoghi virtuali: riflessioni “pre”, “cross” e “post” pandemia. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 84-92). Il tomo. Pensa MultiMedia.
- Antonietti, M., & Bertolini, C. (2018). La progettazione educativa individualizzata a sostegno dell’inclusione: due percorsi di Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 92-99). Franco Angeli.
- Arbolino, R., & Marani, U. (2018). Crisi economica, resilienza e nuovi dualismi regionali. *Rivista economica del Mezzogiorno*, 32(1-2), 97-116, doi: 10.1432/91436.
- Arum, R., (2005). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*. Harvard University Press.
- Asquini, G. (Ed.) (2018a). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Asquini, G. (2018b). Osservare la didattica in aula. Un’esperienza nella scuola secondaria di I grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 18, 481-493.
- Asquini, G. (2021). *La prova di lettura. Esercitazione di ricerca “Costruzione di prove per la scuola dell’obbligo”*. Anno 2020-2021 [diapositive PowerPoint].
<https://elearning.uniroma1.it/course/view.php?id=12660>.
- Asquini, G., Benvenuto, G., & Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In Notti A. M. (Eds.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-293). Pensa MultiMedia Editore.

- Asquini, G., Benvenuto, G. & Cesareni, D. (2019). L'uso del tempo a scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In Lucisano, P. & Notti, A. (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp.255-264). Pensa MultiMedia.
- Asquini, G., Benvenuto, G., Cesareni, D., & Cecalupo, M. (2019). *Il monitoraggio del DADA. Una realtà di Ricerca-Formazione*.
<https://www.scuoledada.it/news/62-2-convegno-nazionale-dada-iacta-est-i-contributi-dei-relatori>.
- Asquini, G., & Corsini, C. (2010). L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di PISA. In Invalsi (Ed.), *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici* (pp. 1000-1025). Armando editore.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157-169). Franco Angeli.
- Asquini, G., & Piria, L. (1998). Elementi essenziali di item analisi e statistiche descrittive. In L. Pagnoncelli (Ed.), *Formazione e valutazione dell'apprendimento* (pp.269-323). Anicia.
- Bacolod, M. P., & Blum, B. S. (2010). Two sides of the same coin us "residual" inequality and the gender gap. *Journal of Human resources*, 45(1), 197-242.
- Balcar, J. (2014). Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14(1), 3-15.
- Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills?. *The Economic and Labor Relations Review*, 27(4), 453-470.
- Balconi, B. (2018). La valutazione formativa a scuola: un percorso di Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 124-129). Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Franco Angeli.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca 'con' gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 63-74). Franco Angeli.
- Ball, H. L. (2019). Conducting online surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413-417.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Edizioni Erickson.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. LED.

- Basili, C. (2001). Information Literacy: un concetto solo statunitense?. *Aida Informazioni*, 2, 10-13.
- Basse, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Open University Press.
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli, S., Stanzione I., Dalledonne, Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A. L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12 (2), 47-71.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (Eds.) (2017). *Le storie siamo noi. Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro VI convegno biennale sull'orientamento narrativo*. Pensa MultiMedia.
- Battistelli, F. (2017). *Breve storia del pensiero sociologico*. Lithos Editrice.
- Bauman, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Bruno Mondadori.
- Bayrak, R., & Tatli, H. (2018). The determinants of youth unemployment: A panel data analysis of OECD countries. *The European journal of comparative economics*, 15(2), 231-248.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical analysis with special reference to education*. Columbia University Press for NBER.
- Becker, H. S. (2000). Generalizing from case studies. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 233-242). Teachers College Press.
- Bedeian, A. G., & Mossholder, K. W. (2000). On the use of the coefficient of variation as a measure of diversity. *Organizational Research Methods*, 3(3), 285-297.
- Bembich, C. (2020). Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8(1), 553-567.
- Benadusi, L. (2018a). Definizioni e polarità in tema di competenze. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 45-61). Il Mulino.
- Benadusi, L. (2018b). Le competenze nei sistemi educativi e formativi. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 85-121). Il Mulino.
- Benhabib, S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini* (S. De Petris, Trad.). Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2004).

- Benhabib, S. (2008). *Cittadini globali. Cosmopolitismo e democrazia* (V. Ottonelli, Trad.). Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 2006).
- Benvenuto, G. (2008). La docimologia: dalla critica agli esami all'analisi dei principi della valutazione. In G. Benvenuto & A. Giacomantonio (Eds.), *Un po' di storia della valutazione scolastica: letture e riflessioni* (pp. 1-6). Nuova Cultura.
- Benvenuto, G. (2012). Valutare per competenze. Prospettive didattiche e valutative: introduzione alle rubriche valutative. In G. Benvenuto, O.S. Di Bucci & F. Favilli (Eds.), *Le rubriche valutative.. Una scuola di qualità, per tutti* (pp. 3-15). Piano Nazionale Qualità e Merito 2011-2012.
- Benvenuto, G. (2018). Giovani ricercatori e Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 119-123). Franco Angeli.
- Benvenuto, G., Consoli, G., & Fattorini, O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV (Rapporto di autovalutazione). Un'indagine sul punto di vista dei Dirigenti Scolastici. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 163-169). Pensa MultiMedia.
- Benvenuto, G., & Fattorini, O. (2020). La scuola come "Edificio apprenditivo": Monitoraggio e ricerca-formazione nella scuola Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento). In G. D'Aprile & R. C. Strongoli (Eds.), *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 75-93). Pensa MultiMedia.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Editrice La Scuola.
- Bhatta, T. P. (2018). Case study research, philosophical position and theory building: A methodological discussion. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 12, 72-79.
- Biondi, G. (2005). *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*. INDIRE.
https://www.indire.it/lucabas/lookmyweb_2_file/Biondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf.
- Bjørkelo, B., Einarsen, S., & Matthiesen, S. B. (2010). Predicting proactive behaviour at work: Exploring the role of personality as an antecedent of whistleblowing behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 371-394.
- Black, S. E., & Spitz-Oener, A. (2007). *Explaining Women's Success: Technological Change and the Skill Content of Women's Work*. IZA.
<http://ftp.iza.org/dp2803.pdf>.

- Bloom, B.S. (1971). Mastery learning and its Implications for Curriculum Development. In J.H. Block (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice* (pp. 47-63). Rinehart & Winston.
- Bloom, B.S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: cognitive domain*. Longmans.
- Boffo, V. (2017). Apprendere la cura di sé: Life Skills per educare ad apprendere. *Epale Journal*, 1, 25-30.
- Bonaiuti, G. (2013). Comportamentismo. In G. Marconato (Ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 419-428). Guaraldi.
- Bonaiuti, G., Magnoler, P., & Trincherò, R. (2018). I rischi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 180-189). Franco Angeli.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Boothman, D. (2004). *Traducibilità e processi traduttivi. Un caso: A. Gramsci linguista*. Guerra edizioni.
- Borazzo, F. (2011). *Analisi dei dati con Excel 2007*. Apogeo Editore.
- Bordini, F., Bortolotti, I., & Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In Notti A. M. (Eds.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Pensa MultiMedia Editore.
- Boren, M. T., & Ramey, J. (2000). Thinking aloud: Reconciling theory and practice. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 43(3), 261-278.
- Borghans, L., ter Weel, B. & Weinberg, B.A. (2006). *People people: social capital and the labor-market outcomes of underrepresented groups*. Working Paper 11985. National Bureau of Economic Research. www.nber.org/papers/w11985.pdf.
- Bortolotti, I., Sansone, N., & Rizzo, G. (2018). Fisica e Biofisica per Osteopati: applicazione dell'approccio trialogico in un corso professionalizzante. *Nea-Science*, 5(11), 42-46.
- Bottani, N. (2012). La valutazione delle competenze. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 1, 114-128.
- Bottani, N., & Tuijnman, A. (1994). International Education Indicators: Framework, development and interpretation. In A. Tuijnman & N. Bottani (Eds.), *Making Education Count: Developing and using international indicators*. OECD Publishing.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Seuil.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In D. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 57-71). APA Books.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 843-860). Springer.
- Brewer, L. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*. ILO
https://www.nolostgeneration.org/sites/default/files/webform/contribute_a_resource_to_nlg/354/ilo_e_e_global_enhancing-youth-employability_core-work-skills_2015.pdf.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development*. *Handbook of child psychology*. Wiley.
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (L. Cornalba, Trad.). Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1996).
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (2a ed.). Oxford University Press.
- Bui, H. T. (2017). Big Five personality traits and job satisfaction: Evidence from a national sample. *Journal of General Management*, 42(3), 21-30.
- Burns, A. (2009). Action research. In J. Heigham, & R. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 112-134). Palgrave Macmillan.
- Buxton, W. (2020). *Multi-Touch Systems that I Have Known and Loved*.
<http://www.billbuxton.com/multitouchOverview.html>.
- Cagol, M. (2019). Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 35-44.
- Calenda, M., & Milito, F. (2020). L'attualità degli studi docimologici. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 102-119.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci editore.
- Cambi, F. (2012). Il dono nella relazione educativa e nella formazione di sé: tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1, 241-242.
- Cambi, F. (2017). Del dono in educazione. *Studi sulla Formazione*, 20(1), 9-13.

