

IMPARARE AD APPRENDERE NELLE SCUOLE, NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E NELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

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

a cura di
Patrizia Falzetti

FrancoAngeli



INVALSI PER LA RICERCA
STUDI E RICERCHE



INVALSI PER LA RICERCA

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

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

Direzione: Roberto Ricci

Comitato scientifico:

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

Comitato editoriale:

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



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

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

Per saperne di più: [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.

**IMPARARE AD APPRENDERE
NELLE SCUOLE,
NELL'EDUCAZIONE DEGLI
ADULTI E NELL'ISTRUZIONE E
FORMAZIONE PROFESSIONALE**

**VIII Seminario "I dati INVALSI: uno
strumento per la ricerca e per 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: 9788835181200

Isbn e-book Open Access: 9788835189619

Copyright © 2026 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. Gli “alunni impossibili” a rischio di espulsione. Rappresentazioni dei docenti e sfide educative per l’Apprendere ad Apprendere in uno studio qualitativo internazionale di <i>Cristina Stringher, Salvatore Patera</i>	» 9
2. “Attività che coinvolgono gli studenti” per gli insegnanti di scuola secondaria di II grado in Italia: aspetti non cognitivi connessi all’AaA di <i>Hugo Armando Brito Rivera</i>	» 36
3. Competenza personale, sociale e di Imparare a Imparare: sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa di <i>Andrea Giacomantonio, Marta Santanicchia</i>	» 57
4. Apprendere ad Apprendere “in pratica”: le concezioni dei docenti “in media res” di <i>Lucia Scipione</i>	» 76
5. Promuovere la capacità di Apprendere ad Apprendere dei futuri insegnanti: uno studio di caso tra <i>gamification</i> e valutazione formativa di <i>Andrea Tinterri, Anna Dipace</i>	» 96
6. Imparare a Imparare: formare i futuri insegnanti di <i>Agnese Vezzani, Lucia Scipione,</i> <i>Pierina Giovanna Bertoglio, Annamaria Gentile</i>	» 112
Gli autori	» 135

Introduzione

di Patrizia Falzetti

Il presente volume raccoglie alcuni tra i contributi presentati durante l'ottava edizione del seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" (Roma, 23-26 novembre 2023) e affronta il tema dell'Apprendere ad Apprendere (AaA), competenza chiave per l'apprendimento permanente, riconosciuta dall'Unione Europea come essenziale per la vita e per la cittadinanza attiva. Nonostante la sua rilevanza, la definizione e la promozione di questa competenza restano sfide aperte, sia sul piano teorico che su quello operativo. Le difficoltà nel tradurre l'AaA in pratiche educative efficaci si riflettono nella varietà di approcci e interpretazioni che emergono nei contesti scolastici, universitari e formativi. I sei contributi indagano le modalità di attuazione e la valutazione dell'AaA in diversi contesti educativi.

Il primo capitolo esplora le rappresentazioni dei docenti e le strategie per coinvolgere studenti considerati "casi impossibili", evidenziando la scarsa presenza di interventi mirati e la necessità di formazione specifica. Il secondo analizza il coinvolgimento degli studenti nella scuola secondaria di secondo grado, mostrando come esso dipenda da dimensioni socio-affettive e favorisca modelli attivi di insegnamento. Il terzo presenta un dispositivo di valutazione formativa delle competenze chiave, applicato agli studenti dei percorsi IeFP. A seguire, il capitolo quarto descrive uno strumento per raccogliere le concezioni dei docenti sull'AaA attraverso il commento a pratiche didattiche. L'indagine ha permesso di far emergere rappresentazioni autentiche e di documentare esperienze significative, offrendo spunti per una didattica più intenzionale e orientata alla competenza. Il capitolo cinque si sposta nel contesto dell'istruzione superiore, illustrando una sperimentazione basata su valutazione formativa, tecnologie digitali e gamification. Il sesto e ultimo capitolo affronta il tema della formazione iniziale dei docenti, con particolare attenzione alla competenza L2L (Learning to Learn).

Attraverso questi sei sguardi, il volume intende offrire spunti di riflessione, evidenze empiriche e strumenti operativi per promuovere l'AaA in modo più consapevole ed efficace, contribuendo a colmare il divario tra principi teorici e pratiche educative. La sfida è ambiziosa: formare individui capaci di apprendere lungo tutto l'arco della vita, in contesti in continua trasformazione.

1. Gli “alunni impossibili” a rischio di espulsione. Rappresentazioni dei docenti e sfide educative per l’Apprendere ad Apprendere in uno studio qualitativo internazionale

di Cristina Stringher, Salvatore Patera*

L’Apprendere ad Apprendere (AaA) è un’iper-competenza essenziale per la vita ed è annoverata tra le otto competenze chiave europee per l’apprendimento permanente. Come supportare l’acquisizione di questa competenza in bambini, ragazzi e adulti resta una questione irrisolta, principalmente a causa di difficoltà definitorie e teoriche. Un recente studio qualitativo internazionale, coordinato dall’INVALSI, ha consentito di indagare le rappresentazioni dei docenti sull’AaA e le modalità in cui questa competenza si declina nella prassi scolastica in culture diverse.

