

I DATI INVALSI NELLE AULE

VIII Seminario “I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica”

a cura di
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli®

INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE





INVALSI PER LA RICERCA

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

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

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

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

Comitato editoriale:

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



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

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

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

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

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

I DATI INVALSI NELLE AULE

VIII Seminario “I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica”

a cura di
Patrizia Falzetti



FrancoAngeli®

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

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

Isbn: 9788835180470

Isbn e-book Open Access: 9788835183440

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore
ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0
Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM),
AI training e tutte le tecnologie simili.

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

Indice

Introduzione di <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Lo spazio che insegna: <i>Laboratorium</i> di <i>Sebastiana Fisicaro</i>	» 9
2. Preparazione di una prova INVALSI da parte degli studenti: un'esperienza di <i>peer education</i> in verticale di <i>Roberta Strocchio, Alessia Ieva,</i> <i>Anna Maria Moiso</i>	» 35
3. Parola agli studenti: interviste di approfondimento sulle prove di comprensione del testo durante il pretest di <i>Antonella Mastrogiovanni,</i> <i>Antonella Vendramin, Francesca Rita Resio</i>	» 53
Le autrici	» 93

Introduzione

di Patrizia Falzetti

Negli ultimi anni, l’uso dei dati INVALSI ha assunto un ruolo sempre più centrale nel panorama educativo italiano, non solo come strumento di valutazione standardizzata, ma anche come leva per il miglioramento della didattica e della progettazione formativa.

Il volume qui descritto raccoglie alcuni contributi che sono stati presentati all’ottava edizione del Seminario “I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica”, svoltosi a Roma dal 23 al 26 novembre 2023.

I tre contributi, pur affrontando tematiche differenti, convergono verso un obiettivo comune: il miglioramento della qualità dell’istruzione attraverso l’innovazione metodologica, la riflessione pedagogica e la valorizzazione degli ambienti di apprendimento. La lettura del volume offre quindi al lettore uno sguardo articolato e multidimensionale sulla scuola come luogo di apprendimento, ricerca e trasformazione.

Il primo capitolo esplora il ruolo dello spazio fisico nella definizione di ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi. A partire dall’analisi di documenti strate-

gici e delle pratiche scolastiche in dieci istituti della provincia di Siracusa, il contributo propone il modello del *Laboratorium* come paradigma innovativo per ripensare la scuola in chiave olistica, flessibile e centrata sullo studente.

Il secondo capitolo presenta un’esperienza didattica laboratoriale finalizzata al potenziamento delle competenze linguistiche degli studenti, con particolare attenzione alle prove INVALSI. Attraverso un processo di costruzione attiva delle prove da parte degli studenti stessi, il percorso ha promosso consapevolezza, riflessione e responsabilizzazione, dimostrando come la didattica possa diventare spazio di ricerca e crescita condivisa.

Il terzo capitolo approfondisce l’utilizzo delle indagini *mixed methods* nella costruzione delle Prove nazionali di comprensione del testo per la scuola primaria. L’integrazione tra analisi qualitativa e quantitativa consente di cogliere la complessità del processo di comprensione, offrendo strumenti preziosi per la progettazione di prove più aderenti alle reali modalità di lettura e interpretazione degli studenti.

Come Servizio Statistico consigliamo il volume a docenti, dirigenti scolastici, ricercatori e formatori in quanto siamo certi possa stimolare riflessioni e pratiche orientate alla costruzione di un sistema educativo più consapevole, equo e innovativo.

1. Lo spazio che insegna: Laboratorium

di Sebastiana Fisicaro

Il contributo affronta due questioni importanti che riguardano gli ambienti di apprendimento. La prima riguarda lo spazio fisico in termini di edilizia scolastica; la seconda interessa la competenza metodologica e la formazione dei docenti e del personale scolastico, al fine di sviluppare una visione olistica della scuola.

Un edificio esistente può essere trasformato in una struttura ad alte prestazioni energetiche ma la vera sfida è dotare le scuole di aule spaziose, correttamente dimensionate e realizzate con particolare attenzione alla didattica, agli ambienti di apprendimento e alle trasformazioni che l'immanente quotidiano presenta.

La conoscenza di alcuni documenti strategici è fondamentale per comprendere l'organizzazione delle scuole e l'impiego delle risorse finalizzate al miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti. In particolare, il Rapporto di autovalutazione (RAV), il Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) e il Piano di miglioramento (PdM) rappresentano strumenti essenziali per orientare le scelte educative e progettuali

degli istituti scolastici. In questo contesto diventa centrale la conoscenza approfondita degli spazi scolastici e delle modalità con cui essi vengono utilizzati, affinché possano riappropriarsi della loro funzione educativa, quella del “terzo educatore”.

Lo spazio fisico, infatti, partecipa attivamente nel rendere più efficace l’azione didattica, soprattutto in un’ottica olistica propria di quelle scuole che si fanno carico della crescita culturale e sociale degli studenti. Un ambiente di apprendimento può dirsi innovativo nella misura in cui è coerente con una visione pedagogica centrata sullo studente e fondata su principi di flessibilità, molteplicità di funzioni, collaborazione, inclusione, apertura e uso consapevole delle tecnologie.

Il presente contributo analizza il ruolo dello spazio fisico scolastico nella definizione di ambienti di apprendimento funzionali, alla luce delle trasformazioni previste dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). L’indagine, di tipo qualitativo e documentale, ha coinvolto dieci scuole secondarie di secondo grado della provincia di Siracusa, selezionate in quanto beneficiarie di fondi destinati all’innovazione metodologica e strutturale. Sono stati analizzati i principali documenti strategici (PTOF, RAV, PdM) e i contenuti pubblicati nella piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro. I risultati evidenziano una marcata disomogeneità nella relazione tra progettazione degli spazi e innovazione didattica, con pochi casi di effettiva integrazione.

In questo quadro, il concetto di *Laboratorium* viene proposto come modello ispiratore per una scuola intesa come laboratorio attivo, flessibile e inclusivo, in cui lo

spazio diventa leva per la sperimentazione pedagogica. Pensare la scuola come *Laboratorium* significa intervenire non solo sulla configurazione fisica degli ambienti, ma anche sulla riorganizzazione dell'orario e sulla gestione dei tempi scolastici, in un'ottica di coerenza pedagogica e personalizzazione dei percorsi formativi.

The contribution addresses two important issues concerning learning environments. The first concerns the physical space in terms of school buildings; the second concerns the methodological competence and training of teachers and school staff, in order to develop a holistic vision of the school.

An existing building can be transformed into a high energy performance structure, the real challenge is to transform the existing park into high performance buildings (spacious classrooms, correctly sized and built with particular attention) functional to teaching, learning environments and transformations /emergencies that the immanent everyday life presents.

Knowledge of some fundamental documents, in particular the Self-Assessment Report (RAV), the three-year Educational Offer Plan (PTOF) and the Improvement Plan (PdM) which are useful tools for the organization of schools and resources for improvement of the students' learning outcomes, hence the need to know the school spaces and their use well, ensuring that the space can regain its function, that of the third educator.

The physical space, in fact, actively participates in making the teaching action more effective from a holistic perspective of schools attentive to the cultural and

social growth of their students, in which what defines an innovative learning environment is its being connected to the vision pedagogy that places the student at the center of the process, according to principles of flexibility, multiplicity of functions, collaboration, inclusion, openness and use of technology.

1. Introduzione

In una parte della letteratura pedagogica lo spazio scolastico – inteso come ambiente fisico dell'apprendimento – è stato tradizionalmente considerato un elemento secondario o poco influente nella relazione educativa. Tale impostazione, riconducibile a un'interpretazione cognitivista dell'apprendimento, tende a concepire lo spazio come un contenitore neutro, autonomo e statico, privo di interazione con i processi formativi. In questa prospettiva, lo studente viene rappresentato come soggetto che apprende *in vitro*, ovvero in modo isolato e avulso dal contesto educativo di riferimento (Santoianni, 2003b), con la conseguenza che il legame tra spazio e apprendimento viene ridotto a una dimensione meramente estetica. Tuttavia, studi più recenti hanno evidenziato come lo spazio fisico influenzi significativamente le scelte metodologiche e didattiche all'interno delle scuole (Lippman, 2010; Rivoltella e Rossi, 2012). Nonostante ciò, la scarsa possibilità di intervento sull'edilizia scolastica da parte delle istituzioni scolastiche continua a limitare l'effettiva valorizzazione pedagogica degli ambienti. In molti casi, infat-

ti, lo spazio scolastico si riduce a funzioni di transito – come corridoi o disimpegni tra aule – senza configurarsi come ambiente funzionale all'apprendimento attivo, alla socializzazione o alla progettualità educativa.

Da tempo lo spazio didattico è al centro degli interessi della pedagogia italiana, si ricordano Maria Montessori, lo spazio come maestro e Loris Malaguzzi, che lo definisce il terzo educatore. Nel 2010 negli Stati Uniti è stato pubblicato *The Third Teacher: 79 Ways you can use Design to transform teaching & learning*.

In *The Third Teacher* un team internazionale di architetti e designer esplora il legame fondamentale che c'è tra l'ambiente scolastico e il modo in cui i bambini apprendono.

Laura Boggio (2017, p. 14), in un articolo, racconta la sua esperienza e afferma che «l'ambiente organizza e sostiene i processi di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli sociali, emotivi, affettivi, la progettualità e l'operatività», ciò a conferma del fatto che oggi si vive un nomadismo mediatico, in quanto non esiste più una dinamica verticale che guida il movimento dalle fonti verso l'utente e nemmeno dai contenuti verso l'utente, per cui, come ribadisce l'autrice, è necessario riprendere il metodo montessoriano per sviluppare nell'alunno l'interesse autentico alla maturazione della propria volontà di scelta.

Il concetto di *Laboratorium* viene qui proposto come modello ispiratore per una scuola intesa come laboratorio attivo, flessibile e inclusivo, in cui lo spazio assume il ruolo di leva per la sperimentazione pe-

dagogica e di strumento funzionale alla personalizzazione dei percorsi formativi. Ripensare la scuola in questa chiave significa intervenire non soltanto sulla configurazione fisica degli ambienti, ma anche sulla riorganizzazione dell’orario scolastico e sulla gestione dei tempi, secondo una logica di coerenza tra spazio e progetto educativo.

Numerose esperienze virtuose dimostrano la concreta applicabilità di tale visione. Tra queste, il caso della scuola “Carlo Alberto” di Novara rappresenta un esempio emblematico: nonostante sia ospitata in un edificio storico con murature portanti, l’istituto è riuscito a sviluppare soluzioni spaziali efficaci, che permettono agli studenti una fruizione flessibile e dinamica degli ambienti, valorizzando le potenzialità educative dell’architettura scolastica.

Interventi di questo tipo, resi possibili anche grazie ai finanziamenti del PNRR (Piano nazionale di ripresa e resilienza), aprono scenari promettenti di trasformazione, capaci di incidere in modo significativo sulla qualità della didattica e sull’organizzazione degli ambienti di apprendimento. Tuttavia, permangono criticità, in particolare nei contesti in cui la progettazione edilizia è affidata esclusivamente ai tecnici degli Enti locali, senza un reale confronto con le istanze pedagogiche espresse dalle scuole. In tali casi, il rischio è quello di realizzare strutture che non dialogano con le esigenze formative, vanificando le potenzialità innovative dello spazio scolastico.

Le ricerche, a livello sia nazionale sia internazionale, evidenziano come il modello tradizionale dello spa-

zio di apprendimento non risponda più alle esigenze didattiche delle nuove generazioni. Studi come quelli condotti da Barrett, Zhang e Davies (2015) sull'impatto del design delle aule sui risultati degli studenti, e le analisi OCSE (2011) sul ripensamento degli spazi educativi, confermano l'urgenza di una trasformazione. In ambito nazionale, contributi come quelli di Biondi e Borri (2016) e di Rivoltella e Rossi (2012) sottolineano la necessità di superare l'aula chiusa e frontale, a favore di ambienti capaci di supportare la didattica attiva, laboratoriale e cooperativa.

In questo scenario, il concetto di *Laboratorium* si configura come risposta concreta e innovativa: un ambiente che supera la staticità dell'aula tradizionale per aprirsi a configurazioni flessibili, interattive e partecipative.

Ciò che definisce un ambiente di apprendimento realmente innovativo è la sua coerenza con una visione pedagogica centrata sullo studente e fondata su principi di flessibilità, molteplicità di funzioni, collaborazione, inclusione, apertura e uso consapevole della tecnologia.

Il *Laboratorium*, in quanto spazio educativo dinamico, promuove queste dimensioni, rendendo possibili l'integrazione tra ambienti fisici, processi didattici e bisogni formativi. In questa prospettiva, l'ecosistema di apprendimento si configura come un insieme articolato di persone, contenuti, tecnologie, cultura e strategie, in grado di incidere in modo significativo sull'apprendimento sia formale sia informale.

Il *Laboratorium*, dunque, si propone come snodo vitale di questo ecosistema, capace di valorizzare l'esperienza

rienza, il dialogo e la sperimentazione continua come strumenti centrali del processo educativo.

L'esposizione alla luce migliora le prestazioni degli studenti in maniera sensibile, con indici che arrivano a ben il 25%, secondo le ricerche di Barrett, Davies, Zhang e Barriett (2015) e Lisa Heschong (2002), così anche il freddo e il cattivo tempo sembrerebbero stimolare l'apprendimento.

Alcuni test, condotti da Wargocky e Wyon (2007) su un campione di bambini di 10-12 anni, hanno rilevato come la velocità di esecuzione di test linguistici e matematici migliorerebbe con una temperatura leggermente abbassata e la ventilazione aumentata.

La neuro-architettura sottolinea l'importanza che ha il colore delle aule; le ricerche di Küller, Mikellides e Janssens (2009) hanno dimostrato che i colori causano effetti emozionali e fisiologici importanti in grado di influire sulle prestazioni degli studenti e non andrebbero trascurati i fattori di complessità nell'organizzazione dello spazio e la personalizzazione degli interni, che intervengono ad aumentare il senso di maturità, la sicurezza e la tendenza degli studenti a esprimersi.

Gli spazi *intimi* e sviluppati intorno alla personalità del gruppo della classe migliorano anche la memoria e il senso di responsabilità verso l'ambiente scolastico, tra gli esperimenti, in questo campo, si ricorda lo studio di Sapna Cheryan (*et al.*, 2009), che ha testato come la struttura fisica dei laboratori di informatica influenza la preferenza degli studenti a intraprendere questo tipo di lavoro. Si è dimostrato, infatti, che gli studenti, posti in laboratori arredati in stile neutro, reagiscono meglio

alla prospettiva di studiare informatica di quelli posti in stanze arredate in stile nerd.

L'importanza dell'applicazione delle neuroscienze all'architettura e al design viene confermata dai risultati delle ricerche della Cheryan, che afferma «Quando si pensa a cambiare la cultura di un campo, ci focalizziamo sul cambiare le persone» (ivi, p. 1045). Ma è molto difficile cambiare le persone. Il cambio di design, invece, rappresenta un intervento più facile e meno costoso.