- Campa, S. (2019). Le competenze di cittadinanza digitale. Quadri di riferimento, lessico e risorse. *Idee in form@ zione*, 147-168. doi 10.4399/97888255202627.
- Campanini, S., Battafarano, R., & Iozzino, R. (2010). Evoluzione naturale della lettura del brano, delle liste di parole e non parole e della comprensione del testo in dislessici mai trattati. *Dislessia*, 7, 165-179.
- Campbell, D.T., & Fiske, D.W. (1959). Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Campbell, D.T., & Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Rand McNally.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2015). DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile. *Education 2.0*, 12-10-2015, Rizzoli Education. <http://www.educationduepuntozero.it/organizzazione-della-scuola/10-40183052184.shtml>.
- Cangemi, L., & Fattorini, O. (2018). Il Modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento), un incubatore di innovazioni. Convegno internazionale Didattiche.2018. Scegliere, prendere posizione, agire -Rimini, 12 e 13 ottobre 2018.
http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/persona/fattorinio/cv/Fattorini_Cangemi%20-%20II%20DADA_erickson_ok.pdf.
- Cantillon, P., Irish, B., & Sales, D. (2004). Using computers for assessment in medicine. *British Medical Journal*, 329(7466), 606–609. doi: 10.1136/bmj.329.7466.606.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.P. (1999). *Competencies for the Good Life and the Good Society. A Philosophical Perspective*. DeSeCo Expert Report. Swiss Federal Statistical Office.
- Capogna, S. (2005). La costruzione di un sistema certificatorio. In S. Capogna & A. M. Ciraci (Eds.), *Certificazione delle competenze e strategie didattiche. Opportunità formative per l'equità* (pp. 25-48). Monolite Editrice.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@ re. Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- Capperucci, D. (2018). I “contesti” della Ricerca-Formazione nel modello VA.R.C.CO: un percorso verso la certificazione delle competenze realizzato con gli insegnanti del primo ciclo. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 109-118). Franco Angeli.
- Capperucci, D. (2021, 19 febbraio). L'innovazione dei modelli e degli strumenti di valutazione in ambito scolastico. *Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie Educative. Ciclo di webinar dedicati all'innovazione della scuola: La valutazione*

- dell'innovazione: perché e come valutare. <https://www.indire.it/formarsi-e-confrontarsi-con-le-ae/>.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare. Firenze University Press*, 2, pp. 231-253. doi: 10.13128/RIEF-24495.
- Cappuccio, G., & Cravana, E. (2014). Progettare l'osservazione sistematica nella scuola dell'infanzia. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 93-104.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The Big Five Questionnaire: A new questionnaire to assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281-288.
- Caramazza, A., & Coltheart, M. (2006). Cognitive neuropsychology twenty years on. *Cognitive Neuropsychology*, 23(1), 3-12.
- Cardarello, R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 42-51). Franco Angeli.
- Cardillo, R. (2013). School climate and youth development. In T. Dary, & T. Pickeral, (Eds.), *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief*, N. 1. National School Climate Center.
- Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive: Skills on Later Outcomes*. Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Knowing through action research*. Falmer Press.
- Carrieri, M., & Feltrin, P. (2016). *Al bivio. Lavoro, sindacato e rappresentanza nell'Italia d'oggi*. Donzelli Editore.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci editore.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci editore.
- Cecalupo, M. (2021). *DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): la percezione degli insegnanti a seguito dell'introduzione del modello DADA*. [Tesi di dottorato, Sapienza Università di Roma]. Iris Sapienza.
- Ceccacci, L. (2021). La sfida della valutazione in DaD: note a margine di un percorso di formazione per docenti della secondaria di area umanistica. *Formazione & Insegnamento*, 12 (2), 218-227.
- Cesareni, D. (2010). Innovare a scuola: introduzione. In D. Cesareni & S. Manca (Eds.), *Formazione, innovazione e tecnologie* (pp. 233-237). ScriptaWeb.

- Cesareni, D., Ligorio, M.B., & Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio triadologico nella didattica*. Franco Angeli.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2013). *Quotidianità a scuola: le pratiche di insegnamento*. Comunicazione presentata al Simposio «Tenere la classe» - XXVI Congresso AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 19-21 settembre 2013.
- Cesareni, D., & Sansone, N. (2019). Il peer-feedback collaborativo per il miglioramento continuo dei prodotti. *Italian Journal of Educational Research*, 12, 139-156.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, No. 173. OECD Publishing.
- Chiari, G. (2011). Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari. *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, n. 57. Università degli Studi di Trento.
<http://eprints.biblio.unitn.it/2263/1/quaderno57completocopertine.pdf>.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 1-61.
- Ciani, A. (2018). Contrastare la selezione con la qualità della progettazione. Una Ricerca-Formazione nel canale dell'Istruzione e formazione professionale. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 130-134). Franco Angeli.
- Cinganotto, L., Panzavolta, S., & Mosa, E. (2021). Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI. *IUL Research*, 2(3), 251-266.
- Cinque, M. (2017). Pratiche di valutazione formativa: l'assessment delle soft skills. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione*. Pensa MultiMedia.
- Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic Analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 84-103), (2a ed.). Sage.
- Classen, T. J., & Dunn, R. A. (2012). The effect of job loss and unemployment duration on suicide risk in the United States: A new look using mass-layoffs and unemployment duration. *Health economics*, 21(3), 338-350.
- Clemmensen, T., Hertzum, M., Hornback, K., Shi, Q. & Yammiyavar, P. (2008). *Cultural Cognition in the Thinking-Aloud Method for Usability Evaluation*. Twenty Ninth International Conference on Information Systems. ICIS 2008 Proceedings. https://blog.cbs.dk/culturalusability_cbsdk/wp-

[content/uploads/2014/07/Cultural-Cognition-in-the-thinking-aloud-method.pdf](#).

- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Sage.
- Cohen, L., & Manion, L. (1984). Action Research. In J. Bell et al. (Eds.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. Harper Educational.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6a ed.). Routledge.
- Commissione della Comunità Europea (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission of the European Communities.
- Commissione delle Comunità Europee (2008). *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi*. COM(2008) 868. SEC (2008) 3058. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0868&from=EN>.
- Commissione europea (2007): *The Key Competences for Lifelong Learning - A European Framework*. Office for Official Publications of the European Communities. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
- Commissione europea (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Publications Office of the European Union. doi: 10.2767/40404.
- Commissione europea (2012). *New skills and jobs in Europe: Pathways towards full employment*. Publications Office of the European Union.
- Commissione europea (2020). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=IT>.
- Commissione europea (2021). *Proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce il programma strategico per il 2030 "Percorso per il decennio digitale"*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:6785f365-1627-11ec-b4fe-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49, 93-112.
- Consiglio d'Europa (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Volume 1: Context, concepts and model; Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture; Volume 3: Guidance for implementation. Consiglio d'Europa.

- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. (2021/C 66/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- Corradini, L., Fornasa, W., & Poli, S. (2003). *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Armando Editore.
- Corsini, C. (2013). La validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 46-61.
- Corsini, C. (2018a). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Pensa MultiMedia.
- Corsini, C. (2018b). Sull'utilità e il danno di "Misurazione e valutazione" in educazione. In C. Corsini (Ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 13-28). Edizioni Nuova Cultura.
- Corsini, C. (2019). Accountability e ricerca educativa: una riflessione sulla validità delle prove Invalsi somministrate fino al 2017. In G. Elia, S. Polenghi & V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 993-1005). Pensa MultiMedia.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four Ways Five Factor Are Basic. *Personality and Individual Difference*, 13(6), 653-665.
- Cozzolino, M. (2012). L'azione motoria, l'esercizio e il movimento delle mani secondo la genomica psico-sociale: dalla pratica clinica alla ricerca neuroscientifica. In M. Sibilio (Ed.), *I significati del movimento nella ricerca didattica. Approcci di ricerca e protocolli sperimentali a confronto* (pp. 41-52). Liguori Editore.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2), 119-161.
- Croce, B. (1912). Varietà. Noterelle di critica hegeliana: I. Il Primo o Cominciamento. II. La filosofia della natura. *La Critica. Rivista di letteratura, storia e filosofia diretta da B. Croce*, 10, 370-381.