Questo contributo esplora un aspetto specifico della traccia di intervista sviluppata nell’ambito del progetto, ovvero una descrizione di ciò che i docenti reputano essere “casi impossibili”: bambini e ragazzi che sembrano particolarmente riluttanti a farsi agganciare nell’ambito delle attività didattiche quotidiane. L’analisi, condotta su 40 interviste in profondità a docenti di scuola dell’infanzia, primaria e secondaria, consente di delineare le caratteristiche di questi casi, le emozioni dei docenti nei loro confronti, nonché le pratiche educative e didattiche generalmente utilizzate per sostenerli nei rispettivi contesti scolastici. I risultati mettono in luce le tre principali caratteristiche dei “casi impossibili” che presentano problematiche famigliari, demotivazione o bisogni educativi speciali. Le emozioni dei docenti nei loro confronti sono negative o neutre; le pratiche didattiche sono generalmente decise collettivamente dai docenti e hanno ricadute negative per questi studenti. Molto raro è l’utilizzo di strategie connesse all’AaA per sostenerli.

* Il lavoro è il frutto della riflessione congiunta degli autori. Sono da attribuire a Salvatore Patera i parr. 2.4.2 e 3.3; a Cristina Stringher i parr. 1, 2.2, 2.3, 2.4.1, 3.1 e 3.2. Il par. 2.1, la discussione, le conclusioni e la bibliografia sono da attribuire a entrambi gli autori. Le opinioni espresse in questo lavoro sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dei rispettivi enti di appartenenza.

Attraverso un'appropriata formazione in servizio dei docenti, confidiamo pertanto di promuovere interventi sull'AaA per sostenere adeguatamente questi casi in futuro.

Learning to Learn (L2L) is an essential hyper-competence for life and it is included among the eight European key competencies for lifelong learning. However, how to support the acquisition of this competence in children, youth and adults remains an unresolved issue, mainly due to its definition and theoretical difficulties. A recent international qualitative study, coordinated by INVALSI, enabled the identification of teachers' L2L representations and its concrete implementation in scholastic practices within different cultures. This contribution explores a specific aspect of the interview guide developed within the study, that is a description of what teachers consider to be "impossible cases", i.e., children and teenagers that seem particularly reluctant to be involved in daily scholastic activities. Our analysis, conducted on 40 in-depth interviews to preschool, primary and secondary school teachers, enables us to extract the characteristics of such cases, teachers' emotions on them and their didactic practices generally used to support these pupils within a specific school context. Results highlight three main characteristics of "impossible cases": family issues, demotivation, and special educational needs. Teachers' emotions towards them are negative or neutral and didactic practices are generally decided collectively among teachers, with negative consequences for these pupils. Very rare is their support with strategies connected to L2L. Therefore, through appropriate teacher training, we hope to promote adequate L2L interventions to support these cases in the future.

1. Introduzione

Numerosi esperti e organizzazioni nazionali e internazionali, da angolarure differenti, concordano nel ritenere che l'Apprendere ad Apprendere (AaA) sia un'iper-competenza essenziale nelle società attuali (Ajello, 2018; Binkley *et al.*, 2012; Cipollone, 2014; Deakin Crick, Stringher e Ren, 2014; Demetriou, 2015; European Council, 2006, 2018; European Political Strategy Centre, 2017; Hautamäki *et al.*, 2002; Hoskins e Fredriksson, 2008; James *et al.*, 2007; Kupiainen, Hautamäki e Rantanen, 2008; OECD, 2019; Smith *et al.*, 1990; Stringher *et al.*, 2021; UNESCO, 2013; UNESCO Commissione Italiana, 2020; UNICEF, 2012, 2018; Wells e Claxton, 2002) e dal 2006 l'AaA è annoverato tra le competenze chiave europee, assumendo nel

2018 l'attuale denominazione di Competenza personale, sociale e dell'Apprendere ad Apprendere¹.

Oltre trent'anni di ricerca in questo campo, tuttavia, non hanno fornito risposte univoche su come supportare l'acquisizione di questa competenza in bambini, ragazzi e adulti, anche a causa di difficoltà definitorie e teoriche, nonché per la difficoltà di alcuni sistemi educativi a proporre un curriculum. Per questo, nel 2019 INVALSI ha condotto il lavoro sul campo di uno studio qualitativo internazionale pluriennale e policentrico, a cui hanno partecipato ricercatori di 6 diversi Paesi. Lo studio si proponeva di indagare le caratteristiche dell'AaA e le modalità in cui questa competenza si declina nella prassi scolastica in culture diverse. I testimoni privilegiati sono stati i docenti di ogni ordine scolastico, dall'infanzia alla secondaria, intervistati individualmente.

Questo contributo esplora un aspetto specifico della traccia di intervista sviluppata nell'ambito del progetto, ovvero una definizione di ciò che i docenti reputano essere un "caso impossibile" esemplare nell'ambito delle proprie attività didattiche quotidiane.