La neuro-architettura sceglie di andare verso la riscoperta non solo della dimensione funzionale ma anche emozionale degli edifici e dei luoghi di vita, assecondando il pensiero dell'architetto Eliel Saarinen: «Lo scopo dell'architettura è di proteggere e migliorare la vita dell'uomo sulla terra, per appagare il suo credo nella nobiltà della sua esistenza» (1962, p. 5).

2. Oggetto di ricerca

L'oggetto di questa ricerca studia i documenti di un campione di 10 scuole del secondo ciclo che si trovano a Siracusa e provincia. Le scuole campione hanno ricevuto i fondi del Piano nazionale di ripresa e resilienza, per intervenire sia sulla didattica (metodologia) sia sugli ambienti (spazi). Le 10 scuole campione dichiarano di aver individuato indicatori funzionali alla trasformazione delle classi tradizionali in ambienti innovativi, intervenendo sulla riprogettazione di ambienti fisici e digitali di apprendimento (on-life), sull'innovazione degli spazi, dagli arredi alle attrezzature. La ricerca si

è basata, quindi, sulla lettura dei documenti con un approccio qualitativo, anche attraverso la comparazione di documenti pubblicati nella piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro e sui siti istituzionali.

I dati delle scuole hanno permesso di comparare informazioni sulla progettazione in ambito metodologico con quelle sull’edilizia scolastica e di analizzare le scelte operate per intervenire sugli apprendimenti di studenti a rischio dispersione implicita.

La lettura dei documenti ha confermato che nelle scuole del campione con il maggiore numero di alunni a rischio dispersione, sono stati ritenuti strategici interventi finalizzati allo sviluppo della consapevolezza nell’uso degli spazi, fisici e digitali, con l’intento di superare il tradizionale binomio spazio-apprendimento, inteso come relazione tra entità separate.

Questa prospettiva trova riscontro nella letteratura pedagogica più recente, che sottolinea la centralità dello spazio come mediatore didattico e come fattore in grado di incidere sul benessere e sulla motivazione degli studenti, soprattutto nei contesti più fragili (Rivoltella e Rossi, 2012; INDIRE, 2012).

L’integrazione tra progettazione spaziale e metodologie didattiche è, infatti, riconosciuta come leva per promuovere inclusione e partecipazione per il contrasto alla dispersione implicita (Biondi e Borri, 2016; Rocca, 2013).

Lo scollamento tra spazi e metodologie è un problema evidenziato più volte a livello nazionale, le Linee guida FUTURA (PNRR 2022) “Progettare, costruire e abitare la scuola” hanno indotto le singole istituzioni

scolastiche a riflettere su quali siano gli ambienti di apprendimento funzionali e flessibili per il miglioramento dei livelli di apprendimento degli studenti. Il finanziamento di euro 10.004.315,01, come specificato nel Piano “Scuola 4.0”, è una linea di investimento 3.2 “Scuola 4.0”, del Next Generation EU – azione 1 – Next Generation Classrooms.

La lettura dei documenti ha evidenziato, nel campione di scuole siracusane, la permanenza di elementi di difformità se ci si confronta con le indicazioni dell’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE).

L’OCSE indica le caratteristiche degli ambienti fisici di apprendimento, quali comfort, salute, sicurezza degli utenti, e fissa gli elementi funzionali al raggiungimento di obiettivi educativi grazie ad ambienti di apprendimento innovativi, un insieme organico, in cui l’esperienza di apprendimento, organizzato per determinati gruppi di studenti, si sviluppa intorno a un singolo “nucleo pedagogico”.

Il ruolo dei docenti è determinante nella gestione dello spazio, esso è declinato sulla base di sette principi distinti in elementi basilari (studenti, educatori, contenuti e risorse educative) e in dinamiche relazionali (pedagogia e valutazione formativa, tempistiche e organizzazione di docenti e discenti).

La lettura dei documenti del campione di scuole ha rilevato che la maggiore preoccupazione di ciascuna istituzione scolastica analizzata sia stata l’applicazione della normativa sulla sicurezza (d.lgs. n. 81/2008) e il rispetto dei vincoli edilizi.

Il *Laboratorium* inteso come ambiente innovativo non affronta il problema degli spazi (aule, corridoi, cortili ecc.) e, quindi, lo spazio fisico continua a limitare l’azione didattica dei docenti, che sono inconsapevoli del loro ruolo, come afferma Julia Atkin (Atkin e Cannella, 2015), «il miglioramento dell’apprendimento dipende dalla disponibilità e dalla possibilità di scelta che studenti e insegnanti hanno nell’utilizzo degli spazi e dal loro grado di partecipazione nella scelta, dalla disposizione degli spazi in cui lavorano».

3. Dati utilizzati e metodologia

L’indagine condotta si configura come una ricerca di tipo qualitativo a carattere esplorativo, sviluppata attraverso un’analisi documentale sistematica e una comparazione tematica dei contenuti. I dati sono stati ricavati dall’esame di fonti istituzionali ufficiali, quali il Piano triennale dell’offerta formativa (PTOF), il Rapporto di autovalutazione (RAV), il Piano di miglioramento (PdM) e i materiali pubblicati sulla piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro.

L’analisi ha consentito di osservare in maniera approfondita le strategie adottate dalle scuole del campione per far fronte alle criticità emerse a livello didattico e organizzativo, con particolare riferimento a tre ambiti prioritari:

- la progettazione e l’utilizzo degli spazi fisici e digitali come ambienti di apprendimento;
- le azioni di miglioramento rivolte agli esiti scolastici, sia interni sia esterni;

- l'integrazione tra interventi strutturali e innovazione metodologica, nell'ambito della progettazione delle azioni previste dal PNRR, in particolare per quanto riguarda gli ambienti innovativi e digitali.

I risultati dell'indagine hanno evidenziato che in sei istituzioni scolastiche su dieci non si riscontra una correlazione esplicita tra la progettazione degli spazi fisici e le scelte metodologico-didattiche. Tale disallineamento appare riconducibile a una frammentazione delle responsabilità gestionali: da un lato, la gestione degli edifici scolastici rientra nella competenza degli Enti locali; dall'altro, le scelte pedagogiche risultano spesso vincolate dalle caratteristiche strutturali degli ambienti, mancando il coinvolgimento consapevole e sistematico dei docenti nei processi decisionali relativi alla progettazione spaziale.

La maggior parte delle scuole del campione (otto su dieci) è ospitata in edifici costruiti tra il 1980 e il 1990, progettati originariamente come sedi scolastiche e sottoposti, nel tempo, a limitati interventi di ristrutturazione. Le restanti due scuole si trovano invece in edifici storici risalenti al periodo 1800-1935, una condizione che ha significativamente limitato le possibilità di innovazione degli spazi a causa dei vincoli architettonici e strutturali.

Dall'analisi dei documenti pubblicati sulla piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro emerge che gli interventi edilizi dichiarati sono stati prevalentemente di tipo strutturale: in una scuola è stato realizzato un intervento per l'ottimizzazione dei consumi energetici, in due scuole si è proceduto alla sostituzione degli

infissi per il miglioramento dell'efficienza energetica, mentre solo tre scuole hanno effettuato interventi di ri-organizzazione degli spazi interni, in particolare con riferimento a palestre e laboratori.

Dall'analisi dei dati emerge che tre scuole del campione non dispongono di un auditorium, mentre due risultano collocate in edifici non originariamente destinati a uso scolastico. Tutte le istituzioni scolastiche coinvolte nella ricerca hanno preso parte, nel 2017, ai progetti ministeriali per l'edilizia scolastica previsti dall'Avviso n. 35226 del 16 agosto 2017, finalizzati al miglioramento dell'attrattività degli edifici scolastici, all'ammodernamento degli spazi per la didattica e alla realizzazione di ambienti funzionali, con l'obiettivo di potenziare la fruibilità sia degli spazi interni che esterni.

Analogamente, nel 2015, le stesse scuole avevano aderito all'Avviso n. 12810, finalizzato alla creazione di ambienti multimediali flessibili e dinamici, a supporto della didattica laboratoriale e dell'innovazione metodologica. Tuttavia, nonostante l'accesso a questi finanziamenti e le opportunità offerte dagli investimenti ministeriali, l'assegnazione dei fondi PNRR 2023 alle scuole indagate, indica che in molte di esse persista una percentuale significativa di studenti con livelli di apprendimento inferiori agli standard attesi.

L'analisi dei RAV, presenti su Scuola in Chiaro, e in particolare relativamente all'area 3.2 "Ambiente di apprendimento" (organizzazione oraria, metodologie didattiche) e all'area 3.B "Processi – Pratiche gestionali e organizzative", hanno evidenziato che in sette scuole su dieci lo spazio fisico e lo spazio digitale continuano

a essere concepiti come ambienti distinti. In tali casi, gli ambienti digitali risultano relegati esclusivamente ai laboratori informatici, mentre lo spazio fisico è considerato principalmente funzionale alla logistica organizzativa, piuttosto che come supporto ai processi di insegnamento/apprendimento.

In sei scuole, inoltre, le azioni didattiche risultano strutturate mantenendo una netta separazione tra esiti interni degli apprendimenti degli studenti (valutazioni formative, osservazioni) e gli esiti esterni (prove standardizzate e indicatori nazionali), confermando la presenza di una discontinuità dei soggetti educatori tra dichiarazioni di intenti e pratiche effettivamente attuate. Tale discrepanza, già rilevabile nei giudizi auto-attribuiti nei singoli RAV, mette ulteriormente in evidenza l'assenza di una reale correlazione tra le valutazioni qualitative e i dati quantitativi riportati.

Infine, solo in tre istituzioni scolastiche (secondo quanto documentato nei rispettivi PTOF) è esplicitamente dichiarata la progettazione di interventi finalizzati al potenziamento delle competenze chiave in Italiano e Matematica. Tuttavia, tali azioni risultano parzialmente disallineate rispetto alle criticità segnalate nel più recente rapporto del Sistema nazionale di valutazione (SNV), che continua a evidenziare divari significativi negli apprendimenti degli studenti delle regioni insulari.

Le tre scuole che dichiarano interventi specifici sul potenziamento delle competenze in Italiano e Matematica risultano essersi concentrate prevalentemente sugli esiti interni, piuttosto che su quelli esterni, rivelando

un orientamento maggiormente introspettivo nell’analisi dei risultati scolastici. Otto scuole su dieci affermano di aver avviato azioni orientate allo sviluppo delle competenze chiave, mentre solo quattro dichiarano interventi strutturati sulla formazione del personale docente, tali azioni sono tuttavia privi di un esplicito riferimento ai processi, ossia alle pratiche educative, didattiche e curricolari.

Tra i criteri di qualità rilevati nei documenti di autovalutazione (RAV) per il triennio 2022-2025, emerge una prevalenza dell’adozione di metodologie didattiche attive, in particolare, in quattro scuole su dieci è stato segnalato l’utilizzo sistematico learning, una strategia centrata sull’interdipendenza positiva tra pari, che promuove l’apprendimento attraverso il lavoro di gruppo e la responsabilità condivisa. Tre scuole, invece, fanno riferimento al problem solving come metodo prevalente, un approccio orientato allo sviluppo del pensiero critico e della capacità di affrontare situazioni complesse attraverso la risoluzione di problemi reali o simulati.

Altre metodologie innovative, pur citate nei documenti, risultano da una comparazione dei documenti marginalmente applicate. Tra queste:

- il *peer to peer*, che prevede il coinvolgimento attivo degli studenti nel ruolo di tutor tra pari, favorendo il consolidamento delle competenze attraverso l’insegnamento reciproco;
- la *flipped classroom*, che ribalta la logica tradizionale della lezione frontale, assegnando allo studente la fase di acquisizione dei contenuti a casa e riser-

- vando il tempo in classe ad attività laboratoriali e collaborative;
- il *debate*, una pratica argomentativa strutturata che stimola le competenze comunicative, logiche e critiche mediante il confronto regolato tra opinioni contrapposte;
 - lo *spaced learning*, una tecnica che si basa sull’alternanza di brevi sessioni intensive di apprendimento con pause distanziate, sfruttando i principi neurocognitivi legati alla memoria a lungo termine;
 - il *service learning*, un approccio integrato che combina l’apprendimento scolastico con l’impegno civico, attraverso esperienze di servizio alla comunità collegate agli obiettivi educativi curricolari.

Nonostante la citazione di queste metodologie nei documenti ufficiali, solo quattro scuole su dieci dichiarano di possedere strumenti adeguati a una riorganizzazione degli spazi per un apprendimento funzionale e per la loro implementazione. Questo dato segnala una distanza tra l’innovazione dichiarata e le condizioni materiali e organizzative necessarie per renderla effettiva.

Tuttavia, sebbene già esigua la percentuale si riduce ulteriormente nell’analisi dell’area 3 del RAV, relativa ai “Processi – pratiche educative e didattiche”, in cui si riscontra una minore incidenza di interventi strutturati sulla riorganizzazione oraria e sull’implementazione di modelli di classi-laboratorio. Ciò suggerisce una discontinuità tra la dichiarazione di intenti progettuali e l’effettiva realizzazione di azioni coerenti, in particolare rispetto alla trasformazione degli spazi in ambienti didattici flessibili e funzionali.

4. Risultati

L’analisi dei documenti strategici redatti dalle istituzioni scolastiche all’inizio dell’anno scolastico 2022-2023, nell’ambito dell’aggiornamento della programmazione triennale 2022-2025, ha messo in luce come il cambiamento sistemico sollecitato dalle recenti riforme coinvolga formalmente le scuole, pur continuando a incontrare rilevanti ostacoli nella sua concreta implementazione.

In particolare, le scuole del campione analizzato evidenziano una carenza di strumenti adeguati alla valutazione dell’efficacia delle azioni educative e didattiche, limitando la coerenza tra i processi di autovalutazione interna, gli esiti della valutazione esterna e le pratiche didattiche adottate. Tale disallineamento compromette l’impiego efficace del ciclo di autovalutazione come leva strategica di miglioramento.

L’integrazione tra didattica e formazione professionale – in particolare in riferimento allo sviluppo di competenze per la progettazione e gestione di ambienti di apprendimento innovativi, come previsto dal Piano “Scuola 4.0” – risulta scarsamente documentata nei materiali analizzati. Nella maggior parte dei casi, non si rileva la presenza di piani di formazione organici per il personale scolastico né di percorsi strutturati di orientamento per gli studenti coerenti con le trasformazioni richieste.

L’utilizzo dell’edificio scolastico e la progettazione di azioni didattiche coerenti con una visione olistica dell’apprendimento vengono frequentemente demandati ad agenzie educative esterne. Contestualmente, si registra un’assenza diffusa di strumenti efficaci per il

monitoraggio dei processi autovalutativi. Nonostante tali criticità, emergono segnali incoraggianti: in diverse scuole del campione è stato avviato un processo di costruzione di un linguaggio condiviso tra le diverse figure coinvolte nella pianificazione (docenti, referenti PTOF, referenti RAV), finalizzato a superare la frammentarietà degli interventi.