- Dameri, R. (2013). L'educazione alla differenza oggi. Formare l'altro. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 16(2), 87-99.
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola Democratica*, 12 (num. speciale), 29-42.
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century: New Pedagogies that Help All Students Attain Sophisticated Learning Outcomes*. Harvard University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.603.6611&rep=rep1&type=pdf>.
- de Landsheere, G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo* (P. Massimi, Trad.). Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1986).
- De Luca, A.M., & Lucisano, P. (2011). Item analisi tra modello e realtà. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7), 85-96.
- deMarrais, K. B. (2004). Qualitative Interview Studies: Learning through Experience. In K. B. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.) (2004), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51-68). Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- De Martino, D. (2021). Oltre l'antinomia "in presenza" e "a distanza": verso un ambiente di apprendimento sociale e liquido. *IUL Research*, 2(3), 136-146.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed.). Sage.
- Derrida, J. (1997). *Margini della filosofia* (M. Iofrida, Trad.). Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1972).
- Derrida, J. (2003). *Stati canaglia. Due saggi sulla ragione* (L. Odello, Trad.). Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2003).
- De Santis, C. (2020). Educare all'incontro con l'Altro: le competenze relazionali a scuola. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità* (pp. 266-275). PensaMultiMedia.
- De Santis, C. (2021). Il modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): l'apporto della Ricerca-Formazione e aspetti ludiformi del co-insegnamento e del co-apprendimento. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 221-235). I tomo. Pensa MultiMedia.

- De Santis, C., & Asquini, G. (2020). L'autovalutazione delle Scuole DADA: i RAV tra competenze chiave e ambiente di apprendimento. *RicercaAzione*, 12(2), 207-223.
- De Santis, C., & Gabrielli, S. (2021). Pessimismo della flessibilità e ottimismo della resilienza. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 44-52). PensaMultiMedia.
- De Santis, C., Germani, S., & Di Donato, D. (2021). Teaching Practices and Use of Digital in the DADA Model (Didactics for Learning Environments). In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", Vol.3, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time* (pp. 747-759). Associazione per Scuola Democratica.
- De Santis, C., & Stanzone, I. (2021). La percezione del contesto lavorativo degli insegnanti in pandemia: un confronto tra gradi scolastici. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies* (Classe A), 13(4), 168-182.
- Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1939).
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione* (E. E. Agnoletti, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (E. Codignola, Trad.). Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey, J. (2017). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (A. Cosentino, Trad.). Fridericiana Editrice Universitaria. (Opera originale pubblicata nel 1929).
- Di Donato, D. (2019). Feedback studente-docente, così il digitale lo rende più efficace. *Agenda digitale*. <https://www.agendadigitale.eu/scuoladigitale/feedback-studente-docente-cosi-il-digitale-lo-rende-piu-efficace/>.
- Di Donato, D. (2021). Invalsi 2021: a scuola si continua ad imparare, nonostante la Dad. *Agenda Digitale* <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/invalsi-2021-a-scuola-si-continua-ad-imparare-nonostante-la-dad/>.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021a). Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezione di efficacia. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 13(2), 194-207.
- Di Donato, D., & De Santis, C. (2021b). Il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti italiani durante il lockdown. Percezioni dell'efficacia nell'uso delle tecnologie didattiche digitali e collaborazione con i colleghi. *RicercaAzione*, 13(1), 213-233.

- Dipace, A. (2019). Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente. In G. Cipriani & A. Cagnolati (Eds.), *Scienze umane tra ricerca e didattica. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Foggia, 24-26 settembre 2018 (Vol. 2), Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento* (pp. 403-416). Il Castello edizioni.
- Di Prospero, A. (2020). Ermeneutica della distanza: dimensioni fisiche e simboliche nella didattica e nella comunicazione digitale. *Critical Hermeneutics*, 4(1), 89-118.
- Di Rienzo, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. In C. Biasin (Ed.), *Formazione Continua e Educazione degli Adulti: le dimensioni formale, non formale e informale nel confronto fra Italia e Francia* (pp. 33-41). Lifelong Lifewide Learning, 13 (30).
- du Mérac, E. R. (2021). Studio di caso e Focus group. In G. Domenici, P. Lucisano & V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 233-258). McGraw-Hill.
- du Mérac, E. R., & De Santis, C. (2020). Contesti di apprendimento delle soft skill degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*. I tomo, Sezione SIRD, 147-155. <https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2020/03/SIRD-TOMO-1new.pdf>.
- Eatough, V., & Smith, J. (2017). Interpretative Phenomenological Analysis. In C. Willig & W. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2a ed.), (pp. 193-209). Sage.
- Ebbutt, D. (1985). Educational Action Research: Some General Concerns and Specific quibbles. In R.G. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. The Falmer Press.
- Ekkekakis, P. (2009). Let them roam free? Physiological and psychological evidence for the potential of self-selected exercise intensity in public health. *Sports Medicine*, 39, 857-888.
- Esposito, P. (2021). Tecnologia e skills mismatch. In A. Ricci & I. Brunetti (Eds.), *Imprese, lavoro e politiche pubbliche: analisi ed evidenze empiriche* (pp.111-127). INAPP.
- Eurofound and International Labour Organization (2019). *Working conditions in a global perspective*. Publications Office of the European Union and International Labour Organization. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2019-05/apo-nid265966.pdf>.
- Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 3(4), 50-53.

- Faster, D., & Lopez, D. (2013). School climate and assessment. In T. Dary, & T. Pickeral, (Eds.), *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief, N. 1. National School Climate Center.
- Fattorini, O. (n.d.). *Il Manifesto delle scuole modello DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento)*.
https://www.scuoledada.it/images/Bibliografia/Manifesto_scuole_Modello_DADA_Fattorini.pdf.
- Fattorini, O. (2020). "Digital dada": come cambia la Scuola e il ruolo del docente con la didattica "abilitante". *Agenda Digitale*.
<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/digital-dada-come-cambia-la-scuola-e-il-ruolo-del-docente-con-la-didattica-abilitante/>.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Joint Research Centre, European Union.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications Ltd.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (178-183). Sage.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Sage.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363.
- Fogarolo, F., & Scapin, C. (2010). *Competenze compensative: tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*. Edizioni Erickson.
- Fratczak-Rudnicka, B. (2003). Competencies for Civic and Political Life in a Democracy. In D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin (Eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo* (G. Vattimo, Trad.). Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1960).
- Gal, I. (1999, July). A numeracy assessment framework for the international life skills survey. In O. Zaslaysky (Ed.) *Proceedings of the 23rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 2-353). ERIC.

- Galeotti, G. (2006). I focus group come strumento di ricerca in campo educativo. In M. L. De Natale (Ed.), *Pedagogia e giustizia*. I.S.U. Università Cattolica.
- Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 396-403.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. La Scuola.
- Gallina, V. (Ed.) (2000). *La competenza alfabetica in Italia. Una ricerca sulla cultura della popolazione*. Franco Angeli.
- Gathmann, C., Helm, I., & Schönberg, U. (2020). Spillover effects of mass layoffs. *Journal of the European Economic Association*, 18(1), 427-468.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (18 maggio 2010). Parere del Comitato economico e sociale europeo in merito alla comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Nuove competenze per nuovi lavori – Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi. C 128/74. COM(2008) 868 def. (2010/C 128/13). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:128:0074:0079:IT:PDF>.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2 marzo 2018). Parere del Comitato economico e sociale europeo sulla «Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni relativa ad una nuova agenda per l'istruzione superiore» e sulla «Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni – Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto» C 081/22, pp. 167-173. Disponibile in: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/12852871-1de6-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-it>.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practice*. Cambridge University Press.
- Ghazinoory, S., Abdi, M., & Azadegan-Mehr, M. (2011). SWOT methodology: a state-of-the-art review for the past, a framework for the future. *Journal of business economics and management*, 12(1), 24-48.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, 11, 157-175.
- Ghisla, G., & Arrigo, G. (Eds.) (2004). "Saper fare" e "Saper essere" nella scuola media. *Appunti, riflessioni, suggerimenti*. https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/SIM/Cosa_facciamo/Saper_fare_e_saper_essere.pdf.