1.1. Una definizione di "caso impossibile"

In letteratura, ovviamente non si parla di "casi impossibili", ma si fa di volta in volta riferimento a categorie di bambini, alunni e studenti che il sistema scolastico fatica a includere perché per vari motivi si tratta di soggetti a rischio (Dell'Anna, 2021). L'autrice parla di popolazione a rischio, che si è ampliata negli anni, paradossalmente proprio per effetto delle politiche inclusive, le quali in qualche modo hanno evidenziato casi altrimenti invisibili, nel tentativo di non lasciare indietro nessuno. Tra le caratteristiche della popolazione considerata a rischio, Dell'Anna annovera «non solo la disabilità, ma anche il genere, l'età, l'orientamento sessuale, l'appartenenza a minoranze, il background migratorio, le convinzioni personali, e ogni altra differenza che possa essere oggetto di qualche forma di discriminazione nel contesto scolastico» (Dell'Anna, 2021, p. 50). In sostanza, si tratta di individui e gruppi vulnerabili o etichettabili come tali (Zanetti, 2018). Vale la pena

¹ IPRASE ha tradotto in italiano il quadro teorico LifeComp, prodotto in sede europea (<https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/41/64>). In questa traduzione, la competenza è denominata al plurale "competenze chiave personali, sociali e dell'imparare a imparare", mentre nella versione originale si parla di un'unica competenza, al singolare, e la si denomina "Personal, Social and Learning to Learn Key Competence".

Preferiremmo mantenere pertanto la nostra denominazione, visto che la traduzione IPRASE non è ufficiale.

di sottolineare, peraltro, che i *Disabilities studies* propongono un modello sociale di disabilità, secondo il quale «sono i contesti a essere disabilitanti, e non i soggetti a essere deficitari», ribaltando completamente l’ottica abituale con cui si guarda a questi soggetti (Dell’Anna, 2021, p. 52).

Venendo all’oggetto di studio, l’identificazione dei “casi impossibili” si concentra certamente sulle fasce di popolazione scolastica con particolari condizioni di (dis)abilità, o a rischio di abbandono e dispersione (esplicita o implicita²), ma anche su quei casi di «presenza-assenza (il *fade-out*)», quando «l’alunno non è motivato e non è coinvolto attivamente nelle attività pur essendo fisicamente presente», o quando si verifica «il rischio di separazione dalla classe (il *push e pull-out*)» (Dell’Anna, 2021, p. 61). Detto altrimenti, secondo noi, i “casi impossibili” sono bambini e ragazzi frequentanti, che i docenti incontrano nelle loro classi, che sembrano particolarmente riluttanti a farsi agganciare e coinvolgere nelle attività didattiche. Si tratta di persone che il sistema scolastico conosce, individua e valuta, ma con le quali è difficile lavorare e che quindi rischiano la dispersione scolastica, la povertà educativa e l’emarginazione sociale e lavorativa, anche quando ottengono un diploma di scuola secondaria di II grado.

Nell’ambito del progetto internazionale, obiettivo di questo studio specifico è dunque un approfondimento su: a) caratteristiche di questi casi in Italia, attraverso b) l’analisi delle concezioni dei docenti su questi studenti e c) delle emozioni a essi collegate, tentando di far emergere d) le pratiche educative e didattiche per sostenerli nei contesti scolastici. La nostra ipotesi è che la riflessione dei docenti su questi casi possa individuarne una tipologia, con caratteristiche diverse, e in base a questa si possano delineare delle piste di lavoro utilizzando concetti e componenti dell’*Apprendere ad Apprendere* come chiave per tentare di non lasciare indietro nessuno.

2. Metodologia

2.1. *Approccio metodologico*

Per lo studio internazionale, siamo partiti da un presupposto socioculturale che, come afferma Rogoff (2003), induce il ricercatore ad assumere la prospettiva di comunità culturali diverse, per comprendere meglio anche la propria. Abbiamo indagato il fenomeno di interesse laddove esso si manife-

² La dispersione implicita riguarda «giovani che conseguono il titolo di scuola superiore, ma senza aver raggiunto le competenze fondamentali previste» (Ricci, 2019, p. 2).

sta, prestando attenzione al contesto della vita reale scolastica, come suggerisce Pontecorvo (1995; si veda anche Stringher, 2021).