L'instaurarsi di una connessione effettiva tra progettazione didattica, configurazione degli spazi, ambienti di apprendimento, didattica laboratoriale e metodologie attive rappresenta una condizione imprescindibile per l'attuazione di un cambiamento autentico e duraturo. Tale esigenza è confermata anche dalla letteratura pedagogica (Rocca, 2013), che riconosce nella coerenza tra ambienti e pratiche uno dei presupposti fondamentali per superare le resistenze culturali al cambiamento tuttora presenti nel sistema scolastico.

I risultati dell'indagine indicano inoltre che il Rapporto di autovalutazione (RAV) non è ancora percepito dalle scuole come uno strumento strategico per la sintesi delle priorità e il miglioramento continuo, ma piuttosto come un adempimento amministrativo, spesso frammentato e disancorato dalle reali esigenze progettuali. Tale percezione ne limita il potenziale trasformativo, relegandolo a una funzione marginale nei processi di innovazione organizzativa e didattica.

In linea con tali criticità, anche i piani di formazione rivolti ai docenti risultano raramente orientati al superamento delle debolezze individuate nel RAV, in particolare per quanto riguarda la progettazione di ambienti coerenti con metodologie didattiche innovative.

Manca, in generale, una visione sistematica che colleghi la formazione professionale alla riorganizzazione degli spazi scolastici, alla flessibilità del tempo scuola e alla sperimentazione metodologica.

In questo scenario, il modello del *Laboratorium* – inteso come spazio dinamico e riflessivo, capace di integrare architettura, didattica e pedagogia – si configura come una risorsa strategica per ripensare l’esperienza scolastica nel suo insieme. L’indagine conferma, tuttavia, la limitata consapevolezza, da parte delle scuole, del valore educativo dello spazio, con conseguente difficoltà nel progettare ambienti realmente funzionali all’innovazione metodologica e alla personalizzazione dei percorsi formativi.

Le sperimentazioni in atto, in merito alla flessibilità organizzativa – come la riorganizzazione degli orari o l’adozione di classi-laboratorio – spesso evidenziano una visione incoerente con i riferimenti pedagogici dichiarati, anche a causa della persistente inadeguatezza strutturale degli ambienti. Mancano, per esempio, spazi espositivi per gli studenti, aree ristoro adeguate e articolazioni spaziali in grado di valorizzare le diversità cognitive, come suggerito dalla teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1994; 1995) e dai modelli centrati sulle categorie dell’esperienza (Nair, Fielding e Lackney, 2009). Le biblioteche scolastiche appaiono frequentemente marginali e sottoutilizzate, spesso inaccessibili o chiuse, ridotte a semplici depositi di libri anziché riconfigurate come ambienti attivi di promozione della lettura.

Come evidenziato da Dominici (2014), gli spazi educativi si configurano come sistemi complessi adattivi,

che richiedono un approccio integrato tra valutazione, formazione e progettazione. In questa prospettiva, l'assenza di un'integrazione tra valutazione, formazione e progettazione limita la capacità delle scuole di rispondere in modo consapevole e sistematico alla complessità dei processi educativi contemporanei.

A queste criticità si aggiungono quelle strutturali: molte istituzioni scolastiche operano in edifici inadeguati alle esigenze della didattica contemporanea e, in numerosi casi, privi dei requisiti minimi di sicurezza. La questione dell'inagibilità, già emersa nella rilevazione promossa dal MIUR nel biennio 2001-2002 (secondo cui l'89,9% degli edifici scolastici risultava non pienamente conformi agli standard di sicurezza e agibilità), si conferma ancora attuale.

Alla luce di tali evidenze, si ritiene opportuno replicare l'indagine nel prossimo triennio, coinvolgendo il medesimo campione o estendendolo ad altri contesti con caratteristiche analoghe, al fine di rafforzare la validità esterna dello studio e ottenere una lettura più articolata dei processi di cambiamento in atto. Un approccio longitudinale consentirebbe di monitorare con maggiore accuratezza le competenze effettivamente maturate dal personale scolastico in merito all'uso progettuale e consapevole degli ambienti di apprendimento, nonché di valutare l'efficacia delle azioni intraprese, in relazione anche agli interventi finanziati dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), in particolare con riferimento al contrasto della dispersione scolastica, esplicita e implicita.

A livello internazionale, l'esperienza della scuola finlandese costituisce un modello esemplare di rinnovo

vamento degli spazi, fondato sulla progettazione di ambienti open-plan caratterizzati da versatilità funzionale, pareti mobili, trasparenze architettoniche e configurazioni polifunzionali, in grado di promuovere forme di apprendimento flessibile, collaborativo e personalizzato.

Nel contesto italiano, l’edificio scolastico, nella sua specificità di luogo destinato all’apprendimento, non ha ancora ricevuto l’attenzione progettuale e politica che il tema richiede. Nonostante le sollecitazioni da parte di organismi internazionali – come l’UNESCO (2017), che invita a garantire l’accesso universale alla conoscenza e a monitorare l’efficacia delle azioni educative – il settore dell’edilizia scolastica continua a presentare criticità strutturali irrisolte.

I risultati della presente indagine confermano l’urgenza di intervenire in tale direzione, ponendo al centro tre direttive prioritarie: sicurezza, accessibilità e funzionalità didattica. A queste si affianca oggi la necessità di concepire gli spazi scolastici come dispositivi pedagogici in grado di mediare tra attività individuali e collettive, curricolari ed extracurricolari.

Il Piano nazionale di ripresa e resilienza rappresenta, in tal senso, un’opportunità strategica per orientare la progettazione degli ambienti scolastici secondo criteri di flessibilità, inclusività e partecipazione. Come sottolinea Lippman (2010), lo spazio di apprendimento costituisce un mediatore pedagogico potente, influenzando in modo significativo le dinamiche cognitive, relazionali ed emotive che si sviluppano nel contesto scolastico, e contribuendo così alla costruzione di un’esperienza educativa più significativa e inclusiva.

In questa prospettiva, è fondamentale che le scelte architettoniche siano guidate da un'intenzionalità pedagogica esplicita, affinché lo spazio diventi esso stesso “agente educativo”, come evidenziato anche nel rapporto *Quando lo spazio insegna* (INDIRE, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Atkin J., Cannella G. (2015), *Development of the LEEP Framework for Effectiveness of the Physical Learning Environment*, presentation to OECD Group of National Experts on Effective Learning Environments, Paris, Oct .
- Barrett P., Davies F., Zhang Y., Barrett L. (2015), “The impact of classroom design on pupils’ learning: Final results of a holistic, multi-level analysis”, *Building and Environment*, 89, pp. 118-133.
- Biondi G., Borri S. (a cura di L. Tosi) (2016), *Dall’aula all’ambiente di apprendimento*, Altralinea, Firenze.
- Boggio Gilot L. (2017), “Trasformare i corridoi in atelier”, *Momo – Mondo Montessori*, Fondazione Montessori Italia.
- Cheryan S., Plaut V.C., Davies P.G., Steele C.M. (2009), “Ambient belonging: How stereotypical cues impact gender participation in computer science”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (6), pp. 1045-1060.
- Dominici P. (2014), *Per un’ecologia dei sistemi formativi. La complessità come paradigma della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Gardner H. (1994), *Educating for Multiple Intelligences*, ASCD, Alexandria.
- Gardner H. (1995), *Intelligenze multiple. La teoria nella pratica*, Feltrinelli, Milano.

- INDIRE (2012), *Quando lo spazio insegna*, Firenze.
- Lewin K. (1935), “Psycho-sociological problems of a minority group”, *Character & Personality: A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 3, pp. 175-187.
- Lippman P.C. (2010), *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*, Wiley, Hoboken.
- Martini F., Schiboni F., Viola M.C. (s.d.), “Punti di vista”, *Lo spazio maestro: il metodo Montessori e la scuola di domani*, IED, Roma.
- Ministero dell’Istruzione (2022), Decreto ministeriale n. 218 dell’8 agosto 2022 – Piano Scuola 4.0, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/piano-scuola-4-0>.
- Nair P., Fielding R., Lackney J. (2009), *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, DesignShare, Minneapolis.
- OCSE (2011), “Trasformare gli spazi per l’apprendimento”, *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017), OECD Framework for a Module on the Physical Learning Environment – Revised Edition, OECD Publishing, Paris.
- OWP/P Architects, VS Furniture, Bruce Mau Design (2010), *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, Abrams Books, New York.
- Piccioni M. (2017), “Strutturazione del tempo nello spazio. Una strategia inclusiva”, *Momo – Mondo Montessori*, Fondazione Montessori Italia.
- Jonnaert P., Vander Borght C. (2003), *Créer des conditions d’apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles.

- Küller R., Mikellides B., Janssens J. (2009), “Color, arousal, and performance: A comparison of three experiments”, *Color Research & Application*, 34 (2), pp. 141-152.
- Raudenbush S.W. (2004), *Schooling, statistics, and poverty: Can we measure school improvement?*, Educational Testing Service, Princeton.
- Rivoltella P.C., Rossi P. G. (2012), “Conclusioni: complessità e sostenibilità”, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia, pp. 407-412.
- Rocca F. (2013), “Uno strano curricolo... continuo e laboratoriale”, in L.M. Catena, F. Berrilli, I. Davoli, P. Prospósito (a cura di), *Studenti-ricercatori per cinque giorni*, Springer, Milano, pp. 7-13.
- Saarinen E. (1962), “On the Scope and Purpose of Architecture”, in A.B. Saarinen (ed.), *Eero Saarinen on His Work: A Selection of Buildings Dating from 1947 to 1964 with Statements by the Architect*, Yale University Press, New Haven & London, p. 5.
- Santoianni F. (2003b), *La mente ecologica. Educazione e neuroscienze*, Liguori, Napoli.
- Santoianni F. (2017), “Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento”, *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 4, pp. 37-43.
- Wargocki P., Wyon D.P. (2007), “The effects of moderately raised classroom temperatures and classroom ventilation rate on the performance of schoolwork by children (RP-1257)”, *HVAC&R Research*, 13 (2), pp. 193-220.

2. Preparazione di una prova INVALSI da parte degli studenti: un'esperienza di peer education in verticale

di Roberta Strocchio, Alessia Ieva, Anna Maria Moiso

L'obiettivo della ricerca è stato rafforzare la padronanza linguistica degli studenti, nelle competenze valutate dalle prove INVALSI, come quelle di lettura, grammaticali e semantico-lessicali.

Abbiamo condotto gli studenti delle classi seconde liceo a costruire loro stessi una prova INVALSI destinata agli allievi di prima e a quelli delle terze della secondaria di I grado, classi che hanno alle spalle il medesimo curriculum verticale.

Inizialmente, le docenti hanno selezionato un numero di item INVALSI afferenti in particolare agli ambiti nei quali gli studenti risultano particolarmente carenti.

Il metodo utilizzato è stato di tipo laboratoriale:

- prove preparatorie;
- elaborazione di quesiti relativi ai diversi item;
- correzione;
- somministrazione.

Infine, sono stati raccolti i dati e si è riflettuto sui risultati e sugli errori, attraverso i quali è stata accresciuta la consapevolezza degli studenti.

The aim of the project was to strengthen students' language skills, particularly in the areas assessed by the INVALSI tests – reading comprehension, grammar, and vocabulary.

We guided second-year high school students through the process of designing their own INVALSI-style test, intended for both first-year and third-year middle school students, who share a common vertical curriculum.

At the outset, the teachers selected a series of INVALSI items, focusing especially on the areas where students typically struggle the most.

A workshop-based approach was adopted, which included: preparatory exercises, the development of test questions based on selected items, review and correction, final administration of the test. Lastly, the students analyzed the results and discussed the errors, gaining greater awareness of their learning in the process.

1. Introduzione

Le prove INVALSI, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, spesso non ottengono i risultati sperati dai docenti: interrogandosi all'interno del dipartimento di italiano del liceo “Mazzarello” e con la formatrice dell'associazione Casa degli Insegnanti¹, professoressa Annamaria Moiso, abbiamo riflettuto

¹ La Casa degli Insegnanti APS è un'associazione di promozione sociale costituitasi a Torino nel 2008 al fine di offrire servizi per gli insegnanti e favorire l'educazione lungo tutto l'arco della vita. L'idea dell'associazione è nata dall'esigenza di

sulle cause, probabilmente legate al fatto che gli alunni giudicano tali prove sganciate dalla prassi scolastica quotidiana e da ogni forma di valutazione e, in molti casi, non comprendono la logica che vi è sottesa. Abbiamo allora ideato un’esperienza didattica sfidante per noi docenti, in quanto implica un lavoro in verticale che prevede il coinvolgimento e la collaborazione dei docenti di Italiano di più ordini di scuola e, soprattutto, il protagonismo degli studenti.

Il nostro contesto scolastico ha favorito la costruzione del percorso perché l’istituto “Madre Mazzarello” di Torino comprende la scuola primaria, la scuola secondaria di primo grado e tre indirizzi liceali (liceo linguistico, scientifico – scienze applicate – ed economico-sociale). Dall’a.s. 2020-2021 l’istituto ha completamente rinnovato il suo curriculum verticale. In collaborazione con l’associazione Casa degli Insegnanti, il Dipartimento verticale di Italiano ha elaborato negli ultimi anni percorsi sperimentali volti a valorizzare la verticalità, nella consapevolezza che la forza del curriculum verticale consiste nel promuovere la competenza nel tempo e nel progettare le esperienze didattiche nel lungo periodo.

A questo aspetto abbiamo voluto accostare l’efficacia della *peer education*, proponendo un’esperienza didattica progettata con gli studenti delle classi seconde liceo e da loro proposta agli allievi della scuola secon-

creare opportunità di incontro, scambio, confronto e crescita per gli insegnanti e per tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo di giovani e adulti e di condividere le buone pratiche educative e le esperienze didattiche a tutti i livelli scolari.

daria di primo grado e ai loro compagni di prima liceo (Pellai, Rinaldin e Tamborini, 2002b)².

2. Oggetto e ipotesi di ricerca

Nello specifico abbiamo condotto gli studenti delle classi seconde dei tre indirizzi liceali a costruire loro stessi una prova INVALSI destinata agli allievi di prima liceo e a quelli della classe terza della scuola secondaria di primo grado. Le classi coinvolte nella somministrazione della prova INVALSI costruita dagli studenti delle classi seconde sono state cinque (tre classi prime liceo e due terze della scuola secondaria di primo grado). Tutte le classi coinvolte stanno sperimentando, come si è detto, il medesimo curriculum verticale.

L'obiettivo primario della nostra ricerca è stato rafforzare la padronanza linguistica dei nostri studenti³, in particolare facendo riferimento ad alcune del-

² Gli autori sottolineano l'importanza del protagonismo degli studenti, per cui diventa necessario per i docenti lavorare a livello effettivo *con* i ragazzi e non più *per* oppure *su* i ragazzi. Sull'educazione tra pari si veda anche Chiari (2011).