- Giacomantonio, A. (2008). Approcci e funzioni della valutazione. In G. Benvenuto & A. Giacomantonio, *Un po' di storia della valutazione scolastica: letture e riflessioni* (pp. 41-50). Nuova Cultura.
- Giancola, O., & Lovecchio, D. (2018). Le indagini internazionali come standardizzazione delle competenze. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 123-152). Il Mulino.
- Giancola, O., & Viteritti, A. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 555-580.
- Giannini, M. (2001). *Formazione competenze e flessibilità del lavoro. Flessibilità & Performance*. 2° Workshop dei Docenti e Ricercatori di Organizzazione Aziendale, Università degli Studi di Padova.
- Gilbert, L. S., Jackson, K., & di Gregorio, S. (2014). Tools for analyzing qualitative data. The history and relevance of qualitative data analysis software. In M.J. Spector, M.D. Merrill, J. Elen & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 221-236). Springer.
- Gilomen, H. (2003). Desired Outcomes: A Successful Life and Well-Functioning Society. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber.
- Giovannini, M.L., & Rosa, A. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. II. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*. LED edizioni.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-220.
- Giunti, C., Naldini, M., & Orlandini, L. (2018). Lo sviluppo professionale a supporto dell'innovazione didattica. Le esperienze delle scuole capofila del Movimento delle Avanguardie Educative. *Form@re*, 18(2), 103-115.
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Eye on Education.
- Goleman, D., & Senge, P. (2017). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione* (G. Gladis Ubbiali, Trad.). BUR Rizzoli.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (Eds.) (2002). *Case study method: Key issues, key texts*. Sage

- Goody, J. (1999). *Education and Competences. An Anthropological Perspective*. DeSeCo Expert Report. Swiss Federal Statistical Office.
- Gramsci, A. (2008). *Quaderni del carcere*. 2^a Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana. Einaudi. (1^a edizione critica pubblicata nel 1975).
- Grigenti, F. (2020). Intelligenza artificiale: dalla macchina di Turing al machine learning. In L. Taddio & G. Giacomini (Eds.), *Filosofia del digitale* (pp. 69-90). Mimesis Edizioni.
- Grion V., & Cesareni, D. (2016). Multiplicity, fluidity, dialogue and sharing: keywords to understand the complex dynamics between human learning and technology. *QWERTY*, 11(1), 5-10.
<http://www.ckbg.org/qwerty/index.php/qwerty/issue/view/34>.
- Grion, V., Tino, C., & Dettori, G.F. (2017). Progettare e valutare per competenze: conoscenze e percezioni di insegnanti italiani. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione*. Pensa MultiMedia Editore.
- Gruschka, A., Herrmann, U., Radke, F. O., Rauin, U., Ruhloff, J., Rumpf, H., & Winkler, M. (2006). Il sistema formativo non è un'azienda (M. Borrelli, Trad.). *Topologik*, 2, 1-5.
<https://www.topologik.net/FRANCOFORTE2005.pdf>.
- GU- Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1963). Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1963/01/30/062U1859/sg>.
- GU – Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1971). Legge 24 settembre 1971, n. 820. Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/10/14/071U0820/sg>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1974). Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416. Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1974-09-13&atto.codiceRedazionale=074U0416&elenco30giorni=false.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1977). Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1979). Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979. Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la

scuola media statale.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1979/02/20/50/so/0/sg/pdf>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1990). Legge 5 giugno 1990, n. 148. Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/06/15/090G0183/sg>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1994). Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1999). Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2000). Legge 10 febbraio 2000, n. 30. Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione.

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2003). Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2007a). Decreto 31 luglio 2007. Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/10/01/228/so/198/sg/pdf>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2007b). Legge 25 ottobre 2007, n. 176. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2007-2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari. Serie Generale n.250 del 26-10-2007.

<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/071761.htm>.

GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2009). Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (09G0130) (GU Serie Generale n.191 del 19-08-2009).

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/08/19/009G0130/sg>.

- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2013a). Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.
<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2013b). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (13G00121). Serie Generale n.155 del 04-07-2013.
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2017). Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00070) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>.
- GU– Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2018). Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. (18G00172) (GU Serie Generale n.302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *Edis*, 8, 1-3.
- Guthrie, H. (2009). *Competence and Competency-based Training: What the Literature Says*. National Centre for Vocational Education Research Ltd.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507116.pdf>.
- Hartikainen, J., Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Lapinkero, E., Pesola, A. J., Rantalainen, T., ... & Finni, T. (2021). Comparison of Classroom-based Sedentary Time and Physical Activity in Conventional Classrooms and Open Learning Spaces Among Elementary School Students. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 168.
- Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: psychological challenges to new competence. In D. Rychen, & L. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 93-120). Hogrefe & Huber.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heckman, J.J. (2008). Schools, Skills and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 28-324.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labor Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. Achievement Tests and the Role of Character in American Life. In J.J. Heckman, J. E. Humphries & T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life*. The University of Chicago Press.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 1-35.
- Hegel, G. W. F. (1996). *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. (V. Cicero, Trad.). Rusconi. (Opera originale pubblicata nel 1817).
- Heidegger, M. (2015). *Quaderni neri 1931/1938. Riflessioni II-VI*. (A. Iadicicco, Trad.). Bompiani.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of strategy and management*, 3(3), 215-251. DOI 10.1108/17554251011064837.
- Henderson, S., & Yeow, J. (2012, January). *iPad in education: A case study of iPad adoption and use in a primary school*. 45th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 78-87). IEEE.
- Henry, C., & Kemmis, S. (1985). A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers. *The Australian Administrator*, 6(4), 1-4.
- Hodkinson, P., Sparkes, A.C., & Hodkinson, H. (1996). *Triumphs and Tears: Young People, Markets and the Transition from School to Work*. David Fulton.
- Hourcade, J.P., Beitler, D., Cormenzana, F., & Flores, P., (2009). Early OLPC Experiences in a Rural Uruguayan School. In A. Druin (Ed.), *Mobile technology for children: Designing for interaction and learning* (pp. 2503-2512). Morgan Kaufmann Publishers.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology*, 20(1), 90-98.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds.). (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Edizioni Erickson.

- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Erickson.
- ILO (2002). *Learning and training for work in the knowledge society*. Report 91 IV (1). https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2002/102B09_22_engl.pdf.
- ILO (2004). *Evaluation of the In Focus Programme on Skills, Knowledge and Employability*. Governing Body. 291st Session, Programme, Financial and Administrative Committee, Geneva.
- ILO (2018). *Skills policies and systems for a future workforce*. https://www.ilo.org/-wcmssp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_618170.pdf.
- INVALSI (2006). *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. https://www.invalsi.it/download/All/Rapporto_Finale_ALL.pdf.
- INVALSI. (2014). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/RAV_2015_DEF.pdf.
- INVALSI. (2016). *Le Rubriche del RAV. Prime analisi, validità e affidabilità, uso da parte delle scuole delle Rubriche del Rapporto di Autovalutazione*. <https://www.invalsi.it/snv/docs/121216/>.
- INVALSI (2017). *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Guida%20autovalutazione_2017.pdf.
- INVALSI (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/OdR_ITALIANO.pdf.
- INVALSI (2019a). OCSE PISA 2018. *I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto Nazionale*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf.
- INVALSI (2019b). *Rapporto nazionale. Rapporto Prove Invalsi 2019*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.
- INVALSI. (2019c). *Il Rapporto di Autovalutazione. Nota metodologica e guida operativa*. https://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf.
- ISFOL (2012). *Rapporto ISFOL 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Ediguida. http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/290/Rapporto_Isfol_2012.pdf?sequence=3.
- ISTAT (2020). *Annuario Statistico Italiano*. https://www.istat.it/storage/ASI/Annuario-Statistico_2020/Asi_2020.pdf.

- Jackson, J. et al. (2012). Can an old dog learn (and want to experience) new tricks? Cognitive training increases openness to experience in older adults. *Psychology and aging*, 27(2), 286-92.
- Jensen, B.B., & Schnack, K. (Eds.) (1994). *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. The Royal Danish School of Educational Studies.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- Kankaraš, M., (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing.
- Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S., & Raby, C. (2005). *Impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*. <https://core.ac.uk/download/pdf/46921694.pdf>.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. NBER Working Paper n. 20749. National Bureau of Economic Research.
- Keating, D. P. (2003). Definition and Selection of Competencies from a Human Development Perspective. In (Eds.) D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin. *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads*. Harvard University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University.
- Khan, S. (2002). *Teaching chemistry using guided discovery and an interactive computer tool*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts] Amherst.
- Khan, S. (2007). The case in case-based design of educational software: A methodological interrogation. *Educational Technology Research and Development*, 55, 1-25.
- Kilpatrick, W.H. (2010). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative process* (2^a ed.). Kessinger's Legacy Reprints. (Opera originale pubblicata nel 1918).
- Kirsch, I. S. & Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults*. NAEP Report No. 16-PL-01. Educational Testing Service.