2.2. Campionamento e partecipanti

In linea con le finalità sopra delineate, la metodologia qualitativa dello studio che qui si presenta è basata esclusivamente sull'analisi del contenuto delle 40 interviste italiane raccolte durante il progetto internazionale INVALSI sull'Apprendere ad Apprendere, che complessivamente ha coinvolto 127 docenti in sei Paesi: Brasile, Ecuador, Italia, Messico, Spagna, Uruguay (Stringher, 2021). In Italia, il campionamento intenzionale (*purposive sampling*, Tong *et al.*, 2007) si è ottenuto in due stadi: nel primo sono state estratte 18 scuole dalle liste ministeriali per individuare 12 istituti comprensivi (di cui la metà per scuola dell'infanzia e grado 5 e l'altra metà per agganciare scuole secondarie di primo grado) e 6 scuole secondarie di II grado, per le quali si è cercato di rappresentare anche i diversi indirizzi (liceale, tecnico e professionale). Le scuole erano collocate al Nord, Centro e Sud Italia ed erano suddivise in istituti con valore aggiunto agli apprendimenti degli studenti positivo o negativo³. Nel secondo stadio, sono stati individuati i docenti con le seguenti caratteristiche: esperienza pluriennale, preferibilmente collaboratori del dirigente scolastico, funzioni strumentali o responsabili di dipartimento nelle materie principali, scientifiche o letterarie. Delle scuole campionate, una ha deciso di non partecipare, con un tasso di adesione attestato al 94%, che si può considerare eccellente in base a criteri internazionali. Le 17 scuole coinvolte erano collocate 5 al Nord, e 6 al Centro e 6 al Sud. Tra i docenti intervistati, 21 appartenevano a scuole con valore aggiunto positivo e 19 provenivano da scuola con valore aggiunto negativo. La distribuzione delle interviste negli ordini scolastici è stata la seguente: 5 docenti di scuola dell'infanzia, 10 di primaria; 13 di scuola secondaria di I grado e 12 di secondaria di II grado, provenienti prevalentemente da scuole statali (36), collocate al Nord (11), al Centro (14) e al Sud Italia (15), in zone centrali (20), periferiche (17) o rurali (3), di contesti socio-economicamente elevati (5), medi (24) e bassi (11), di materie letterarie (17) e di materie scientifiche (18), al netto delle docenti generaliste dell'infanzia. L'età media degli intervistati è 52 anni e l'esperienza media è di 22 anni circa, il genere è femminile per

³ Il valore aggiunto, detto anche "effetto scuola", è definibile come «il contributo specifico che la scuola dà all'apprendimento dei suoi alunni, al netto del peso esercitato su di esso dai fattori su cui non ha possibilità di intervenire» (INVALSI, 2017, p. 89).

oltre l'87%. Nessuno degli intervistati era già conosciuto dal gruppo di ricerca. Questo tipo di campionamento delle scuole è un punto di forza, in quanto generalmente gli studi qualitativi fanno uso di campioni auto-selezionati o di convenienza per prossimità.

2.3. Strumento di indagine

L'indagine è stata svolta mediante un'intervista semi-strutturata focalizzata (Brito *et al.*, 2020; Torti *et al.*, 2021). Questo strumento, in linea con gli obiettivi qualitativi del progetto e con gli assunti teorico-metodologici, è stato scelto per rilevare le rappresentazioni dei docenti da un punto di vista personale e culturale (Fideli e Marradi, 1996; Kvale, 2008; Melucci, 1998; Merton, Fiske e Kendall, 1956; Serranò e Fasulo, 2011). Costruita appositamente per lo studio internazionale, la traccia di intervista mirava a ottenere risposte autentiche da parte degli intervistati, riducendo al minimo l'influenza della desiderabilità sociale e le risposte precostituite degli insegnanti. Per questo, nella traccia si è impiegato un linguaggio caratterizzato da uno stile piano e colloquiale, privo di etichette professionali. La traccia focalizzava nove temi attraverso 21 domande. Nel nostro studio specifico, abbiamo approfondito in particolare le risposte dei 40 intervistati italiani a una domanda della traccia che chiedeva ai docenti di fornire un esempio di “caso impossibile” e un approfondimento (*prompt*) della traccia, che chiedeva all'intervistato di immaginare le risposte dei colleghi. Abbiamo tentato altresì di far dialogare parti diverse dell'intervista, collegando le risposte a questa domanda con quelle relative alle concezioni e alle attività dei docenti su Apprendere ad Apprendere.

2.4. Tecniche di analisi

2.4.1. Analisi generali

L'approccio analitico è di tipo descrittivo-interpretativo, basato su più livelli di codifica: da quella in-vivo di tipo induttivo (*bottom-up*), per mantenere intatte le parole degli intervistati, alle aggregazioni in categorie e in temi basati sulla teoria di tipo deduttivo (*top-down*), anche a partire dalle domande-stimolo proposte ai docenti (Stringher, 2021). Vale la pena di sottolineare un orientamento immersivo nella lettura dei dati, che ha impegnato i due ricercatori a fondo nella loro analisi (Lee *et al.*, 2018), attraverso letture

ricorsive del medesimo materiale trascritto con opportune procedure, che abbiamo denominato *metodologia multimodale semplificata* (Kvale, 2011; Serranò e Fasulo, 2011; Stringher, 2021). In tutti i casi, chiave si è rivelato l'intenso scambio di vedute (denominato *doppio sguardo*), nella coppia di ricercatori, per confrontare i rispettivi punti di vista (Lobe, Livingstone e Haddon, 2007), affrontare ambiguità nella codifica e decidere congiuntamente le aggregazioni di codici in categorie e temi. Per questa via si è pervenuti a un accordo inter-codificatori (*inter-rater agreement*) per assicurare maggiore validità e affidabilità (plausibilità qualitativa, *plausibility*) alle analisi condotte, procedura che abbiamo denominato *iterative inter-coding* (codifica iterativa tra i due codificatori) che conferisce un'interpretazione più ricca dei risultati. Le analisi sono state prima condotte indipendentemente dai due ricercatori e le codifiche sono poi state discusse in coppia, per armonizzare e conferire maggiore profondità ai risultati ottenuti da ciascuno⁴.