³ Come sottolinea D. Notarbartolo (2011), la padronanza linguistica nella lingua madre è considerata una priorità, tanto da essere la prima tra le competenze chiave di cittadinanza, poiché la lingua è il veicolo per qualunque apprendimento. Tuttavia, nonostante gli studenti italiani studino grammatica per almeno dieci anni (dalla scuola primaria al biennio delle superiori), la loro competenza linguistica è scarsa. Per Notarbartolo «il problema è proprio che la grammatica tradizionale, basata sulle classificazioni e le definizioni, e per di più imprecisa nei suoi strumenti, non

le competenze che sono oggetto di valutazione delle prove INVALSI:

- competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, valutazione del testo scritto (Pognante e Poletti Riz, 2022)⁴;
- conoscenze e competenze grammaticali;
- competenza semantico-lessicale.

Un secondo obiettivo, non meno significativo del primo, è stato poi verificare l'efficacia di una programmazione in verticale elaborata e condivisa, non senza fatiche, dai docenti dei vari ordini.

Attendiamo gli esiti delle prove INVALSI 2024 per ricavare delle evidenze circa l'efficacia di questo tipo di lavoro.

3. Dati utilizzati

Nella prima fase del progetto le docenti hanno selezionato un numero congruo di item INVALSI afferenti in particolare ai seguenti ambiti, individuati dal Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano:

- *lessico e semantica* (relazioni di significato tra parole; campi semantici e famiglie lessicali; polisemia; usi figurati e principali figure retoriche; espressioni idiomatiche; struttura e uso del dizionario);

risponde ai bisogni dei ragazzi»: per questo «passare a una grammatica in cui le conoscenze producano padronanza linguistica è diventato non procrastinabile» (pp. 13-14).

⁴ Le autrici evidenziano come l'educazione alla lettura sia una delle sfide della scuola attuale.

- *testualità* (segnali di organizzazione del testo e fenomeni di coesione: anagrafa, connettivi, punteggiatura ecc.; aspetti pragmatici del linguaggio – fenomeni del parlato, funzioni dell'enunciato ecc.).

Sono stati scelti questi due ambiti perché nelle prove scritte di italiano (temi, riassunti, analisi del testo...) risultano particolarmente carenti⁵.

Gli item sono quindi stati sottoposti nel mese di settembre agli studenti di seconda liceo, affinché prendessero familiarità con questa tipologia di prova.

Dopo questa fase preparatoria, abbiamo dato il via al progetto vero e proprio che ha impegnato, nei mesi di settembre e ottobre, le classi liceali, a cui è stato presentato in modo dettagliato il programma di lavoro.

Le fasi del progetto sono state le seguenti:

- studio da parte degli studenti di seconda liceo del Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano, con la mediazione di un'esperta esterna;
- lettura e analisi del racconto di Jorge L. Borges, “La casa de Asterión”, inserito nella raccolta *L'Aleph* del 1949; la traduzione scelta è stata quella di Francesco Tentori Montalto (2009);
- costruzione della prova INVALSI di comprensione del testo;
- somministrazione della prova alle classi prime del liceo e alle classi terze della scuola secondaria di primo grado;

⁵ Si tratta dei due versanti della lingua a cui si fa riferimento con i concetti e i termini di sistema e testo: cfr. Sabatini e Camodeca (2022), pp. 11, 18.

- riflessione, valutazione e autovalutazione dell’esperienza.

4. Le fasi del progetto

Attraverso l’intervento della professoressa Annamaria Moiso, della Casa degli Insegnanti, che in passato ha collaborato alla preparazione delle Prove nazionali INVALSI, gli studenti sono stati introdotti alla logica sottesa alla costruzione delle prove. Sono stati loro presentati i riferimenti teorici e i criteri operativi che si utilizzano per la costruzione della prova INVALSI di Italiano. È stato studiato insieme ai ragazzi, nelle sue parti salienti, il Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano, sottolineando che esso «ha il duplice scopo di fornire un punto di riferimento per la costruzione della prova (per chi ha questo compito) e di chiarire a tutti gli interessati (scuole, insegnanti, studenti, genitori, cittadini) ciò che la prova intende verificare e i tipi di quesiti utilizzati, rendendo così trasparente l’impostazione della prova e favorendo la successiva lettura dei risultati»⁶.

Si è insistito in particolar modo sulle motivazioni che hanno portato alla creazione di test nazionali e su come essi siano pensati: sono stati chiariti i concetti di *aspetto* e *ambito*, attraverso l’analisi di quanto riportato nel quadro di riferimento delle prove.

⁶ Cfr. Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italia-
no, p. 1.

In particolare, gli studenti hanno appreso che i macro-aspetti ai quali è possibile ricondurre i processi cognitivo-linguistici che un lettore pone in atto nella lettura di un testo sono:

- localizzare e individuare informazioni all'interno del testo;
- ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale;
- riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli.

A tali aspetti si collegano una serie di operazioni che, per verificare la comprensione della lettura nella prova INVALSI di Italiano, lo studente deve compiere.

Gli ambiti, invece, sono quelli su cui vertono i quesiti di riflessione sulla lingua (ortografia, morfologia, formazione delle parole, lessico e semantica, sintassi e testualità)⁷.

Dopo l'inquadramento teorico, i ragazzi hanno svolto, in modalità laboratoriale, alcuni item di una prova INVALSI per ragionare sui concetti di aspetto e ambito e sulle tipologie di domande esistenti. Al termine di quest'attività gli studenti hanno provato a elaborare loro stessi una domanda relativa a un aspetto e a un ambito assegnato dalle docenti, per comprendere come avrebbero dovuto agire successivamente. Per i ragazzi non è stato affatto semplice distinguere i concetti di aspetto e ambito e formulare i quesiti secondo il Quadro di riferimento.

⁷ Sulla sintassi, “cuore della grammatica”, fondamentale appare il contributo critico di C. De Santis (2021).

A questo punto abbiamo chiesto agli studenti di assumere il ruolo di “esperti” incaricati di costruire la prova e li abbiamo suddivisi in piccoli gruppi in modo tale che tutti potessero assumere un ruolo attivo⁸. I gruppi sono stati formati dai docenti in modo tale che comprendessero ciascuno un potenziale leader e un “informatico” in grado di conferire adeguata veste grafica alle prove.

Con la visione chiara dell’obiettivo del progetto, è stata poi letta e analizzata in classe la novella di Jorge L. Borges, individuando con i ragazzi quali passaggi avrebbero potuto mettere in difficoltà gli studenti più giovani di loro e quali note sarebbe stato necessario inserire per rendere il testo comprensibile a lettori della scuola secondaria di primo grado⁹.

Quindi, guidati dalle docenti e divisi in gruppi, gli allievi sono stati invitati a costruire in prima persona degli item tipo INVALSI sul racconto di Borges.

Ogni gruppo ha ricevuto la consegna di formulare item su un aspetto specifico dei due ambiti selezionati (lessico e semantica; testualità) e di costruirli seguendo le indicazioni dell’INVALSI sui formati dei quesiti della prova. Il Quadro di riferimento delle prove IN-

⁸ Gli studenti sono stati messi di fronte a una complessa situazione problema, cuore della didattica per competenze per cui cfr. Castoldi (2011); Trinchero (2016); Trinchero e Tomassone (2021). Con i professor Trinchero e Tomassone, i docenti dell’istituto “Mazzarello”, in tutti i suoi ordini, stanno seguendo un corso di aggiornamento al fine di pervenire a una programmazione verticale basata sul modello didattico RIZA.

⁹ Per l’analisi della novella si è tenuto presente il contributo critico di Strocchio (2011), pp. 71-85.

VALSI di Italiano distingue infatti due tipi di quesiti¹⁰: a risposta chiusa, nei quali lo studente deve scegliere la risposta corretta tra più alternative date, e a risposta aperta, nei quali lo studente deve formulare lui stesso la risposta. L'uno e l'altro tipo possono assumere forme diverse. I gruppi di lavoro avevano il mandato di inserire nella prova da loro costruita:

- quesiti a risposta chiusa:
 - a scelta multipla;
 - quesiti nei quali lo studente deve stabilire delle corrispondenze (*matching*), associando, in base a un criterio dato, l'elemento di una categoria al corrispondente elemento dell'altra;
 - quesiti nei quali si chiede agli studenti di riordinare diversi elementi secondo un criterio dato (per esempio un criterio temporale, logico-semantico ecc.);
 - quesiti nei quali allo studente viene richiesto di inserire, in spazi volutamente lasciati vuoti nel testo, parole scelte da una lista che gli è proposta (*cloze* a scelta multipla);
- quesiti a risposta aperta:
 - quesiti aperti a risposta univoca: sono quelli dove la risposta richiesta è breve e ve ne è una sola che possa essere considerata come corretta (a volte con un numero limitato di varianti possibili). Fa parte di questa categoria di quesiti aperti il tipo di *cloze* in cui lo studente deve produrre lui stesso la risposta da inserire per completare una frase o un breve testo;

¹⁰ Cfr. Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italia-no, pp. 14-15: “I formati dei quesiti della prova”.

- quesiti aperti a risposta articolata: sono quelli dove la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta. Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

Nel prospetto seguente sono sintetizzate le consegne assegnate ai sei gruppi di lavoro in cui le classi sono state suddivise.

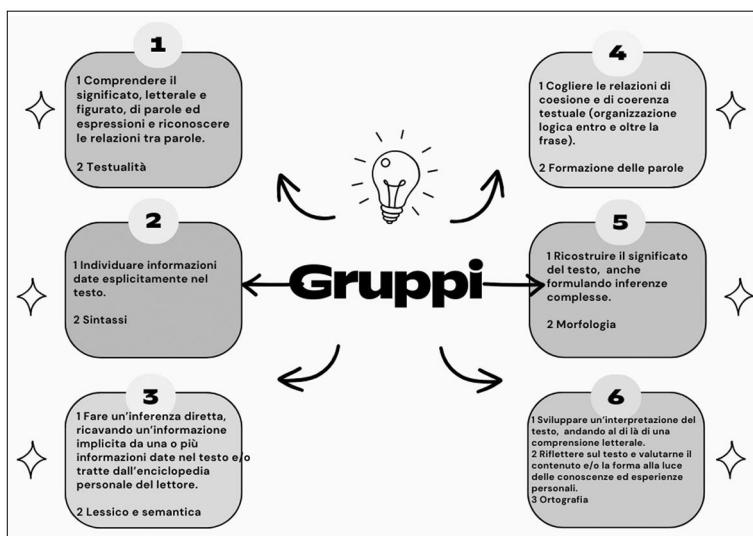


Fig. 1 – Suddivisione dei gruppi

Questa fase è stata sicuramente la più difficoltosa del progetto, ma anche la più creativa, che ha permesso ai singoli alunni di mettersi in gioco in prima persona in un contesto ristretto e in un'ottica di collaborazione.

La costruzione delle domande ha richiesto parecchio tempo di lavoro, che si è svolto in classe con l’ausilio delle insegnanti. Tutti gli item sono stati raccolti e ordinati in un unico file e in seguito condivisi in plenaria: questo momento ha permesso la rilettura delle domande, l’eliminazione di quelle scorrette nella formulazione o nel contenuto, la correzione di quelle che risultavano imprecise o incomplete. Alcuni aspetti o ambiti dopo la correzione risultavano carenti, perciò i gruppi interessati hanno riformulato i quesiti o ne hanno preparati altri fino a giungere alla stesura di una prima bozza di prova.

Di seguito riportiamo alcuni esempi di quesiti non accettabili perché scorretti, poco chiari o fuorvianti: per esempio nel caso della domanda 2 non è stato fornito il testo di riferimento.

1. Nella frase “Dovrò ripetere che non c’è una porta chiusa, e aggiungere che non c’è una sola serratura” qual è il soggetto?

- sottinteso
- una porta
- una serratura
- essi

2. Basandoti sulle righe 9-15

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| – virgola | esprimere un dubbio |
| – punto e virgola | nelle parole tronche |
| – punto interrogativo | si ricollega al discorso |
| – accento | breve pausa |

Ottenuta una prima bozza, le classi coinvolte si sono scambiate le prove e hanno svolto quella altrui: in questo modo i ragazzi si sono confrontati con un lavoro simile a quello da loro preparato e si sono apprezzati a esso con occhio critico. Dopo aver risposto alle domande dei compagni, entrambe le classi hanno sottolineato punti di forza e problemi di varia natura (ripetizioni, scarsa chiarezza, domanda fuorviante...) riscontrati nello svolgimento.

Di seguito, alcuni esempi della bozza di prova.

1. Indica se le seguenti affermazioni sono vere o false

Nel testo sono frequenti i riferimenti al mito del Minotauro

Teseo vuole uccidere il Minotauro

V F

Il Minotauro vive in un castello

V F

In tutto il mondo ci sono due Minotauri

V F

2. Completa le frasi sottolineando la tipologia di congiunzione corretta

- *Dal momento che/cosicché* non so di cosa stiate conversando, non mi intrometto
- Puoi restare qui *allorché/finché* non torna mia madre
- *Qualora/sebbene* non fosse felice del regalo, ha ringraziato lo stesso
- *Nonostante/a meno che* fosse primavera, i fiori non erano ancora sbucciati

Alla luce delle correzioni e dei consigli della classe parallela, gli alunni hanno rimesso mano alla propria

prova per elaborarne una definitiva: sono stati corretti gli errori, sostituite le domande sbagliate o poco chiare ed eliminate quelle troppo simili tra loro. Dopo l'ultima revisione in classe, la prova è stata sistemata e preparata per essere somministrata alle classi prime del liceo e alle terze della scuola secondaria di primo grado.

Nella figura 2 una pagina esemplificativa della prova somministrata e svolta.

Terminata la fase di somministrazione, gli allievi di seconda si sono anche fatti carico della correzione, a cui è seguita la riflessione sugli esiti. I ragazzi hanno registrato la tipologia di errori più frequenti e si sono interrogati sulle loro possibili cause, sottolineando eventuali difetti nella formulazione delle domande, non emersi in fase di progettazione.

Il materiale prodotto è stato quindi fornito ai docenti della scuola secondaria di primo grado.

10. "A volte me ne dolgo..." (riga 23) Quali tra questi verbi è un sinonimo di "dolere"?

- a. Rallegrarsi
- b. Affliggersi
- c. Compiacersi
- d. Arrabbiarsi

11. "Ignoro chi siano, ma so che uno di essi profetizzò, sul punto di morire, che un giorno sarebbe giunto il mio redentore...da allora la solitudine non mi vuole": che cosa vuole dire il narratore con queste parole? (Riga 50-51)

	VERO	FALSO
a. Spera di trovare un'anima gemella e non sarà più solo		X
b. Voleva qualcosa con cui giocare		X
c. Voleva trovare qualcuno che giocasse con lui		X
d. È solo e vuole essere ucciso	X	

12. Chi è il redentore citato nel testo? Cosa succede al Minotauro dopo il suo arrivo?

Ti redentore è Telesio che, una volta trovato il minotauro, lo uccide senza troppo resistenza da parte di quest'ultimo

13. Spiega che cosa Asterione pensi del redentore. Lo teme o lo attende con ansia?

Asterione attende dunque con ansia il redentore dato che crede che lui vorrà in segno di interrompere la sua solitudine nel labirinto e portarlo in un luogo diverso

14. Indica se le frasi sono corrette o errate

	VERO	FALSO
a. Ci sono due Minotauri		X
b. La creatura è soddisfatta della sua vita		X
c. La madre di Asterione era una regina	X	
d. Il padre di Asterione è un architetto		X
e. Asterione è prigioniero nel labirinto	X	
f. Il testo è scritto con un livello stilistico medio/alto	X	
g. All'interno del testo non sono presenti cambi di punti di vista del narratore		X
h. Il testo ha dei rimandi a un mito epico	X	

Fig. 2 – Pagina esemplificativa della prova somministrata e svolta

5. Risultati: riflessione, valutazione e autovalutazione dell’esperienza

Il progetto si è concluso con la valutazione e l’autovalutazione dell’intero processo.