- Kluzer, S., & Priego, L. P. (2018). *DigComp into Action: Get inspired, make it happen. a user guide to the European Digital Competence Framework*. Joint Research Centre, European Commission.
- Labalestra, R., Marani, E., Quintiliani, G., & Ghezzi, C. (2019). Centri di integrazione nelle scuole della periferia romana. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata & A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems* (pp. 180-184). Hogrefe.
- Laddusaw, S., & Brett, J. (2019). Dyslexia-friendly fonts: Using Open Dyslexic to increase exhibit access. *College & Research Libraries News*, 80(1), 33-36.
- Laici, C., & Orlandini, L. (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), 53-61.
- La Marca, A. (Ed.). (2005). *Famiglia e scuola*. Armando Editore.
- Larkin, M., Eatough, V., & Osborn, M. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis and embodied, active, situated cognition. *Theory & Psychology*, 21(3), 318-337.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trad.). Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les édition d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions Eyrolles.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Legge Casati (1859). <http://download.adiscuola.it/download/la-legge-casati-del-1859/>.
- Leichtenstern, K., André, E., & Vogt, T. (2007, November). *Role assignment via physical mobile interaction techniques in mobile multi-user applications for children*. European Conference on Ambient Intelligence (pp. 38-54). Springer.
- Lelo, K., Monni, S., Tomassi, F. (2016). *Roma, tra centro e periferie: come incidono le dinamiche urbanistiche sulle disuguaglianze socio-economiche*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48770911/Lelo_Monni_Tomassi_-_Draft_per_SIEP_v3.pdf?1473681789=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRoma+tra+centro+e+periferie+come+incidon.pdf&Expires=1633969205&Signature=cc3ThN6inXYm~6Vha9la6SXrd26m4MZ9l6kzBM7ohhPeDWCvB-

[IISWN-DU5mvClGqSxwvtAdKrJALSIMOM6wN5TiZYT2zXL29ADhWx87b11Tm~stSG5zNBE6SWmbc6riAgE~GWvqhUVYEwuUGY1YiwL5HgnXOGRv0uBO49uxLT1U~Ck7yfM4RGuel~tNWB3NPYeKZAEwgY5DP47FzY1Yeacj0JsIovS98J4~2MlKp1gVrxP7vKgrIOvCrbJx0zttwcFfSNe8VRy58POsZvVL3XDxA1d7eKJ-7ykpsrc-ICqXOKLshjo5Xr79U42OTXUxeMUeLTV0zIUMSSQINIAmxw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.](https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Lucidi_2013_Problemi_di_attendibilita_e_validita_nelle_prove_standardizzate.pdf)

- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo* (A. Moscato, Trad.). Il Melangolo. (Opera originale pubblicata nel 1972).
- Levy, F., & Murnane, R. J. (1999). *Are There Key Competencies Critical to Economic Success?. An Economics Perspective*. DeSeCo Expert Report. Swiss Federal Statistical Office.
- Livingston, S. A. (2011). Item analysis. In S.M. Downing & T.M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 435-456). Routledge.
- Locatelli, R. (2018). *Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context*. Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 22. UNESCO.
- Losito, B. (2010). Parte seconda. I metodi. In B. Vertecchi, G. Agrusti & B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa* (pp. 91-166). Franco Angeli.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 52-60). Franco Angeli.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola Democratica*, 12 (num. speciale), 189-201.
- Lucidi, F. (2013). *Problemi di Attendibilità e Validità nelle Prove Standardizzate per la Valutazione del Sistema Educativo*. https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Lucidi_2013_Problemi_di_attendibilita_e_validita_nelle_prove_standardizzate.pdf.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, A.M., & Zanazzi, S. (2017). Educazione e transazione al lavoro. Strumenti per una migliore comprensione del fenomeno. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione*. Pensa MultiMedia Editore.

- Lucisano, P., & Salerno, A. (2015). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (3a ristampa). Carocci.
- Lucisano, P., Salerno, A., & Sposetti, P. (Eds.) (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Carocci editore.
- Lynham, S. A. (2002). The general method of theory-building research in applied disciplines. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 221-241.
- MacDonald, B., & Walker, R. (1977). Case study and the social philosophy of educational research. In D. Hamilton (Ed.), *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation* (pp. 181-189). MacMillan.
- Maci, P., & Landolfo, M. C. (2019). *Dizionario di Legislazione Scolastica*. Primiceri Editore.
- Maehler, D. B., Bibow, S. & Konradt, I. (2018). *PIAAC Bibliography - 2008-2017*. (GESIS Papers, 2018/03). GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ss0ar.56014>.
- Mager, R.F. (1987). *Gli obiettivi didattici* (G. Di Paolo, Trad.). Giunti & Lisciani. (Opera originale pubblicata nel 1962).
- Marcuccio, M. (2016). Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11(3), 47-65.
- Marzano, A., Vegliante, R., & Iannotta, I. S. (2015). Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da ri-avviare. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 19-34.
- McKenna, C. (2000). Using computers to assess humanities: Some results from the national survey into the use of Computer Assisted Assessment (CAA). *Computers & Texts*. Web Supplement, 18/19, A6-A7.
- Medina, J. A., Netto, T. L., Muszkat, M., Medina, A. C., Botter, D., Orbetelli, R., Scaramuzza, L. F., Sinnes, E. G., Vilela, M., & Miranda, M. C. (2010). Exercise impact on sustained attention of ADHD children, methylphenidate effects. *ADHD*, 2 (1), 49-58.
- Meghnagi, S., & Mora, F. (2018). Competenze nel mondo del lavoro. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 63-83). Il Mulino.
- Melchiori, R. (2002). *Adas. Il laboratorio della valutazione. Aspetti concettuali*. Franco Angeli.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey Bass.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science: The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow et al., (Eds.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (3-33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Midoro, V. (1994). Per una definizione di apprendimento cooperativo. *Italian Journal of Educational Technology*, 2(2), 5-8
- Milella, M. (2021). Dibattere con gli altri e con se stessi. *Studium Educationis*, 22(1), 49-57.
- Milito, F. (2019). Valutazione e rendicontazione sociale. *Ricerche Pedagogiche*, 53(212-213), 185-198.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.) (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. Sage.
- Ministero dell'Istruzione (2020). Linee guida per la Didattica digitale integrata. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee Guida DDI .pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f>.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD)*. Misure di attuazione per l'anno 2021. Decreto del Ministro dell'istruzione 30 aprile 2021, n. 147. https://www.miur.gov.it/documents/20182/5417177/Nota_DPIT_722_12_05_2021.pdf/f42e08e8-a8cc-97e4-3352-a337833ff066?version=1.0&t=1620843108462.
- MIUR (2003). *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2003/allegati/indicazioni_media_05_03.pdf.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- MIUR (2013). Norme tecniche-quadro. Linee guida. Disponibile in http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf.

- MIUR (2015a). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*. http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2017/03/Certificazione_2017_linee-guida-con-All_1e2.pdf.
- MIUR (2015b). Circolare Ministeriale del 13 febbraio 2015, n. 3. Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione. https://www.istruzione.it/allegati/2015/CM_certificazione_comp_primo_ciclo0001.pdf.
- MIUR (2015c). Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione. https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf.
- MIUR (2015d). *Pubblicazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e primi orientamenti per il Piano di Miglioramento (PdM)*. https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot7904_15.pdf.
- MIUR (2017a). D.L. 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- MIUR (2017b). D.M. 742 del 3/10/2017 (Finalità della certificazione delle competenze). <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze>.
- MIUR (2018a). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- MIUR (2018b). *Azioni di accompagnamento Indicazioni Nazionali per il primo ciclo. A.s.2018/19*. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/09/Indicazioni-nazionali-1primo-ciclo-2018_19-signed.pdf.
- Moghabghab, R., Tong, A., Hallaran, A., & Anderson, J. (2018). The difference between competency and competence: A regulatory perspective. *Journal of Nursing Regulation*, 9(2), 54-59.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 309-322.
- Montani, P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*. Meltemi.
- Moretti, G. (2017). Strategia didattica modulare integrata e apprendimento scolastico. In G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale : strategie innovative* (pp. 221-367). Armando editore.

- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 134-140. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1999).
- Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 91-105.
- Mortari, L., Valbusa, F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51-62.
- Mughini, E. (2020). Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola. *IUL Research*, 1(1), 1-13.
- Mullis, I. V.S., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston College & IEA.
- Mullis, I. V.S., Martin, M. O. & Loveless, T. (2016). *20 Years of TIMSS. International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction*. Boston College & IEA.
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 7-29.
- National Academy of Sciences (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academic Press.
- National Agency for Education (2001). *Summary report for Sweden on the DeSeCo Country Contribution Process*. Prepared as part of the Country Contribution Process (CCP) conducted by the DeSeCo Project.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. Ross, & B. Smith (Eds.), *Enhancing student learning through effective formative feedback*. The Higher Education Academy.
- Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione? In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 27-41). Franco Angeli.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Oates, T. (2003). Key Skills/Key Competencies: Avoiding the Pitfalls of Current Initiatives. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, & M. E. McLaughlin (Eds.), *Defi-*

- inition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium.* Swiss Federal Statistical Office.
- O'Brien, W., Adamakis, M., O'Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., ... & Costa, J. (2020). Implications for European physical education teacher education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503-522.
- OECD (1997). *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies.* OECD Publishing.
- OECD (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison.* OECD Publishing.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment.* OECD Publishing.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper.* OECD Publishing.
- OECD (2012a). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education. PISA.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>.
- OECD (2012b). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment.* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2014a). *Parent questionnaire for PISA 2015 (International Option) Main Survey Version.* https://www.oecd.org/pisa/data/CY6_QST_MS_PaQ_Final.pdf.
- OECD (2014b). *Student questionnaire for PISA 2015. Computer-based version. Main survey version.* https://www.oecd.org/pisa/data/CY6_QST_MS_STO_CBA_Final.pdf.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.* OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD (2017a). *Education Policy Outlook: Italy.* OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>.
- OECD (2017b). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Italy.* OECD Publishing. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Italy.pdf>.

- OECD (2017c). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264268821-en>.
- OECD (2018a). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD (2018b). *PISA Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable WORLD. The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.
- OECD (2019a). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en.
- OECD (2019c). *OECD SME and Entrepreneurship Outlook 2019*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/34907e9c-en>.
- OECD (2019d). *PISA 2021 Creative Thinking Framework*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf>.
- OECD (2019e). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA*, OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019f). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- OECD (2021a). *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. OECD Skills Studies. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en>.
- OECD (2021b). *OECD Survey on Social and Emotional Skills. Technical Report*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>.
- OECD (2021c). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- OECD and Human Resources Development Canada (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- OECD and Statistics Canada (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- OECD and Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age: final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD and Statistics Canada.

- OECD and Statistics Canada (2005). *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. OECD and Statistics Canada.
- Olimpo, G. (1999). Qualità, educazione, tecnologia. *Italian Journal of Educational Technology*, 7(1), 4-9.
- Oliveira, M., Bitencourt, C., Teixeira, E., & Santos, A. C. (2016). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. *Revista de Administração da UFSM*, 9(1), 72-82, doi:10.5902/19834659 11213.
- Oliverio, S. (2020). Emergenza e studenting. Appunti filosofico-educativi sulla didattica a distanza. *Studium Educationis*, 3, 32-49.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(1), 89-106.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/RES/70/1. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Ouane, A. (2003). Defining and Selecting Key Competencies in Lifelong Learning. In D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin (Eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Paavola, S., Engeström, R., & Hakkarainen, K. (2010). Triological approach as a new form of mediation. In A. Morsh, A. Moen, & S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts* (pp. 9-23). Sense Publishers.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
- Parlamento europeo & Consiglio (2006). *Raccomandazione. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. L 394/10. IT. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea IT 30.12.2006 (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006-H0962&from=IT>.
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., & Pepe, A. (2020). *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*. Università degli Studi di Milano-Bicocca. <https://bit.ly/report-dad>.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2007). Apprendimento e trasferimento di competenze professionali. *ISFOL, Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. ISFOL.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Cnosfap.

- Perc, M. (2014). The Matthew effect in empirical data. *Journal of The Royal Society Interface*, 11(98), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1098/rsif.2014.0378>.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa. *Italian Journal of Educational Research*, 17, 191-218.
- Perrenoud, P. (1999). *The Key to Social Fields: Essay on the Competencies of an Autonomous Actor. A Sociological Perspective*. DeSeCo Expert Report. Swiss Federal Statistical Office.
- Pesci, F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Mondadori.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Colin.
- Pickton, D. W., & Wright, S. (1998). What's SWOT in strategic analysis?. *Strategic change*, 7(2), 101-109.
- Piéron, H. (1929). La technique des examens et la nécessité d'une docimologie. *L'enseignement scientifique*, 2(17), 193-199.
- Pirro, F. (2014). *Navigazione a vista. Flessibilità e relazioni industriali*. Università Bocconi Editrice.
- Pirsig, R.M. (1992). *Lila* (A. Bottini, Trad.). Adelphi. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Poliandri, D. (2002). Dalla teoria alla pratica: un percorso possibile. In L. Cecconi (Ed.), *La ricerca qualitativa in educazione*. Franco Angeli.
- Poliandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romiti, S. (2012). La Scheda di osservazione in classe: uno strumento per esplorare le opportunità di apprendimento. *Italian journal of Educational Research*, 173-187.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (Eds.) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze, a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. LED.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations*. Oxford University Press.
- PTOF IC Baccano (2019-2022). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa. Triennio 2019-2022*. <https://www.istitutobaccano.it/ptof>.
- Quadrelli, I., & Perazzolo, M. (2018). *Analisi testuale delle motivazioni della rubrica. Risultati nelle Prove standardizzate nazionali*. Working Papers INVALSI, n.34/2018. https://www.invalsi.it/download2/wp/WP34_Quadrelli_Perazzolo.pdf.
- Race, P., Brown, S., & Smith, B. (2005). *500 tips on assessment* (2a ed.). Routledge Falmer.

- Ranieri, M. (2021). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi Sulla Formazione*, 23(2), 69-76.
<https://doi.org/10.13128/>.
- RAV IC Baccano (2014-2015). *Rapporto Autovalutazione Scuola IC VIA BACCANO*.
<https://issuu.com/quotidianonet/docs/151112031814-b4e3ba139f2d4ed4b40f67c58ccd6adf>.
- RAV IC Baccano (2017-2018). *Rapporto Autovalutazione. Periodo di Riferimento - 2017/18. IC VIA BACCANO*.
https://www.istitutobaccano.it/attachments/article/97/SNV_PubblicazioneR_AV_RMIC863003.pdf.
- RAV IC Baccano (2019-2022). *Rapporto Autovalutazione. Triennio di riferimento - 2019/22. IC VIA BACCANO*.
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/RMIC863003/ic-via-baccano/valutazione/sintesi/>.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union.
doi:10.2760/159770, JRC107466.
- Restiglian, E., & Da Re, L. (2019). Immagini restituite dal RAV: una scuola che "RI-produce". *Italian Journal of Educational Research*, 22, 199-220.
- Ricci, A., & Brunetti, I. (Eds.) (2021). *Imprese, lavoro e politiche pubbliche: analisi ed evidenze empiriche*. INAPP.
- Riordan, T., & Rosas, G. (2003). Key Competencies: An ILO Perspective. In D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin (Eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Ritella, G., & Hakkarainen, K. (2011). To work on paper: il ruolo degli artefatti nella costruzione di conoscenza. *Querty Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione*, 6(2), 107-124.
- Robasto, D. (2018). *Dai rapporti di autovalutazione ai piani di formazione: una possibile analisi dei bisogni formativi inespressi*.
<https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/-1730510/586280/Robasto%20Atti%20SIPED%202016.pdf>.
- Roberts, B., et al. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143(2), 117-141.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn. A view of what education might become*. Merrill.