2.4.2. *Analisi specifica*

Mediante un'analisi specifica, ci si interroga infine sul contributo dell'AaA e/o di sue componenti nella risoluzione, da un punto di vista educativo, didattico e formativo, dei casi impossibili, chiamando in causa non solo il ruolo dei docenti ma anche quello della comunità educante. In particolare, questa specifica analisi era volta a intercettare alcune traiettorie di ricerca e di riflessione pedagogica in merito alle pratiche educative e didattiche adottate dai docenti nei confronti dei casi impossibili e alle strategie individuali o collettive per una loro presa incarico. La tecnica utilizzata è l'analisi interpretativa (Kuckartz, 2014) attraverso il *thematic coding* (Creswell, 2014) con software MAX-QDA Analytics Pro 2018. Per Creswell, «la codifica consiste nell'attribuire un significato ai dati» (2015, p. 152). La procedura di analisi è stata sviluppata attraverso le seguenti fasi (Patera, 2020): lettura iterativa e in profondità delle interviste per intero, seguita dalla lettura delle domande oggetto di analisi, seguita da codifica degli estratti significativi delle interviste in codici e in temi. Per questa via sono stati costruiti i temi qualitativi attorno cui riunire quei codici che potessero descrivere una macro-categoria secondo la procedura della codifica snella (*lean coding*) (Creswell, 2015). In ultimo, a partire dai temi qualitativi sono state costruite le categorie analitiche interpretative utili a restituire una chiave di lettura su quanto analizzato.

⁴ Il software utilizzato per l'analisi qualitativa dei dati è MAX QDA Analytics Pro 2020 e 2022.

Da sottolineare che la selezione degli estratti esemplificativi delle codifiche così generate è stata condotta con l'intento di rendere al meglio il senso di codici e temi, indipendente dalle variabili strutturali dell'intervistato e dal valore aggiunto positivo o negativo della scuola di provenienza.

3. Risultati

3.1. Individuazione e codifica dei casi impossibili

Il primo risultato è l'individuazione dei "casi impossibili" nei racconti dei docenti (fig. 1).

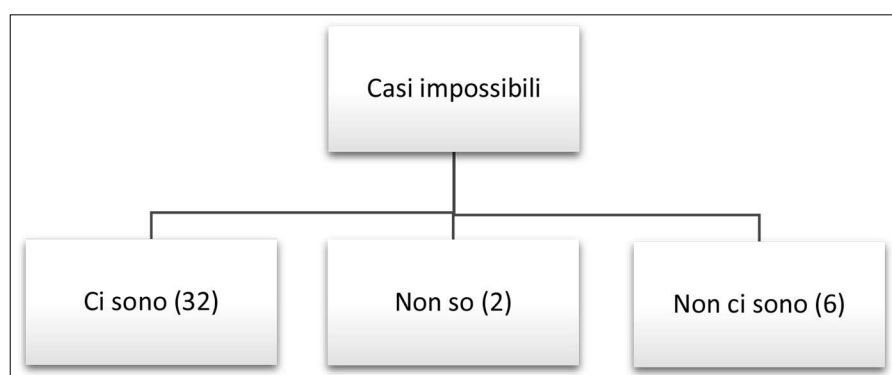


Fig. 1 – Individuazione dei casi impossibili nel parlato dei docenti intervistati

Fonte: elaborazione di C. Stringher

Su 40 intervistati, non tutti infatti hanno segnalato esempi di questi casi: 6 docenti affermano di non averne avuti, 2 di non ricordarne e 32 hanno invece incontrato questo tipo di alunno nella loro carriera scolastica oppure nella classe in cui insegnano attualmente⁵. Sebbene molto frequenti nelle nostre interviste, questi esempi non sono sempre presenti nelle rappresentazioni dei docenti e questo aspetto è stato approfondito: vale la pena rilevare che i docenti che non credono nell'esistenza di casi impossibili o che non ne ricordano provengono da sei scuole a valore aggiunto positivo e solo da una scuola a valore aggiunto negativo.

⁵ I due casi di indecisione sono inclusi tra i docenti che affermano che non ci sono casi impossibili.