È emerso come, nella formulazione degli item, i ragazzi abbiano riflettuto su quelle che considerano le proprie difficoltà e abbiano proposto dei quesiti proprio in quelle aree in cui si sentivano più carenti. Dunque, l’esperienza di peer education è stata efficace per innescare dinamiche motivazionali e di apprendimento e ha permesso loro di avviare un processo cognitivo volto all’autoregolazione e alla correzione dell’errore.

Gli studenti sono diventati soggetti attivi della propria formazione e sono stati in grado di migliorare le loro capacità di comprensione e di riflessione sulla lingua, come dimostrano gli esiti delle prove svolte dopo il progetto. Il “fare” si è rivelato fondamentale per l’acquisizione di abilità e competenze e per una migliore sedimentazione delle conoscenze.

Per portare a termine con successo un progetto che ha avuto un’articolazione e uno sviluppo temporale impegnativo è stata indispensabile un’efficace collaborazione tra le docenti del dipartimento di italiano del liceo e della scuola secondaria di primo grado: è stato importante iniziare a ragionare in modo “verticale” e a “parlare la stessa lingua” a partire dalla programmazione. Per il futuro, la sfida sarà lavorare insieme anche sul tema della valutazione (costruzione di rubriche e griglie valutative).

Infine, si è rivelata vincente la metodologia delle *peer education*, perché, come ha sottolineato una studentessa nell'autovalutazione dell'esperienza, “per spiegare le cose agli altri, bisogna averle capite bene, ma proprio bene!”. Detto in altri termini: «Qui docet, discit» (Comenio, *Didactica magna*, XVII sec.)¹¹.

Riferimenti bibliografici

- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Chiari G. (2011), *Educazione culturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica dell'educazione tra pari*, Dip. di Sociologia e Ricerca sociale, Università di Trento, Quaderno 57, testo disponibile al sito: [https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=KHomEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Vygotskij+L.+S.+\(1980\),+Il+proc
esso+cognitivo,+Torino,+Boringhieri.+peer+education&ots=9N0O9f9Nek&sig=z4NAmB_gk3TBHUBjan9LP6oN14I#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=KHomEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Vygotskij+L.+S.+(1980),+Il+processo+cognitivo,+Torino,+Boringhieri.+peer+education&ots=9N0O9f9Nek&sig=z4NAmB_gk3TBHUBjan9LP6oN14I#v=onepage&q&f=false), data di consultazione 7/8/2025.
- De Santis C. (2021), *La sintassi della frase semplice*, il Mulino, Bologna.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, testo disponibile al sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf, data di consultazione 7/8/2025.

¹¹ La frase di Comenio è citata in apertura del suo contributo critico da Chiari (2011), p. 1.

- Notarbartolo D. (2011), *La padronanza linguistica, Grammatica discorsiva della lingua italiana*, Academia Universa Press, Milano.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002a), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B. (2002b), “L’empowered peer education come modello di educazione tra pari”, *Animazione Sociale*, testo disponibile al sito: <https://labadec.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/lempowered-peer-education-come-modello-di-educazione-tra-pari.pdf>, data di consultazione 7/8/2025.
- Pognante S., Poletti Riz J. (2022), *Educare alla lettura con il WRW – Writing and Reading Workshop. Metodo e strumenti per la scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento.
- Sabatini F., Camodeca C. (2022), *Grammatica valenziale e tipi di testo*, Carocci, Roma.
- Strocchio R. (2011), “Il mito del Minotauro tra antico e moderno”, *Aufidus*, 74, pp. 71-85.
- Trinchero R. (2016), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Trinchero R., Tomassone A. (2021), *Competenze e scuola. Guida per dirigenti e insegnanti*, testo disponibile al sito: <http://www.edurete.org/doc/Competenze-e-Scuola-RTrinchero-ATomassone.pdf>, data di consultazione 7/8/2025.

3. Parola agli studenti: interviste di approfondimento sulle prove di comprensione del testo durante il pretest

di Antonella Mastrogiovanni, Antonella Vendramin,
Francesca Rita Resio

Le indagini *mixed methods*, e quindi indagini in cui a tecniche di ricerca di tipo qualitativo vengono affiancate tecniche di tipo quantitativo e viceversa, appaiono particolarmente utili, anche nell’ambito della ricerca educativa, in particolare quando l’oggetto di ricerca è complesso così come lo è la comprensione del testo. Per comprendere un testo infatti è necessario elaborare un’informazione su due livelli: quello analitico, relativo alla rappresentazione linguistica degli specifici elementi del testo, e quello globale, che concerne la messa in relazione degli elementi del testo con le altre conoscenze che l’individuo possiede (Zanetti, 1999; Zanetti e Mazzia, 2004). Affiancare l’analisi di tipo qualitativo a supporto delle analisi psicométriche per la costruzione di prove standardizzate di comprensione del testo appare quindi sempre più rilevante e necessario per rendere conto di tale complessità.

In particolare, sono stati predisposti due protocolli di intervista – uno per ciascun grado scolastico della scuola primaria coinvolto dalle Rilevazioni nazionali

– che hanno consentito di acquisire informazioni preziose al fine di ottenere una maggiore consapevolezza rispetto alla comprensione dei testi proposti e al modo in cui gli studenti della scuola primaria si rapportano con il testo e con l’intera prova.

In questo contributo vengono presentati gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati qualitativi e viene mostrato come essi sono utilizzati nell’ambito della costruzione delle prove nazionali per la scuola primaria nelle fasi di pretest.

In particolare, lo scopo è quello di mettere in evidenza quanto gli esiti delle analisi qualitative dei protocolli costituiscano un valore aggiunto nel processo di costruzione delle prove.

Mixed methods investigations, which combine qualitative and quantitative research techniques, seem to be particularly useful – even in the field of educational research – when the research subject is complex, as is the case with reading test comprehension. To understand a text, in fact, it is necessary to process information on two levels: the analytical level, which pertains to the linguistic representation of specific elements in the text, and the global level, which concerns the connection of these elements to the individual's prior knowledge (Zanetti, 1999; Zanetti & Mazzza, 2004). Accompanying qualitative analysis to support psychometric analyses for the construction of standardized reading comprehension tests is therefore increasingly relevant and necessary to account this complexity.

Two interview protocols have been developed, one for each grade level of primary school involved in the national surveys. These protocols provided valuable information to gain deeper awareness with respect to the comprehension of the proposed texts and the way primary school students interact with the text and the whole test.

This paper presents the tools used to collect qualitative data and how they are used in the pre-test phase of the construction of national tests for primary schools. It aims to highlight the extent to which the results of qualitative protocol analyses add value to the test construction process.

1. Introduzione

Il presente studio nasce dalla volontà di consolidare la capacità misuratoria della prova INVALSI, per ciò che concerne la comprensione del testo, nei gradi scolastici 2 e 5 della scuola primaria, in particolare rispetto all'adeguatezza del testo e alla sua comprensibilità per il grado scolastico per cui viene proposto. In principio tale approfondimento fu pensato e costruito per analizzare più nel dettaglio la comprensione del testo nei bambini di seconda primaria nell'anno 2021, poiché venivano da percorsi scolastici resi meno lineari dalla pandemia di Covid-19. Successivamente, si è deciso di introdurre tale processo di analisi qualitativa direttamente nelle fasi di pretest delle prove di Italiano per la scuola primaria.

Durante la fase di pretest delle prove sono state quindi introdotte analisi di tipo qualitativo accanto alle tradizionali analisi di tipo quantitativo, mediante l’approfondimento di dati rilevati attraverso interviste di gruppo semi-strutturate, nella cornice di un approccio metodologico *mixed methods* (Alexander *et al.*, 2008; Ivankova e Creswell, 2009; Teddlie e Tashakkori, 2003), ritenuto più esaustivo per definire strumenti che siano in grado di valutare la complessità della tematica oggetto di studio. Questo nuovo approccio alla validazione dello strumento affianca alla tradizionale verifica sul campo dello strumento stesso la “parola degli studenti”.

Intervistare gli studenti subito dopo lo svolgimento della prova di pretest consente di cogliere il loro punto di vista sulle difficoltà incontrate e dunque di cogliere ulteriori elementi utili alla verifica, in particolare, della comprensibilità dei testi proposti per queste fasce di età e di conseguenza della solidità di ciascuna domanda. Non solo, consente di verificare anche elementi relativi ai tempi e al clima emotivo durante lo svolgimento della prova stessa.

Queste valutazioni hanno fornito alla lettura e all’interpretazione dei dati del pretest, informazioni aggiuntive, utili alla finalizzazione della prova. Il percorso è stato avvalorato anche a ritroso: i dati emersi dalla prova durante le rilevazioni principali sono stati interpretati e decodificati anche alla luce delle riflessioni che i bambini avevano condiviso durante l’intervista.

2. Riferimenti teorici

La comprensione del testo e le abilità a essa legate, o *reading literacy* per usare il riferimento internazionale dell'OCSE (OECD, 2019), si mostra come un costrutto complesso, indagabile attraverso differenti strategie e strumenti. Il costrutto stesso, nel tempo, è stato caratterizzato da diverse declinazioni, anche a seguito dello sviluppo delle tecnologie digitali, che hanno portato l'OCSE a parlare di *digital reading literacy*, accentuando l'aspetto “digitale” dei testi.

Lo studio internazionale dell'OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*) definisce la *reading literacy* come la “capacità di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e interagire con i testi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società” (OECD, 2019). Tale definizione mostra la complessità che porta con sé non solo il costrutto, ma anche la pianificazione di strumenti di misura, affinché si possano cogliere gli elementi che la contraddistinguono. Senza entrare nel merito dell'indagine internazionale dedicata agli studenti quindicenni dei Paesi partecipanti al PISA (OECD, 2019), la sola definizione di *reading literacy* contribuisce alla riflessione sulla comprensione del testo come “attività” fondamentale legata ai processi di lettura, cognitivi, linguistici, affettivi e relazionali (Batini *et al.*, 2021; Hickman *et al.*, 2004).

Diverse ricerche hanno dimostrato che attività di lettura praticate già nella fascia di età dell’infanzia, a

opera degli adulti di riferimento, concorrono allo sviluppo di migliori abilità di lettura e di comprensione della lettura in età scolastica, che si legano a migliori esiti scolastici in generale (Batini *et al.*, 2021; OECD, 2012). Inoltre, la ricerca internazionale ha provato che gli studenti che leggono più spesso (sia su carta sia su schermo), che sono interessati alla lettura, che hanno fiducia nelle proprie capacità di lettura e che sanno quali strategie utilizzare, per esempio per riassumere un testo o per cercare informazioni in rete, tendono a essere più abili nella lettura (OECD, 2019).

Senza pretesa di esaustività, si rimanda anche agli aspetti motivazionali che ruotano attorno ai processi di lettura, ovvero la motivazione non solo può essere un importante predittore degli esiti degli studenti nella lettura, ma può anche divenire un obiettivo educativo, in ottica di apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; OECD, 2019).

La motivazione alla lettura consente ad alunni e studenti di impegnarsi con testi complessi e di affrontare le possibili difficoltà che incontrano nei processi di lettura (Morini, 2019). Non da ultimo, ma per necessità di sintesi, si sottolinea la funzione inclusiva dei processi narrativi legati anche a quelli di lettura, che diventano un'efficace strategia comunicativa e relazionale (Bocci *et al.*, 2023).

Tra le indagini internazionali che hanno come oggetto la comprensione del testo, è necessario ricordare l'indagine IEA PIRLS rivolta a studenti di grado 4, e dunque a studenti che per età anagrafica e per grado scolastico si collocano vicino agli studenti coinvol-

ti dalle prove di Italiano INVALSI oggetto di questo contributo. La definizione di *reading literacy* proposta da PIRLS nel rapporto relativo all’indagine del 2021 è quella di «abilità di comprendere e utilizzare le forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall’individuo. I lettori sono in grado di costruire significato dai testi in una varietà di forme. Leggono per imparare, per partecipare a comunità di lettori a scuola e nella vita quotidiana e per piacere personale» (p. 9).

Con questa indagine, l’attenzione viene posta oltre che sui processi di comprensione anche sugli scopi della lettura e sugli atteggiamenti, le pratiche di lettura e i fattori di contesto. In termini di risultati, l’indagine PIRLS 2021 ha rilevato, e quindi confermato quanto emerso anche in altre indagini, come gli studenti che amano leggere presentino dei risultati migliori in lettura rispetto a chi ama poco leggere.

La comprensione del testo, oggetto delle prove di Italiano INVALSI, è un fenomeno estremamente complesso e sono diversi i fattori che determinano una maggiore o minore comprensione del testo.

Per esempio, come affermato da Oakhill e colleghi (2021), nel modello *Simple View of Reading* si sostiene che ai fini della comprensione del testo entrino in gioco due insiemi di competenze, la capacità di decodifica e quella di comprensione linguistica, che risultano in larga misura indipendenti ma che sono allo stesso tempo necessari ai fini della comprensione stessa. Queste «due componenti principali non si sviluppano necessariamente in parallelo, [...] sono necessari approcci nettamente diversi per svilupparle e [...] possono essere

valutate in modo indipendente» (Oakhill *et al.*, 2021, p. 27). Guardandola dal punto di vista della psicologia cognitiva, invece, la comprensione appare come «un processo dinamico di interazione tra le informazioni fornite dal testo e le conoscenze presenti nella mente del lettore» (Zanetti e Mazzia, 2004, p. 44).

Appare quindi fondamentale, nel momento in cui si intraprende la costruzione di uno strumento che deve valutare un oggetto così complesso, acquisire e tenere conto di un numero maggiore possibile di informazioni al fine di costruire uno strumento che sia effettivamente capace di misurare tale oggetto.

Come evidenziato nella letteratura specifica, anche i bambini che presentano dei problemi di comprensione del testo riescono generalmente a rispondere senza troppe difficoltà a domande di tipo letterale o a rintracciare risposte che sono contenute all'interno di un testo. Al contrario, questi bambini si trovano in difficoltà di fronte a quelle domande che richiedono un'integrazione di informazioni collocate in punti diversi del testo o un'integrazione di quanto detto nel testo con le loro conoscenze pregresse. Per questi bambini, inoltre, sono più alte le probabilità di trovarsi in difficoltà nel produrre un breve riassunto di una storia e di riportare soltanto le ultime frasi della storia che hanno letto, nonché di avere maggiori difficoltà nell'elaborare previsioni su come potrebbe continuare una storia o su come essa potrebbe concludersi (Oakhill *et al.*, 2021).