- Rogers, Y., & Price, S. (2009). How Mobile Technologies Are Changing the Way Children Learn. In A. Druin (Ed.), *Mobile technology for children: Designing for interaction and learning* (pp. 3-22). Morgan Kaufmann Publishers.
- Ronzoni, M. R. (2001). *Il senso della periferia: tecniche di riqualificazione ambientale*. Alinea Editrice.
- Rowley, C., & Malik, A. (2016). Transferable skills. *Encyclopedia of Human Resource Management*. Edward Elgar Publishing Limited.
<https://doi.org/10.4337/9781783475469>.
- Rychen, D. S. (2003). A Frame of Reference for Defining and Selecting Key Competencies in an International Context. In D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin (Eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Rychen, D. S. (2016). *E2030 conceptual framework: key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. *Education 2030: Key competencies for the future*.
<http://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/0e68/bea4cdad0c35fad9c3fee9e586e2bba61204.pdf>.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. & McLaughlin, M. E. (2003). *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Swiss Federal Statistical Office.
- Salerni, A. (2013). Didattica: sensi e significato. In P. Lucisano, A. Salerni & P. Sposetti (Eds.), *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare* (pp. 51-97). Carocci editore.
- Salganik, L.H., Rychen, D.S., Moser, U. & Konstant J. W. (1999). *Definition and Selection of Competencies. Projects on Competencies in the OECD Context. Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Swiss Federal Statistical Office.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sansone, N., Cesareni, D., & Ligorio, M. (2016). The Triological Learning Approach to innovate teaching. *Italian Journal of Educational Technology*, 24(2), 82-82.
- Santos, K. D. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U. D., Silva, I. A. P. D., & Ferreira, S. M. S. (2020). The use of multiple triangulations as a validation strategy in a qualitative study. *Ciencia & saude coletiva*, 25, 655-664.

- Scanlan, C. L. (2012). *Assessment, evaluation, testing and grading*.
http://www.elegantbrain.com/edu4/classes/readings/depository/TNS_560/ou_tcomes/assess_eval.pdf.
- Schartel, S. A. (2012). Giving feedback—An integral part of education. *Best practice & research Clinical Anesthesiology*, 26(1), 77-87.
- Schenetti, M. (2018). L'evoluzione della ricerca-formazione tra tradizioni metodologiche e sguardi inediti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 216-229). Franco Angeli.
- Schleicher, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54(5-6), 627-650.
<https://core.ac.uk/download/pdf/191462805.pdf>.
- Schleicher, A. (2016). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success. OECD Skills Studies*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education - Insights from Education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica* (A. Barbanente, Trad.). Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.
- Scuole DADA. (n.d.). *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento*.
<https://www.scuoledada.it/>.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.
- Sena, B. (2021). *Il case study nella ricerca sociale*. Carocci.
- Serragiotto, G. (2019). Aspetti e particolarità nella valutazione. In M. Di Segni, V. Elmetti & A.L. Proietti Ergün (Eds.), *Atti del Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa"* (pp. 12-19). Lend.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G. (2009). Mobile learning. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder & S. Barnes (Eds.) *Technology-enhanced learning. Principles and Products* (pp. 233-249). Springer.
- Siddique, Z., Panchal, J., Schaefer, D., Haroon, S., Allen, J. K., & Mistree, F. (2012, August). Competencies for Innovating in the 21st Century. *International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference* (Vol. 45066, pp. 185-196). American Society of Mechanical Engineers.

- Sim, G., Holifield, P., & Brown, M. (2004). Implementation of computer assisted assessment: Lessons from the literature. *Research in Learning Technology*, 12(3), 215-229. doi: 10.3402/rlt.v12i3.11255.
- Simeone, D., Aglieri, M., Amadini, M., Cadei, L., Locatelli, R., Raccagni, D., Serrelli, E., Solesin, L., & Bonometti, S. (2020). Engaging contexts and citizenship skills: Steps towards an 'engagement paradigm'. In UNESCO, *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWI Networks*. UNESCO.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Sage.
- Smith, J., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 53-88). Sage.
- Spivak, G.C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale*. Meltemi.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Sage.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 433-466). Sage.
- Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In M. Palumbo (Ed.), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (pp. 21-46). Franco Angeli.
- Statt, D.A. (1998). *The Concise Dictionary of Psychology* (3a ed.). Routledge.
- Stenhouse, L. (1988). Case study methods. In J. P. Keeves (Ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook* (pp. 49-53), (1a ed.). Pergamon.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2a ed.). Sage.
- Swanborn, P. (2010). *Case Study Research: What, Why and How?*. Sage.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 377-401. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddle (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 3-50). Sage.

- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willing & W. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-36). Sage.
- Tessaro, F. (2014). Competi autentici o prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77-88.
- Thorn, W. (2009). *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OCSE Region*. OCSE Education Working Papers, n. 26. OCSE Publishing. <https://doi.org/10.1787/221351213600>.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of nursing scholarship*, 33(3), 253-258.
- Tight, M. (2017). *Understanding Case Study Research: Small-Scale Research with Meaning*. Sage.
- Tipaldo, G. (2014). *L'analisi del contenuto e i mass media*. Il Mulino.
- Tonelli, D., Grion, V., & Serbati, A. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 6-23. doi:10.17471/2499-4324/1028.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in 28 countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. IEA.
- Tough, P. (2011, 14 September). *What if the secret to success is failure?*. The New York Times.
- Traversetti, M., & Chiaro, M. (2018). L'inclusività nella scuola secondaria di primo grado dal punto di vista degli allievi: dati di ricerca. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 124-139.
- Trier, U.P. (2003). Twelve Countries Contributing to DeSeCo: A Summary Report. In D. S., Rychen, L. H., Salganik, & M. E., McLaughlin (Eds.), *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 27-64). Swiss Federal Statistical Office.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2013a). Progettare prove di valutazione. Buone prassi per la certificazione delle competenze. In Careglio V. (Ed.), *I Quaderni della Ricerca. Buone prassi per la certificazione delle competenze in Piemonte al termine dell'obbligo di istruzione*. Loescher.
- Trincherò, R. (2013b). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2014a). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning* (Vol. 5). Edizioni Centro Studi Erickson.

- Trincherò, R. (2014b). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 34-49.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Trincherò, R. (2020). *Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata"*. In Scuola7. <http://www.scuola7.it/2020/181/?page=1>.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All: Meeting basic learning needs*. <http://old.unesco.kz/education/efa/wdefa.pdf>.
- UNESCO (1996). *Learning: the Treasure Within -Report to UNESCO for the International Commission Education for the Twentieth-first Century*. UNESCO.
- UNESCO (1997). *Final Report - Fifth International Conference on Adult Education*. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/publications.html>.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education, preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good*. UNESCO.
- UNESCO (2018). *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale.
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-globallearning-platform-help-address-covid-19-educatio>.
- UNICEF MENA (2017). *Life Skills and Citizenship Education. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. UNICEF MENA Regional Office.
- Unioncamere (2012). *Excelsior Informa. I programmi occupazionali delle imprese rilevati da Unioncamere. Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior*, 2012. https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavo-ro/Documents/programmi_occupazionali_imprese_excelsior_trimestre3_2012.pdf.
- Unioncamere (2019). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2019-2023). Scenari per l'orientamento e la programmazione della*

- formazione. (Sistema Informativo Excelsior – Unioncamere -ANPAL). Unioncamere. <https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2019/report-previsivo-ottobre-2019.pdf>.
- Unioncamere – ANPAL (2021). *Sistema Informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. Unioncamere.
- Università Bocconi e JPMorgan Chase Foundation (2016). *New Skills at Work: Employment and Productivity in Italy*. http://www.igier.unibocconi.it/files/JPMorgan_Opuscolo.pdf.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia: alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-27.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Franco Angeli.
- VanVoorhis, C. W., & Morgan, B. L. (2007). Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 3(2), 43-50.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Carocci.
- Vergati, S. (2008). *Gruppi e reti sociali. Fra teoria e ricerca*. Bonanno editore.
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*. Editori Riuniti.
- Vertecchi, B. (1991). *Origini e sviluppi della docimologia*. Giunti e Lisciani.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Franco Angeli.
- Vertecchi, B. (2010). Parte prima. I problemi. In B. Vertecchi, G. Agrusti & B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa* (pp. 13-90). Franco Angeli.
- Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo* (C. Ranchetti, Trad.). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1930) .
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and Language*. (6a ed.). The MIT Press.
- Vygotskij, L.S. (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti. (Opera originale pubblicata nel 1932).
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo formativo*. Edizioni di Comunità.