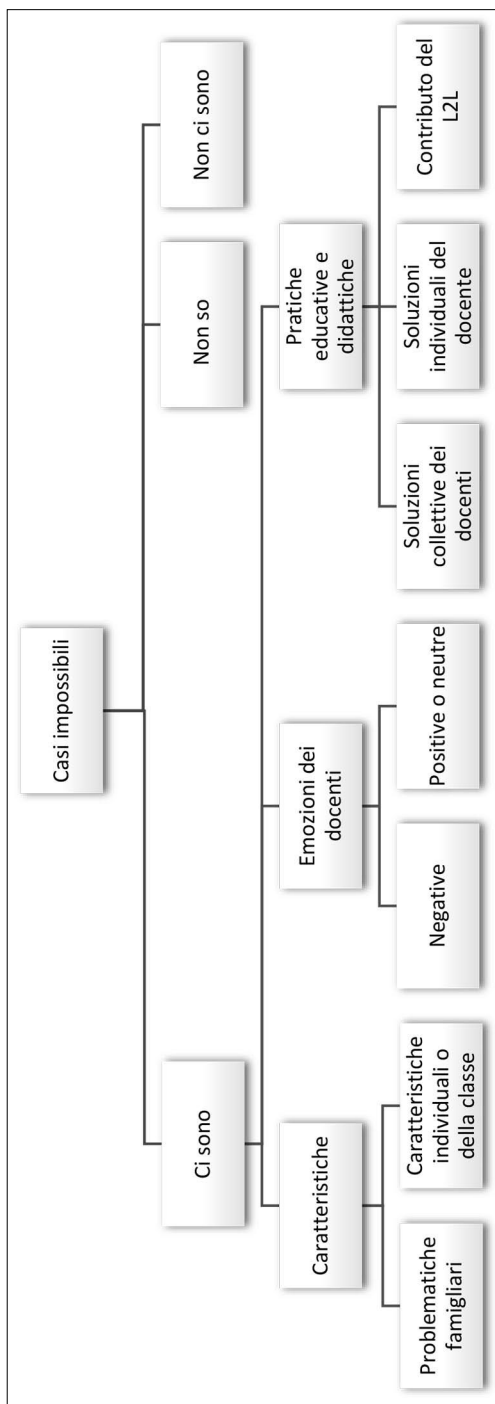


Fig. 2 – Codifica deduttiva delle risposte dei docenti al caso impossibile

Fonte: elaborazione di C. Stringher

Abbiamo successivamente considerato la complessa articolazione dei codici attribuiti deduttivamente per rispondere agli obiettivi di questa indagine, rappresentando le caratteristiche dei casi impossibili, le emozioni che i docenti abbinano a questi casi e le pratiche educative e didattiche utilizzate per affrontarli (fig. 2).

3.2. Caratteristiche dei casi impossibili, emozioni e pratiche dei docenti

Dalla figura 2 emerge la poliedricità dei casi impossibili, così come intercettati dalle risposte dei docenti. Per questo, esaminiamo ciascuna categoria deduttiva in dettaglio, iniziando dalle caratteristiche di questi casi (fig. 3).

In questa figura, come nelle altre che seguono, le etichette corrispondono ai codici deduttivi con diverso livello di aggregazione e i numeri in parentesi rappresentano i segmenti codificati con la specifica etichetta. Le caratteristiche dei “casi impossibili” sono riconducibili principalmente a problematiche di tipo familiare o sociale (inclusi alunni con cittadinanza non italiana), alla disabilità o ai disturbi di apprendimento. Si tratta di bambini e ragazzi le cui famiglie faticano a comunicare e a rapportarsi con la scuola e che per vari motivi non hanno la possibilità di seguire i ragazzi nel loro percorso. Queste dinamiche determinano negli alunni atteggiamenti di rifiuto e demotivazione verso la scuola, se non di violenza o di ritiro sociale. Sono spesso accomunati da una frequenza discontinua, oppure da un’assenza psicologica, anche quando i ragazzi sono fisicamente presenti tra i banchi di scuola, oppure (nel caso di studenti immigrati) a una difficoltà con la lingua veicolare.

Nella figura 4 si esaminano le emozioni che i docenti dichiarano sui casi impossibili e in parentesi forniamo i segmenti codificati.

Tra le emozioni che questi casi suscitano negli insegnanti prevalgono quelle negative o al più neutre: senso di sconfitta, fallimento e frustrazione sono le emozioni più citate, ma anche rassegnazione, indifferenza fino a impotenza, sconforto e colpevolizzazione dei ragazzi. Molto meno frequenti sono le emozioni che abbiamo etichettato come neutre e sono molto poche quelle di segno positivo. Nonostante la fatica, quattro docenti, tuttavia, confidano nella speranza di potercela fare, oppure si dichiarano resilienti di fronte a questi casi e affermano risolutamente che non si deve “mollare”, provando a volte empatia o tenerezza. Questi docenti sono equidistribuiti in scuole con valore aggiunto positivo o negativo.