L'importanza del riassunto ai fini della valutazione della comprensione del testo è dovuta al fatto che esso

consente la costruzione del significato generale del testo. Il processo stesso di comprensione viene infatti definito da Kintsch e van Dijk (1978) come la rappresentazione mentale del testo che viene ottenuta tramite un doppio processo di costruzione-integrazione (Boscolo, 1997). La formulazione di un buon riassunto rappresenta dunque un indice di una buona comprensione del testo stesso (Kintsch, 1998).

Altri studi, inoltre, hanno messo in evidenza come a volte alcuni bambini possano avere delle difficoltà di comprensione del testo nonostante possiedano un vocabolario e una capacità di comprensione sintattica che risultano pienamente adeguati alla loro età (Cain e Oakhill, 2006). Alcuni studiosi hanno stimato, inoltre, che affinché un lettore abbia buone probabilità di comprendere un testo è necessario che tale lettore conosca circa il 90% delle parole che in esso sono contenute (Nagy e Scott, 2000). Il rapporto tra il vocabolario e la comprensione del testo è comunque un rapporto di reciprocità: difficoltà lessicali possono tradursi in difficoltà di comprensione e queste a loro volta possono compromettere l'accrescimento del vocabolario (Oakhill *et al.*, 2021).

Partendo dunque da tali elementi e da altre evidenze rintracciate nella letteratura riguardante la comprensione del testo, in particolare di quella che ha preso in considerazione la comprensione del testo di ragazzi appartenenti alla fascia di età relativa alla scuola primaria, sono stati predisposti gli strumenti che verranno descritti in questo contributo.

3. Oggetto e ipotesi di ricerca

L'ipotesi che si trova alla base di questa fase di analisi qualitativa è che il dato quantitativo in alcuni casi non spiega fino in fondo le ragioni di un determinato funzionamento, soprattutto non sempre le valutazioni qualitative alla base della selezione dei testi sembrano coincidere con le ipotesi di facilità/difficoltà di uno specifico testo o in particolare di alcuni passaggi specifici. Il confronto diretto tra il ricercatore e lo studente che ha appena sostenuto la prova permette di raccogliere informazioni utili per la costruzione di una prova di valutazione ancora più completa e solida, in grado di misurare con maggiore precisione i molteplici aspetti legati alla comprensione del testo. Il dato qualitativo ottenuto dalle interviste ai bambini in classe, subito dopo lo svolgimento della prova, permette di approfondire le strategie e i ragionamenti che li hanno portati a scegliere determinate opzioni di risposta, per poi risalire alle difficoltà effettivamente riscontrate con specifiche caratteristiche del testo o in generale con il testo nella sua globalità.

Il ciclo di costruzione delle prove nazionali INVALSI di Italiano prevede due fasi di pretest in modo che ogni quesito che comporrà una prova INVALSI venga pretestato due volte su un campione di studenti del medesimo grado scolare e nello stesso periodo in cui poi verrà somministrata la prova nazionale, con lo scopo di verificare la solidità della scala misuratoria.

La prima fase di pretest ha l'obiettivo di ottimizzare la prova, verificare se il testo proposto e le domande

correlate funzionano per lo scopo per il quale sono state costruite.

Il secondo pretest ha invece uno scopo “confermativo”, la domanda non si modifica più ma se si riscontra la sua inadeguatezza dal punto di vista psicométrico viene definitivamente eliminata.

Ultimata la seconda fase di pretest, la prova è pronta per essere somministrata a livello nazionale.

In particolare, questo contributo, volto a presentare gli strumenti utilizzati nella fase di raccolta dei dati qualitativi, prenderà in considerazione le interviste che sono state realizzate in occasione della fase di secondo pretest previsto nel ciclo di costruzione della prova standardizzata INVALSI per la scuola primaria nell’anno 2022, per mostrare le caratteristiche delle informazioni qualitative raccolte.

4. Metodologia e strumenti

Il punto di partenza che ci ha guidate nella costruzione degli strumenti per la raccolta del dato qualitativo è stato quello di prendere atto di quanto l’utilizzo di un approccio di tipo *mixed methods* nelle ricerche comporti, soprattutto per quelle svolte in ambito educativo, un importante miglioramento della conoscenza dei fenomeni indagati.

Come già indicato nella definizione proposta da Johnson e colleghi nel 2007: «Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quan-

titative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration» (p. 123).

Per dialogare con i bambini in classe si è scelto di utilizzare l'intervista semi-strutturata (Semeraro, 2011) condotta in gruppo, differente per grado scolastico. Per la somministrazione delle interviste è stato predisposto un protocollo che è stato condiviso dai diversi intervistatori per uniformare la procedura di intervista.

Il protocollo di somministrazione prevede due fasi: una prima in cui l'intervistatore (ricercatore o collaboratore di ricerca INVALSI) osserva la somministrazione dei fascicoli, condotta da un incaricato esterno, e utilizza una check-list per annotare le modalità di partecipazione e reazione dei bambini durante lo svolgimento della prova; una seconda in cui l'intervistatore somministra agli studenti l'intervista per la raccolta delle informazioni sulla prova appena svolta.

La prima fase prevista nel protocollo di analisi permette di effettuare una prima osservazione durante lo svolgimento della prova per cogliere l'atteggiamento dei bambini durante lo svolgimento della prova stessa: in questo modo è possibile osservare se i bambini tornano a rileggere parti di testo prima di rispondere alle domande, se rimangono concentrati o se hanno bisogno di informazioni aggiuntive su alcune domande in particolare e se il tempo di svolgimento della prova sia adeguato.

La seconda fase del protocollo prevede un'introduzione dell'attività ai bambini tramite un canovaccio di

presentazione che spiega con parole semplici chi è e cosa fa un ricercatore INVALSI per poi coinvolgere gli studenti in qualità di “aiutanti dei ricercatori”. Obiettivo di questa introduzione è quello di evitare che i bambini si sentano interrogati sulla prova percependosi, al contrario, parte attiva nel processo di revisione. Questa premessa si è rivelata utile e proficua nel generare un dibattito molto vivace. I bambini, sentendosi coinvolti in veste di “aiutanti”, hanno partecipato attivamente alla discussione, rispondendo con entusiasmo alle domande proposte dall’intervistatore.

4.1. Intervista semi-strutturata per i bambini della classe seconda della scuola primaria (grado 2)

Per il secondo grado scolastico, l’intervista si svolge unicamente in forma orale e ha una durata di circa 60 minuti. Le risposte fornite dai bambini sono trascritte dall’intervistatore, durante e successivamente all’intervista, senza essere registrate.

L’intervista esplora 3 temi:

– *Coinvolgimento e motivazione*:

- La storia che avete letto vi è sembrata più difficile o più facile rispetto a quelle che leggete in classe di solito?
- Vi è piaciuta la storia che avete letto?
- Cosa vi è piaciuto di più della storia?
- E c’è qualcosa che non vi è piaciuto?
- Quali emozioni avete provato mentre leggevate la storia? Vi ha fatto ridere, preoccupare...

- *Adeguatezza dei tempi:*
 - Chi è riuscito a leggere tutta la storia?
 - Avete risposto a tutte le domande?
 - Chi ha deciso di saltare qualche domanda? Perché?
- *Comprendere del testo:*
 - Raccontatemi un po' la storia che avete letto: chi sono i personaggi principali della storia?
 - Cosa succede all'inizio del racconto?
 - Cosa fanno gli amici del protagonista e quali soluzioni propongono?
 - Vi piace come i personaggi hanno affrontato il loro problema?
 - C'è qualche parte della storia che non avete capito?
 - Cosa ci insegna questa storia?
 - Mentre leggevate avete trovato parole che non conoscevate? Se sì, quali?

Al termine dell'intervista, il ricercatore compila una check-list, riportata nella tabella 1, nella quale vengono considerati alcuni indicatori, riferiti alla classe in generale, attribuendo loro un punteggio da 1 a 5.

Infine, laddove possibile si propongono alcune domande anche all'insegnante di riferimento della classe (che rientrano nelle classi solo al termine dell'intero protocollo di intervista e di pretest) per avere ulteriori informazioni sul generale livello di comprensione del testo della classe e sulle modalità e le tempistiche utilizzate nell'eventuale preparazione alla prova INVALSI.

Tab. 1 – Check list

<i>Indicatore</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Del tutto</i>
<i>Per niente</i>						
Bambini tesi, nervosi						
Bambini stanchi post prova						
Entusiasmo nel partecipare						
Confusione e “calca” nel rispondere						
Partecipazione solo di pochi elementi						
Risposte poco coerenti con le domande						
Molti bambini assenti nella giornata odierna						

4.2. Intervista semi-strutturata per i bambini della classe quinta della scuola primaria (grado 5)

Nelle classi di grado quinto, la durata dell'intervista è di circa un'ora e un quarto. L'intervista si svolge in due fasi: una prima fase scritta e una seconda fase orale. La prima fase scritta, della durata di 15 minuti, richiede la compilazione di un brevissimo questionario relativo alla raccolta di alcune impressioni sul testo stesso con una parte principale che richiede la stesura del riassunto del testo narrativo proposto nella prova. La parte orale riguarda sia il testo narrativo sia il testo espositivo presenti nella prova di pretest e viene trascritta dall'intervistatore durante e al termine dell'intervista senza essere registrata. In questa parte orale si pone l'attenzione anche ad alcune domande specifiche che sono parte della prova di pretest sia per il testo narrativo sia per il testo espositivo.

Parte scritta – Questionario sul testo narrativo

- Chi sono i personaggi della storia che hai letto?
- Immagina di dover raccontare la storia che hai letto a una tua amica/a un tuo amico. Scrivi qui sotto come la racconteresti. (Inizio/Sviluppo della storia/Conclusione)
- Quali emozioni ti ha fatto provare questa storia? Scegli una faccina tra quelle che trovi qui sotto e completa la frase.
     
- Questo testo mi ha fatto sentire...
- Su cosa ci fa riflettere questa storia?
- Mentre leggevi hai trovato parole che non conoscevi?
 SI NO
- Se sì, quali parole non conoscevi?

Terminati i 15 minuti, l'intervistatore ritira i questionari compilati e inizia l'intervista orale.

Parte orale – Intervista sul testo narrativo/espositivo

- Il testo che avete letto vi è sembrato più difficile o più facile rispetto a quelli che di solito leggete in classe?
- Chi è riuscito a leggere tutta la storia?
- Chi è riuscito a rispondere a tutte le domande?
- Vi è piaciuta la storia che avete letto?
- Cosa vi è piaciuto di più della storia?
- E c'è qualcosa che non vi è piaciuto?
- C'è qualche parte della storia che non vi è chiara?
- Chi ha deciso di saltare qualche domanda? Perché?
- Ritenete affidabili le informazioni fornite dal testo?
(Solo per il testo espositivo)

L'ultima domanda è specificamente dedicata al testo espositivo per le caratteristiche peculiari del testo espositivo stesso, per sondare la capacità dei bambini di cogliere l'attendibilità di una notizia/informazione quando la leggono.

Infine, vengono approfondite alcune domande della prova ritenute di particolare interesse, soprattutto nelle interviste sulle prove che sono al secondo pretest per cercare di cogliere il processo decisionale utilizzato dai bambini per dare la risposta e per valutare l'efficacia di eventuali modifiche apportate successivamente al primo pretest.

Anche per le classi di grado 5 al termine dell'intervista viene compilata la check-list relativa alla classe appena incontrata (vedi tab. 1) e, laddove possibile, vengono poste alcune domande anche all'insegnante di

riferimento della classe (che rientrano nelle aule solo al termine dell'intero protocollo di pretest) per avere ulteriori informazioni sul generale livello di comprensione del testo della classe e sulle modalità e le tempiistiche utilizzate nell'eventuale preparazione alla Prova INVALSI.

5. Processo di organizzazione dei dati raccolti con le interviste

Tutte le interviste effettuate dai ricercatori vengono successivamente trascritte in report strutturati che riportano i diversi indicatori presentati durante le interviste. I report vengono poi uniti fra loro in un report unico dove per ogni indicatore presente nelle interviste sono riportate le diverse trascrizioni che rappresentano le diverse unità di analisi. A partire dalle singole unità di analisi per ciascun indicatore vengono costruite delle categorie più generali che costituiranno la base per la composizione di una sintesi dei dati relativi a ciascuna prova. In particolare, i riassunti dei bambini sono ulteriormente analizzati attraverso la valutazione di diversi elementi utili a cogliere pienamente la capacità di comprensione dimostrata attraverso la produzione diretta e non tramite la selezione tra opzioni come nelle domande a risposta chiusa presentate nella prova. Gli elementi di valutazione dei riassunti riguardano nello specifico:

- aderenza al testo originale;
- presenza di elementi di enciclopedia/esperienze personali degli studenti;

- capacità di identificare correttamente le diverse sequenze del testo;
- capacità di tenere insieme i diversi elementi che compongono l'intreccio;
- capacità di rielaborare il testo compreso.

6. Caratteristiche delle informazioni raccolte

In questa parte viene proposta una sintesi di quanto emerso dalle interviste effettuate nella fase di secondo pretest della prova che è stata somministrata a livello nazionale nel maggio 2023.

Le interviste semi-strutturate sono state somministrate a un sotto-campione del campione del pretest. Il sotto-campione è stato estratto con un criterio di giudizio ma tenendo conto di una stratificazione per area geografica. Per il secondo grado della scuola primaria, le interviste hanno interessato un campione composto da 63 bambini, frequentanti la classe seconda e da 45 bambini frequentanti il quinto grado della scuola primaria.

6.1. Grado 2

La prova di grado 2 oggetto del secondo pretest nell'anno 2022 aveva come testo la storia di “Polipetto”. Come specificato nella Guida alla lettura dell'anno 2023 per il grado 2 della primaria:

Il testo proposto presenta alcune caratteristiche del genere della favola. La storia è ambientata nel mare, il titolo intro-

duce la storia: Polipetto, il protagonista, ha un problema... perché trova la sua casa occupata da un intruso – di cui si vede solo l'enorme coda – e non sa come comportarsi. Polipetto va a domandare aiuto agli altri animali del mare che gli consigliano però di fare quello che loro farebbero, lasciandolo disorientato. Sarà il grande Oceano che con saggezza incoraggerà Polipetto a pensare con la sua testa e lo aiuterà così a trovare una soluzione al suo problema: scoprirà che quello che credeva essere un pericoloso intruso era in realtà una povera sirena che è rimasta incastrata e l'aiuterà a liberarsi.

L'intera vicenda si concentra in un tempo contenuto, le azioni seguono una successione lineare, il racconto si sviluppa attraverso la ripetizione, nella prima parte, della stessa situazione (Polipetto che chiede consiglio a un animale dopo l'altro e da ciascuno riceve un suggerimento poco adatto a lui), mentre l'incontro con Oceano rappresenta il punto di svolta. La scrittura è caratterizzata dalla presenza di dialoghi frequenti, con battute brevi, piuttosto semplici, che danno un'idea di immediatezza e spontaneità.

Nella prima fase di osservazione, avvenuta durante lo svolgimento del pretest, l'intervistatore ha avuto modo di verificare che i bambini tendono nella maggior parte dei casi a leggere tutta la storia e poi ad approcciarsi alle domande e decidono spesso di tornare a consultare il testo prima di rispondere.