- Visalberghi, A. (1977). Filosofia dell'educazione. *Scuola e Città*, 28(12). La Nuova Italia, 521-535.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. La Nuova Italia.
- Viteritti, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze. In L. Benadusi & S. Molina (Eds.), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11-44). Il Mulino.
- Von Glaserfeld, E. (1999). *Il Costruttivismo e le sue Radici*. Oikos.
- Vosniadou, S. (2001). *How Children Learn*. International Bureau of Education, Publications Unit.
- Washburne, C.W. (1953). *Che cos'è l'educazione progressiva* (E. Zallone, Trad.). La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1942).
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. Norton & Co.
- Weeden, O., Winter, J., & Broadfoot., P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*. Erikson.
- Weinberger, C. J. (2014). The Increasing Complementarity between Cognitive and Social Skills. *The Review of Economics and Statistics*. 96(5), 849-861, doi:10.1162/REST_a_00449.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations* (pp. 45-66). Hogrefe & Huber.
- Werquin, P. (Ed.) (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OECD Publishing.
- Weissbourd, R., Bouffard, S.M. , & Jones, S.M. (2013). School climate, moral and social development. In T. Dary, & T. Pickeral, (Eds.), *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief, N. 1. National School Climate Center.
- White, R.H. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WHO (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93_7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), 1-3. <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>.

- Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81-93.
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Open University Press.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2011). What seams do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2364-2381.
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. World Economic Forum
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a ed.). Sage.
- Yin, R. K. (2018). *The Case Study Research and Application. Design and Methods* (6a ed.). Sage.
- Zambotti, F. (2014). Tecnologie didattiche per la gestione dei processi inclusivi in classe. In H. Demo (Ed.), *Didattica delle differenze* (pp. 147-167). Erickson.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino.
- Zecca, L. (2018). Ricerca-Azione-Formazione. Una strategia per lo sviluppo professionale?. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 84-91). Franco Angeli.

Ringraziamenti

Ringraziamenti

Il percorso di dottorato di ricerca, che ha portato a questo lavoro finale, è stato un viaggio durato tre anni: il primo "in presenza", gli altri due condizionati dall'emergenza pandemica. È stato un percorso, probabilmente, inusuale per via degli eventi, ma anche denso di momenti significativi che desidero ricordare, per ringraziare le persone che mi hanno accompagnata nel viaggio fin dall'inizio.

Mai prima, come per il giorno dell'esame orale per entrare nel dottorato, avevo sentito un sovraccarico di emozioni per un esame, neanche quando sostenni il primo della carriera universitaria, con il Professore Marco Maria Olivetti, che ricordo con affetto e ammirazione e per il suo sbalordimento, perché "una matricola non sceglie Filosofia della religione come primo esame, è un esame da magistrale!". Eppure, per la prima volta, quello per l'accesso al dottorato lo affrontai senza salivazione e mi sembrava, apparentemente, di non riuscire a pensare niente. Invece, fu l'inizio del viaggio. Un viaggio iniziato con coloro che sono stati e sono una presenza costante e per me fondamentale, che ringrazio anche per questo: il professore Giorgio Asquini, la professoressa Anna Salerni e il professore Fiorenzo Laghi.

Il professore Asquini, nonché tutor di dottorato, è diventato per me il modello verso cui tendere, perché se penso a come immagino l'insegnante "ideale", lui ne ha tutte le caratteristiche. Ciò che resta nella memoria affettiva di una studentessa, generalmente, non è solo quello che un docente sa, ma "ciò che fa con quello che sa"; ciò che resta è la fiducia, la comprensione, il confronto e lo stimolo costanti per "alzare sempre un po' di più l'asticella", senza eccessive pretese o aspettative, non si tratta di richieste, ma di condurre verso quella zona di sviluppo prossimale. Ciò che resta è l'appuntamento del sabato mattina *online* con le sue dottorande, perché oltre a questo sono donne, madri, ognuna con una vita diversa e caratteri diversi, a cui ha dedicato e dedica estrema cura. Ciò che resta è l'equilibrio tra l'ammirazione per l'eleganza dei modi, per quel punto di vista sempre accorto e per le piccole "imperfezioni" che rendono unica la relazione educativa per la quale non posso che essere riconoscente. Ciò che resta è la promessa di rispondere al telefono anche quando sarà, in pensione, in barca! È per questo e per tutto quello che non ho scritto che il mio più profondo senso di gratitudine è per Giorgio Asquini.

La professoressa Anna Salerni, oltre ad essere una presenza e un supporto inestimabili e costanti, desidero ringraziarla per l'interesse

che ha sempre dimostrato per me e per le vicissitudini della ricerca “incidentata” dalla pandemia. Il periodo è stato particolarmente complesso per tutti, ma lei ha sempre trovato il modo e il tempo per chiedermi “come va?”. La ringrazio anche per i lavori di ricerca che abbiamo condotto insieme e che mi hanno permesso di estendere i miei interessi, per i preziosi consigli di lettura, per il confronto costante; soprattutto, la ringrazio per la fiducia e la stima reciproca e per essere stata un’importante fonte di ispirazione intellettuale.

Ringrazio il professore Fiorenzo Laghi che, oltre ad essere stato la “molla” che ha fatto ripartire i miei pensieri durante l’esame orale di accesso al dottorato (!), durante un seminario, ha condiviso con noi “nuovi” dottorande e dottorandi la sua esperienza di dottorato. Questo ha offerto una guida sugli ostacoli e sui possibili “inciampi” che avremmo potuto incontrare, ma anche le soddisfazioni che avremmo raggiunto nella conduzione di uno studio rigoroso e carico di perseveranza e motivazione.

Ringrazio, poi, i co-tutor di dottorato: la professoressa Emiliane Rubat du Mérac per i lavori svolti insieme, per la dedica che mi scrisse regalandomi il suo libro: “l’inizio di appassionanti avventure da condividere insieme”; forse avevamo immaginato un percorso un po’ meno pandemico, ma che ha comunque dato i suoi frutti.

E ringrazio il professore Bruno Losito che, nonostante fosse ormai un “libero cittadino”, in pensione, ha accettato di accompagnarmi in questo percorso. Avrei desiderato avere più tempo in presenza per confrontarci e imparare di più e molto altro, lo ringrazio profondamente per tutto il tempo e l’attenzione che mi ha dedicato.

Inoltre, ci tengo a ringraziare il professore Guido Benvenuto che con la “domanda delle domande” è stato una guida per tutte le nostre ricerche: “qual è la ricaduta educativa?”. Lo ringrazio anche per l’organizzazione degli incontri di dottorato a cadenza mensile che sono stati un’importante e necessario momento di confronto e supporto, soprattutto a distanza.

Il professore Pietro Lucisano che ha tenuto viva la mia curiosità, perché “per leggere *Lila* bisogna essere sani di mente”.

Il professore Andrea Marco De Luca e il professore Furio Pesci per il loro interesse e per tutti i suggerimenti utili, di ricerca e no.

La professoressa Patrizia Sposetti per le “chiacchierate” su Wittgenstein e per i preziosi consigli durante gli incontri di dottorato.

La professoressa Giordana Szpunar per il continuo confronto e per la sua vicinanza.

Ringrazio tutti i docenti del corso di dottorato e in particolare il coordinatore del corso: il professore Stefano Livi e il professore Fabio Presaghi che, oltre ad aver curato l'organizzazione dei seminari metodologici, mi hanno dato consigli preziosi, soprattutto nella fase iniziale di ricerca.

Ringrazio il professore Fabio Lucidi e il professore Marco Lauriola per avermi fatto scoprire il fascino della ricerca sperimentale nel suo lato quantitativo.

Ci tengo a ringraziare tutti i compagni del corso di dottorato, del mio ciclo, di quelli precedenti e di quelli successivi, perché sono stati una rete di supporto e confronto costante, perché abbiamo creato un clima relazionale di stima e fiducia. Ringrazio Sara Germani per avermi supportata e sopportata anche nella pausa estiva. Per il XXXIV ciclo di dottorato, ringrazio Sara Gabrielli, Stefano Scippo, Alessandra Cecalupo, Marta Zammuto, Federica Dessì, Federica Gaetano, Francesco Giancamilli, Francesco Di Prinzi, Laura Fatta, Mary Luz Gomez Plata, perché abbiamo iniziato e concluso il viaggio insieme.

Ringrazio la scuola che ha partecipato alla ricerca, in particolare gli insegnanti referenti del DADA: Gianfranco Pavone, Maria Gallo, Claudia Tarragoni, Marco Boido e Angelarita Bollino.

Infine, ringrazio la mia famiglia che mi ha sempre sostenuta in ogni momento della vita e in ogni scelta.

Finito di stampare nel mese di ????????? 2022
presso il Centro Stampa ?????????????, Roma