Nella seconda fase di intervista, l'intervistatore ha posto ai bambini le domande previste, alcune delle quali volte solo al controllo e alla verifica di risposte già fornite. È stato inizialmente chiesto se la storia letta durante la prova fosse sembrata più facile o più difficile rispetto a quelle lette solitamente in classe; se il bambi-

no fosse riuscito a leggere tutta la storia e a rispondere a tutte le domande.

Quindi è stato chiesto se la storia fosse piaciuta, cosa fosse piaciuto di più e cosa di meno.

Successivamente è stato chiesto di raccontare la storia letta, individuando i personaggi principali, specificando cosa fosse accaduto all'inizio del racconto, cosa hanno fatto i personaggi e come hanno aiutato il protagonista della vicenda.

Ai bambini è stato inoltre chiesto se avessero apprezzato come il protagonista aveva affrontato e risolto il suo problema, se qualche parte della storia non fosse stata chiara, quali fossero le emozioni suscite dalla storia e quale sorta di "insegnamento" si potesse trarre dalla storia stessa. È stato infine chiesto se avessero trovato delle parole non conosciute per verificare competenze di carattere lessicale.

La maggior parte dei bambini ha riportato che la storia letta era risultata leggermente più difficile rispetto a quelle lette in classe. Ma cosa in particolare è sembrato più difficile? Il numero elevato di personaggi inseriti nella storia che ha aumentato il carico cognitivo rispetto all'individuazione di chi compisse determinate azioni e per quali scopi. I bambini hanno argomentato le risposte orali manifestando di aver mediamente compreso il testo. Tuttavia, attraverso l'intervista si percepisce fortemente come la "morale comune" interiorizzata dai bambini faccia da filtro nella comprensione del testo, orientando le valutazioni espresse sulla base di schemi precostituiti che conducono a riflessioni esatte a prescindere dal testo.

Detto in altri termini, i bambini a volte rispondono non basandosi sul contenuto del testo ma su ciò che ritengono sia moralmente accettabile o auspicabile e dunque sulla base di ciò che loro credono che gli adulti desiderino ricevere come risposta. Questo tipo di comportamento nel rispondere alle domande si riscontra principalmente in quei bambini che non hanno ancora sviluppato pienamente le loro abilità di comprensione del testo e che quindi, rimanendo su una comprensione più superficiale e più letterale di quanto letto, tendono a indicare come corretta la risposta maggiormente “auspicabile”. Questo si evince particolarmente quando viene loro chiesto di spiegare quale sia l’insegnamento che si può trarre dalla storia letta. Il passaggio richiede un’inferenza che molti non sono ancora in grado di fare (arrivare, cioè, a capire che bisogna fidarsi delle proprie intuizioni e avere fiducia in sé stessi). Come già sottolineato, è proprio la capacità di fare inferenze una capacità cruciale nel distinguere tra “cattivi lettori” e “bravi lettori”.

Questa riflessione porta a evidenziare e a rafforzare la necessità, già nota a chi costruisce le prove, di predisporre domande dove la scelta della risposta corretta non sia mai formulata per essere automaticamente quella “giusta da dare”, ma richieda invece allo studente lo sforzo di discostarsi dal proprio pregiudizio, ragionando in base al testo.

6.2. Grado 5

La prova di grado 5 oggetto di secondo pretest nell’anno 2022 aveva come testo narrativo un brano dalle seguenti caratteristiche specificate nella Guida alla lettura del 2023 per il grado 5 della primaria:

Il testo narrativo proposto per la prova di quinta primaria è tratto dal romanzo *Dirk e io*, un libro di narrativa per ragazzi. Il racconto parla di una gita scolastica – e in particolare delle vicende di un gruppo di bambini con i due professori che li hanno accompagnati – ed è narrato in prima persona, da uno dei bambini. I riferimenti geografici permettono di ambientare il racconto in Germania, ma il lettore può immedesimarsi facilmente nei personaggi e nelle vicende, che sono familiari per gli alunni al termine della scuola primaria.

L’autore fa emergere la dimensione emotiva dei personaggi e le loro relazioni. Il racconto ha le caratteristiche di un racconto umoristico, le situazioni e le vicende sono narrate facendo emergere gli aspetti comici, che toccano anche le figure degli adulti presenti. Il linguaggio è spontaneo, autentico e vivace e quindi efficace per un giovane lettore.

Attraverso il questionario scritto e, in particolare, il riassunto sono emerse informazioni rispetto al fatto che alcuni studenti, nonostante in generale abbiano dimostrato di aver compreso il testo, potevano in alcuni casi avere delle difficoltà a causa del numero elevato di personaggi presenti nella storia; la maggioranza confonde i personaggi principali: Tom e la tartaruga, con tutti gli altri (il gruppo di amici e gli insegnanti). Inoltre, alcuni studenti, nella scrittura del riassunto, si sono soffermati

su dettagli poco rilevanti della storia, aspetto che denota una comprensione più superficiale del testo in generale o di una porzione limitata dello stesso.

In particolare, i bambini sembrano non avere difficoltà nel compilare la sezione iniziale del riassunto, introducono la storia fornendo riferimenti mediamente corretti. Pur dimostrando di aver compreso l'intreccio della storia e il suo sviluppo, incorrono in errori “concettuali” quando procedono alla sintesi “Entrati nello scompartimento gli amici vedono nella pancia di Tom qualcosa che si muove”.

Nella resa del riassunto, vengono talvolta utilizzate espressioni che modificano completamente il senso della storia: “Tom alzò la maglietta e vide una tartaruga e la chiamò Agata”.

Di seguito si forniscono due esempi di riassunti fatti dai bambini. In particolare, nel primo caso vengono riportati solo alcuni dei personaggi principali; il bambino racconta la storia in modo molto sintetico e focalizza la sua attenzione su aspetti che non sono particolarmente rilevanti ai fini della ricostruzione della vicenda (per esempio si sofferma nella parte relativa alla conclusione sul personaggio della cuoca e su altri dettagli minori). Nel secondo caso, invece, vengono riportati quasi tutti i personaggi che compaiono durante la storia e vengono ricostruite in modo approfondito diverse scene.

TESTO NARRATIVO: RISPONDI BREVEMENTE ALLE DOMANDE CHE SEGUONO	
1. Chi sono i personaggi principali della storia che hai letto? <i>GLAIA, TOM,</i>	Conclusione: <u>LA GLAIA E DELLA OSTRICELLO GLLI, AVRANO PREC DELLATO L'INSALATA PER AGGETA</u>
2. Immagina di dover raccontare la storia che hai letto a una tua amica / a un tuo amico. Scrivili qui sotto come la racconteresti. Inizio: <u>L'INVERNO LA GLAIA E GELIDA INIZIA A CHE IL POGGIO ZI FESTA. IN TRENO</u>	3. Quali emozioni ti ha fatto provare questa storia? Scegli una faccina tra quelle che trovi qui sotto e completa la frase. <input checked="" type="checkbox"/> ☺ <input type="checkbox"/> ☻ <input type="checkbox"/> ☹ <input type="checkbox"/> ☻ <input type="checkbox"/> ☻ <input type="checkbox"/> ☻
4. Su cosa ci fa riflettere questa storia? <u>GLI AMICI ZIA</u>	Questo storia mi ha fatto sentire <u>felice</u>
5. Mentre leggevi hai trovato parole che non conoscevi? Sviluppo della storia: <u>LA STORIA DI GLAIA SUVOLARE IN UNA CITTA' TE DESSO "ULM, E DOVENDO ANDARE IN ESCURSIONE</u>	<input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> NO Se sì, quali parole non conoscevi? <u></u>

Tab. 2 – Classificazione riassunto – Esempio 1

<i>Elementi di classificazione</i>	<i>Commento</i>
Aderenza al testo originale	Aderente al testo originale anche se ricostruzione molto parziale
Presenza di elementi di enciclopedia/esperienze personali degli studenti	Non sono presenti elementi di enciclopedia personale ecc.
Capacità di identificare correttamente le diverse sequenze del testo	Le diverse sequenze del testo non sono chiaramente identificabili
Capacità di tenere insieme i diversi elementi che compongono l'intreccio	Vengono riportati solo pochi elementi, tra cui elementi non fondamentali
Capacità di rielaborare il testo compreso	Bassa capacità di rielaborazione del testo

1. Chi sono i personaggi principali della storia che hai letto?

Sono André, la maestra, la bambina e Bernard.
Sono André, la maestra, la bambina e Bernard.
Sono André, la maestra, la bambina e Bernard.
Sono André, la maestra, la bambina e Bernard.

2. Immagina di dover raccontare la storia che hai letto a una tua amica / a un tuo amico. Scrivi qui sotto come la racconterai.

Inizio:

C'ERA UNA VOLTA UN LAMICO CHE DEDICAVA TUTTO IL SUO TEMPO A EDUCARE I BAMBINI DELLA SCUOLA. UN DIA ANDÒ A PARLARE CON IL LAMICO E GLI DICHIARAI CHE VOLEVO DIVENTARE UN LAMICO.
C'ERA UNA VOLTA UN LAMICO CHE DEDICAVA TUTTO IL SUO TEMPO A EDUCARE I BAMBINI DELLA SCUOLA. UN DIA ANDÒ A PARLARE CON IL LAMICO E GLI DICHIARAI CHE VOLEVO DIVENTARE UN LAMICO.

Svolgimento della storia:

ALQUANDO È RAVVOLTO NEL GEMANTICO DI DARE
UNA LUNGHA COMMUNICAZIONE VERSO UN LAGO DISTANTE
15 Km. ALLA FINE DELLA CAMMINATA,
EGLI MOLTO STANCO È L'UNICO POSSESSORE DELLA
TARTARUGA INOCOLATAMENTE GETTA IL
ZANZO DELL'INCANTO NEL LAGO, ALLO STA
BERNARD SI SVELLO BUTTANDO IL LER PRENDERLO
A SUA VOLTA, SENZ'UN'ALTRA PAMBINA, PER
SACCHEREE BERNARD SISGETTA ANCHE LEI, COSÌ CHE
SI TUFFA ANCHE LA MAESTRA PER PRENDERE IL
CONTROLLO DELLA SITUAZIONE.

Conclusione:

DALL'FINE DA MAESTRA SI ABBRACCIA AL MAESTRO.
BISOGNAZIONE FINO A CHE ASCOLTA IL TALEDAIN BACIO.
DI SERA IL NARRATORE VEDELLA NNE E BERNARD,
SEDUTTI UNA PAN CHINA E SUANNE E BERNARD,
ADESSO IL NARRATORE SORTE PERDE SUANNE, SIERA BUTTINA CON
3. Qual emozione ti ha fatto provare questa storia? Segli una faccia tra quelle che trovi qui DIBERNARD.
scotto e completa la frase.
 No Si Non so Sì Non so Non so

Quanta storia mi ha fatto sentire. DIVENTATO, RECENTE, AVUE NGALO

FATI S'VERANT.

4. Su cosa ci fa riflettere questa storia?

CI FA RIFLETTERE CHE MAYAKOVSKY FACCIANO
QUALcosa DI BUONO VERSE MO' RICHIABIT COA
AL-TA BONTA'.

5. Mentre leggevi hai trovato parole che non conoscevi?

Si No
 Non so

Se sì, quali parole non conoscevi?

Fig. 2 – Esempio 2

Tab. 3 – Classificazione riassunto – Esempio 2

<i>Elementi di classificazione</i>	<i>Commento</i>
Aderenza al testo originale	Molto aderente al testo originale
Presenza di elementi di enciclopedia/esperienze personali degli studenti	Non sono presenti elementi di enciclopedia personale ecc.
Capacità di identificare correttamente le diverse sequenze del testo	Buona identificazione delle diverse sequenze
Capacità di tenere insieme i diversi elementi che compongono l'intreccio	Buona capacità di tenere insieme i diversi elementi
Capacità di rielaborare il testo compreso	Buona capacità di rielaborazione

Al fine di valutare quanto i bambini si siano sentiti coinvolti dal testo e motivati a svolgere la prova, e per valutare se nella storia ci fossero argomenti che potevano in qualche modo urtare la sensibilità di alcuni bambini, è stato chiesto loro di indicare quali emozioni avessero provato leggendo la storia ponendo una X in corrispondenza dell'emoticon che meglio rappresentasse lo stato d'animo generato dalla lettura del testo e individuando delle parole che specificassero “come mi ha fatto sentire questa storia”.

La distribuzione tra le 5 emozioni proposte rispecchia la difficoltà riscontrata nella stesura dei riassunti. I bambini che si definiscono perplessi, indifferenti, annoiati sono quelli che hanno avuto più difficoltà nel portare a termine le sintesi richieste. Come riscontrato in classe, in alcuni casi, soprattutto quando viene indicato come aggettivo “annoiato”, si tratta di bambini che in realtà hanno trovato maggiori difficoltà nel leggere il testo e hanno espresso la loro difficoltà “etichettando” con un’emozione negativa la storia stessa.

Attraverso la domanda “Su cosa ci fa riflettere questa storia?” si è cercato di capire in modo più approfondito quanto i bambini avessero compreso i concetti essenziali della storia. In questo brano non è presente un unico tema dominante, ci sono vari livelli e sono molteplici le risposte accettabili come pertinenti. La maggior parte ha risposto riferendo tematiche riguardanti l’amore e l’amicizia legate alla storia del testo e in altri casi legate a luoghi comuni (un esempio di quest’ultimo tipo può essere rintracciato nella fig. 2, in cui il bambino indica come elemento di riflessione

della storia “Ci fa riflettere che se facciamo qualcosa di buono magari verremo ricambiati con altra bontà”). Rispetto al lessico, nessun bambino ha dichiarato di aver trovato parole di cui non conosceva il significato.

Una volta terminata la compilazione dei questionari l’intervistatore ha posto agli studenti delle domande orali, che hanno avuto per oggetto sia il testo narrativo sia quello espositivo, stimolando un dibattito al quale i bambini hanno preso parte vivacemente.

Nel corso del dibattito tutti i bambini hanno detto che la storia non è sembrata particolarmente difficile, sono riusciti a leggerla tutta, ma non tutti dichiarano di aver risposto a tutte le domande. La storia è stata ritenuta complessa perché piena di dettagli ma allo stesso tempo piacevole e hanno mostrato di aver colto tutti i riferimenti ironici che caratterizzano il testo. Il numero dei personaggi presenti per alcuni ha costituito un elemento che ha affaticato la lettura.

Sono state poi esplorate in modo più approfondito alcune domande della prova. I criteri che hanno spinto alla selezione di queste domande sono stati diversi. Di seguito riportiamo tre esempi di domande, uno per ciascun criterio seguito.

La prima domanda è stata selezionata nonostante durante il primo pretest non fossero emersi dati psicométrici che evidenziassero un cattivo funzionamento. In questo caso, la scelta è derivata principalmente all’interesse per l’utilizzo nello stimolo di un termine (patatrac), appartenente al *lessico comune* (De Mauro) ma non particolarmente usuale per i bambini, che sintetizza un’intera porzione di testo.

I dati riscontrati in occasione del primo pretest avevano evidenziato come la metà degli studenti avesse indicato la risposta corretta, anche se la domanda riusciva in ogni caso a discriminare in modo adeguato gli studenti sulla base delle loro abilità.

A9. In che cosa consiste il “patatrac” di cui si parla in questo racconto?

- A. Nella decisione degli insegnanti di fare una gita troppo lunga che affatica i bambini e li porta sulla riva di un lago pericoloso
- B. In un gesto non voluto che crea una reazione a catena, svelando qualcosa tenuto nascosto fino a quel momento
- C. In una serie di azioni spericolate che provoca un severo rimprovero da parte degli insegnanti nei confronti dei bambini
- D. In una situazione pericolosa in cui vengono a trovarsi i bambini e gli adulti che hanno partecipato alla gita

Fig. 3 – Esempio di domanda n. 1

La domanda presentata è una domanda a scelta multipla semplice, che rientra nel macro-aspetto 2 “Ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale”. La risposta corretta è l’opzione B, che nella somministrazione effettiva del 2023 è stata scelta dal 58,1% degli studenti, mentre l’opzione A è stata scelta dal 15,5%, l’opzione C scelta dal 9,6% e l’opzione D dal 14,8%.

Come specificato dalla Guida alla lettura:

Il quesito richiede di costruire il significato di una parte ampia del testo, stabilendo una relazione tra informazioni lontane tra loro. Per rispondere e riconoscere lo specifico significato che “il patatrac” ha nel racconto occorre collegarlo con ciò a cui si riferisce, che è costituito da una parte ampia

di testo che viene dopo (la descrizione della serie di imprevedibili che avviene al lago) e non è contigua, ma separata da una porzione di testo abbastanza lunga (in cui si racconta l'annuncio dell'escursione e la camminata per arrivare al lago). Il susseguente (in che cosa consiste il patatrac) deve essere costruito attraverso operazioni di generalizzazione e di sintesi, per poter essere riconosciuto nella formulazione riassuntiva dell'alternativa corretta.

Dal confronto diretto con gli studenti intervistati è emerso che a orientare molti verso l'opzione B è stato il concetto di reazione a catena espresso nell'item. Anche durante le interviste la maggior parte degli studenti ha dichiarato di aver scelto l'opzione B, mentre gli altri si sono distribuiti sulle restanti opzioni scegliendole più per esclusione che per convinzione.

La seconda domanda su cui si è focalizzata l'attenzione è stata individuata a causa del mal funzionamento di uno dei distrattori. In fase di primo pretest, infatti, era stato evidenziato come il distrattore B fosse scelto da troppi studenti, che secondo i dati risultavano avere delle buone abilità. Tale distrattore, che in origine era “Recuperare qualcosa che era stato perso”, è stato dunque modificato in “Cercare qualcosa che non si trova più”. La motivazione del focus su questa domanda è stata quindi quella di confermare che la modifica effettuata permetesse di discriminare in maniera più puntuale le abilità degli studenti, evitando di creare confusione con un distrattore che poteva risultare ambiguo.

A10. Dopo la caduta dello zaino “che ha fatto splash ed è finito nel laghetto”, si verificano altri tre “splash”. Tutti e tre questi “splash”, cioè questi tuffi, hanno uno scopo comune. Quale?

- A. Dimostrare agli altri il proprio coraggio
- B. Cercare qualcosa che non si trova più
- C. Raggiungere qualcuno che sta chiedendo aiuto
- D. Aiutare qualcuno a cui si vuole bene

Fig. 4 – Esempio di domanda n. 2

Dopo l’intervista si è scelto inoltre di sottolineare la parola “comune” per attribuirle una maggiore evidenza nello stem.

Si tratta anche in questo caso di una domanda a scelta multipla semplice, riconducibile al macro-aspetto 2 (Ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale).

La risposta corretta, la D, è stata scelta dal 59,9% degli studenti. Gli studenti che non scelgono l’opzione corretta si orientano prevalentemente sul distrattore C (21,2%), poi sul B (11,1%) e infine sul distrattore A (7,0%).

Come specificato dalla Guida alla lettura:

Il quesito richiede di elaborare una parte di testo (da riga 53 a riga 62), per costruire la spiegazione sovraordinata (lo scopo comune) di più occorrenze di uno stesso elemento. Per rispondere occorre individuare le diverse occorrenze dell’elemento (il suono “splash”), riconoscere o esplicitare in ciascun caso lo scopo (“si era tuffato al salvataggio...”, “lanciata dietro Bernard...”, “per seguire i suoi due alunni”) e ricavare dalle relazioni di scopo particolari una so-

vraordinata (aiutare qualcuno a cui si vuole bene). La domanda chiarisce qual è l'azione (tuffarsi) che corrisponde all'elemento-suono (splash) e indica il numero di volte (tre) che ricorre, in modo da guidare la ricerca di informazioni.

Anche durante le interviste la maggior parte degli studenti ha espresso preferenza verso l'opzione D. Nel corso delle interviste è emerso come il distrattore C fosse stato preso in considerazione dai bambini “perché la tartaruga stava annegando”.

Sia le interviste, sia i dati riscontrati poi durante la rilevazione nazionale hanno confermato che le modifiche effettuate sono state efficaci.

Il terzo esempio riguarda una domanda legata al testo espositivo.

Come specificato nella Guida alla lettura della prova di Italiano della rilevazione nazionale 2023, il testo espositivo per il grado 5:

È tratto da *Focus Junior* e parla del Pesce d’Aprile – com’è nata la tradizione del Pesce d’Aprile e come si è sviluppata nel corso dei secoli – riportando una serie di aneddoti.

Il testo inizia dichiarando che il 1° aprile “ne succedono di tutti i colori”, pone la domanda su come sia nata la tradizione del Pesce d’Aprile e ne ripercorre l’evoluzione storica, partendo dal XVI secolo con l’introduzione del calendario gregoriano e arrivando fino ai giorni nostri con il racconto di episodi divertenti realmente accaduti.

Il testo è strutturato in due paragrafi preceduti da una parte introduttiva.

Come già sottolineato in precedenza, il testo espansivo non è stato indagato tramite l'uso di un questionario ma esclusivamente sottoponendo agli studenti delle domande in forma orale, che hanno consentito di verificare come gli studenti coinvolti nell'attività non abbiano in generale riscontrato particolari difficoltà. Il testo è stato infatti nella maggior parte dei casi considerato come facile, l'unico elemento che i bambini hanno evidenziato come potenzialmente difficile è stato quello della presenza di molte date e di molti fatti. Gli studenti in ogni caso non hanno avuto particolari problemi a leggere tutto il testo o a rispondere a tutte le domande. Nel complesso il testo è risultato per loro piuttosto interessante.

La domanda oggetto di approfondimento è stata scelta in quanto in occasione del primo *pretest* era stato evidenziato un problema di funzionamento dell'item a) (si tratta infatti di una domanda a scelta multipla complessa, riconducibile al macro-aspetto 2), che ha portato a una modifica della sua formulazione da “Il fatto che riguardino gli ambiti più vari e inaspettati” a “Il fatto che riguardino gli ambiti più vari dove non te li aspetti”. In questo caso, la necessità dell’approfondimento scaturiva da un problema “stilistico” dell’item individuato come problematico.

In generale, in occasione della prova di Italiano della rilevazione nazionale 2023, il 44,5% degli studenti ha risposto in modo corretto a questa domanda.

B6. Nel secondo paragrafo si afferma che “a volte, è veramente difficile non cascarci”. In base al testo e agli esempi che riporta, indica che cosa rende convincenti le false notizie diffuse il 1° di aprile.

Metti una crocetta per ogni riga.

	Rende convincenti le notizie	NON rende convincenti le notizie
a) Il fatto che riguardino gli ambiti più vari dove non te le aspetti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Il fatto che siano divertenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Il fatto che siano date da fonti che normalmente dicono cose vere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fig. 5 – Esempio di domanda n. 3

Come specificato dalla Guida alla lettura:

Il quesito richiede di giustificare un'affermazione, basandosi sulle informazioni fornite dal testo. Per rispondere è necessario compiere generalizzazioni a partire dagli esempi forniti nel secondo paragrafo (sia sui diversi luoghi in cui possono avvenire gli scherzi: “...possono passare dalle aule di scuola ai parco-giochi, dalla televisione ai siti web”; sia sulle fonti da cui vengono diffusi: “famoso astronomo... inglese”, “compagnia aerea”, “presentatore della tv inglese BBC” ecc.). La domanda riformula in positivo ed esplicita (“che cosa rende convincenti le false notizie...”) l'affermazione da giustificare (“è difficile non cascarci”).

Rispondere a questa domanda è risultato piuttosto complesso, in ogni caso, durante le interviste non sono emersi particolari elementi che hanno portato i bambini a rispondere in modo scorretto.

7. Conclusioni

I dati qualitativi raccolti nel 2022 tramite l'uso di questo protocollo hanno permesso di confermare quanto già riscontrato dai dati quantitativi durante il primo pretest (in cui ancora non era stato introdotto).

Per la prova che è stata somministrata nel 2024, l'uso di questo protocollo in occasione sia del primo pretest (interviste 2022), sia del secondo pretest (interviste 2023), ha consentito una lettura più approfondita dei dati quantitativi, soprattutto per le domande risultate problematiche dal punto di vista psicometrico, coadiuvando le azioni di modifica sulla base delle specifiche evidenze; tali modifiche sono poi state verificate durante la somministrazione delle interviste e confermate nella loro validità dalle analisi psicometriche durante il secondo pretest.

Come prospettiva futura, data la validità dell'approccio *mix method* adottato, si cercherà innanzitutto di incrementare la numerosità del sotto-campione dedicato alla raccolta del dato qualitativo e di verificare un disegno di somministrazione delle interviste che consenta, in particolare per la classe di quinta primaria, di approfondire la parte scritta con l'introduzione di una sezione relativa al riassunto anche del testo espositivo.

Inoltre, verranno approfondite ulteriormente tecniche di analisi quali-quantitative delle interviste con l'obiettivo di sistematizzare la lettura dei dati prodotti nella fase di pretesting delle prove, andando a rafforzare le operazioni di validazione della prova INVALSI di Italiano.

Riferimenti bibliografici

- Alexander V.D., Thomas H., Cronin A., Fielding J., Moran-Ellis J. (2008), “Mixed methods”, *Researching Social Life*, 3, pp. 125-144.
- Batini F., Brizioli I., Mancini A., Susta M., Scierri I.D.M. (2021), “Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16 (1), pp. 79-86.
- Bocci F., Castellana G., De Angelis B. (2023), “Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un’esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15 (25), pp. 435-460.
- Cain K., Oakhill J. V. (2006), “Profiles of Children with Specific Reading Comprehension Difficulties”, *British Journal of Educational Psychology*, 76 (4), pp. 683-96.
- Consiglio dell’Unione Europea (2018), Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente, testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT), data di consultazione 30/7/2025.
- Hickman P., Pollard-Durodola S., Vaughn S. (2004), “Story-book Reading: Improving Vocabulary and Comprehension for English-Language Learners”, *The Reading Teacher*, 57 (8), pp. 720-730.
- INVALSI (2023), *Rapporto nazionale IEA PIRLS 2021*, testo disponibile al sito: https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_Rapporto-Nazionale.pdf, data di consultazione 30/7/2025.
- Ivankova N.V., Creswell J.W. (2009), “Mixed methods”, in J. Heigham, R.A. Croker (eds.), *Qualitative research in*

- applied linguistics: A practical introduction*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 135-161.
- Johnson R.B. et al. (2007), “Toward a Definition of Mixed Methods Research”, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, pp. 112-133.
- Kintsch W., Van Dijk T.A. (1978), “Toward a model of text comprehension and production”, *Psychological Review*, 85 (5), pp. 363-394.
- Morini A.L. (2019), “Il Questionario sulla Motivazione alla Lettura: uno strumento strategico per orientare i futuri lettori a partire dal Primo ciclo di istruzione”, *I problemi della pedagogia*, 65 (2), pp. 309-334.
- Nagy W.E., Scott J.A. (2000), “Vocabulary processes”, in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (eds.), *Handbook of reading research*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Routledge, vol. 3, pp. 269-284.
- Oakhill J., Cain K., Ebro C. (2021), *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*, ed. it. a cura di Maria Giulia Cataldo, Carocci, Roma.
- OECD (2012), *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education. PISA*, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>, data di consultazione 30/7/2025.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>, data di consultazione 30/7/2025.
- Semeraro R. (2011), “L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione”, *Italian Journal of Educational Research*, 7, pp. 97-106.
- Teddlie C., Tashakkori A. (2003), “Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences”, in A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.),

- Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Sage, New York, pp. 3-50.
- Zanetti M.A., Mazzia D. (2004), *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*, Carocci, Roma.

Le autrici

Sebastiana Fisicaro, docente di Latino e Greco con lunga esperienza di formazione e reti, incarichi di responsabilità (DT – Esperta in progettazione (area metodologico-didattica-docimologico-valutativa). Coordinatrice NEV, Valutazione DS, SNV e OCSE PISA. Formatrice INDIRE (PNSD, PQM, PLURILINGUE, DIDATEC, Lingua in una dimensione europea), CLIL-TFA docente a contratto-Università Catania. APPLE Professional Development.

Alessia Ieva, docente di Lettere presto il liceo “Madre Mazzarello” di Torino. Negli ultimi anni ha approfondito lo studio della lingua italiana e degli item INVALSI grazie ai corsi predisposti dalla Casa degli Insegnanti. Insieme ai colleghi del Dipartimento di Italiano, utilizza il modello valenziale per l’insegnamento della grammatica.

Antonella Mastrogiovanni, laureata in Psicologia presso l’Università Sapienza di Roma, esperta di età evolutiva e teorie sistematico relazionali. Primo ricerca-

tore INVALSI, Responsabile delle prove di Italiano, si occupa della costruzione di test standardizzati nell’ambito della comprensione del testo.

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

Francesca Rita Resio, laureata in Scienze politiche presso l’Università Sapienza di Roma. È collaboratrice di ricerca presso INVALSI e si occupa di supporto alla costruzione e revisione di prove standardizzate e ricerca nell’ambito della Prova nazionale di Italiano.

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

Antonella Vendramin, laureata in Sociologia presso l’Università Sapienza di Roma. È collaboratrice di ricerca presso INVALSI e si occupa di costruzione e revisione di prove standardizzate e ricerca nell’ambito della Prova nazionale di Italiano. Ha collaborato alla realizzazione degli strumenti formativi proposti da INVALSI per i docenti di Italiano.

FrancoAngeli

a strong international commitment

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

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

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

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

FrancoAngeli



Negli ultimi anni, l'uso dei dati INVALSI ha assunto un ruolo sempre più centrale nel panorama educativo italiano, non solo come strumento di valutazione standardizzata, ma anche come leva per il miglioramento della didattica e della progettazione formativa.

Il volume raccoglie alcuni contributi che sono stati presentati all'ottava edizione del Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica", svoltosi a Roma dal 23 al 26 novembre 2023.

Come Servizio Statistico consigliamo la lettura a docenti, dirigenti scolastici, ricercatori e formatori in quanto siamo certi possa stimolare riflessioni e pratiche orientate alla costruzione di un sistema educativo più consapevole, equo e innovativo.

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