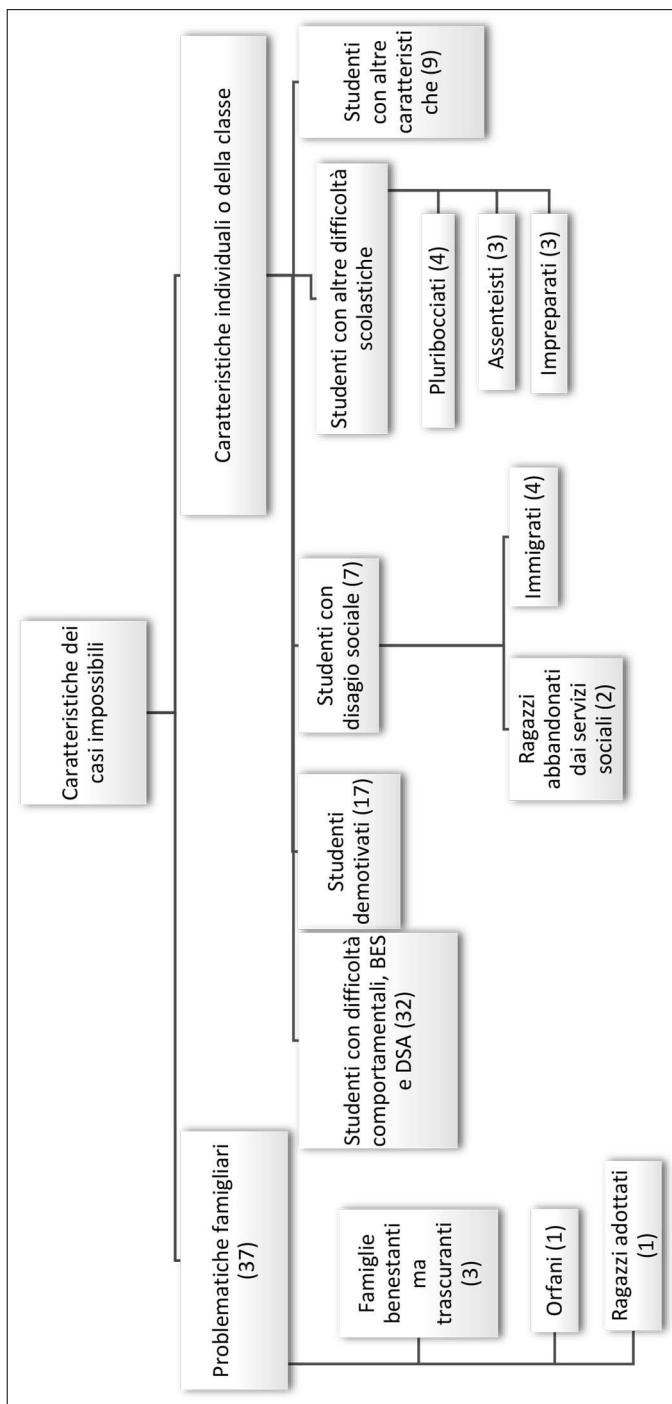


Fig. 3 – Caratteristiche dei casi impossibili nelle risposte dei docenti

Fonte: elaborazione di C. Stringher

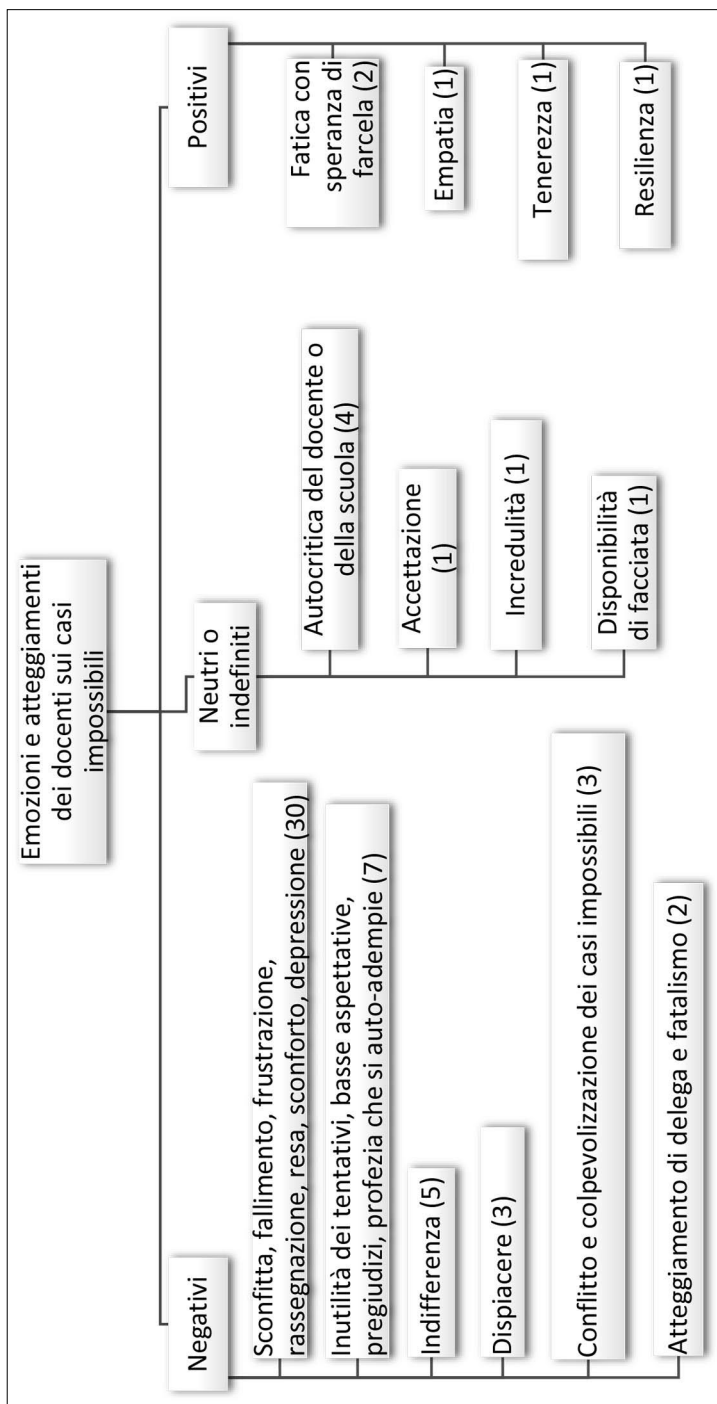


Fig. 4 – Le emozioni dei docenti intervistati sui casi impossibili

Fonte: elaborazione di C. Stringher

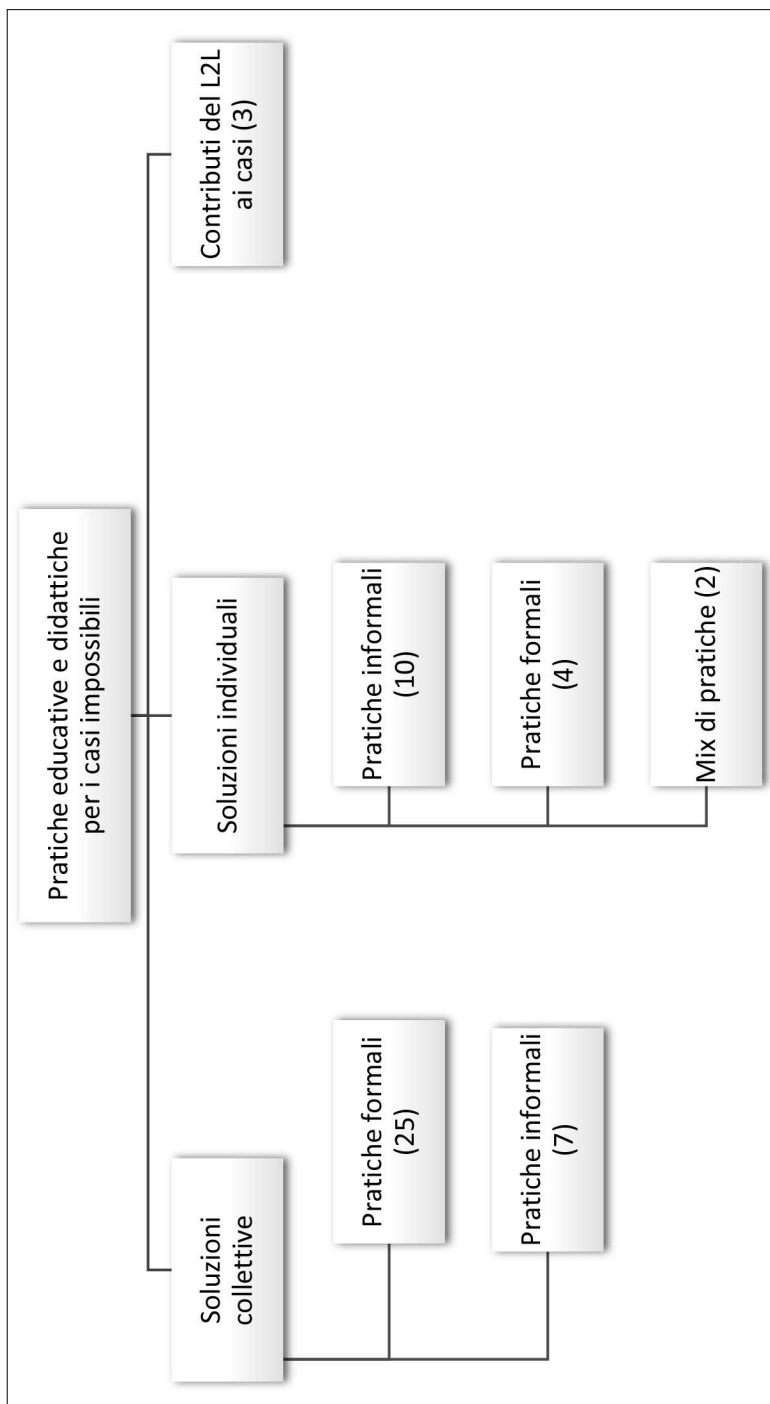


Fig. 5 – Pratiche riferite dai docenti per affrontare i casi impossibili

Fonte: elaborazione di C. Stringher

Rispetto alle pratiche educative e didattiche dichiarate dai docenti per affrontare i casi impossibili, la figura 5 offre una schematizzazione deduttiva che tiene conto di pratiche individuali o collettive, nonché del contributo di componenti della competenza Apprendere ad Apprendere rinvenute nel *verbatim* degli intervistati (in parentesi, i segmenti codificati).

Le soluzioni dichiarate dai docenti per i casi impossibili sono molto frammentate e le più frequenti sono anzitutto di carattere collettivo, generalmente legate a pratiche di tipo formale, come la bocciatura, il gruppo per il sostegno, il deferimento allo psicologo o ai servizi sociali, oppure soluzioni di carattere punitivo, come una reazione ostile dei docenti, la sospensione o la discussione del caso in consiglio di classe. Di segno più positivo sono invece la formazione dei docenti, la gestione della classe da parte di un docente esperto e il lavoro su motivazione, volontà e autostima dei ragazzi. Tendenzialmente deleganti sono quelle soluzioni che spostano il problema, magari promuovendo immeritabilmente il caso impossibile pur di non disperderlo, oppure proponendo progetti di apprendistato (non è chiaro se fuori dalla scuola) o il ri-orientamento in altra scuola o nell'Istruzione e Formazione Professionale.

Tra le pratiche collettive informali, piuttosto infrequenti, abbiamo intercettato il docente come punto di riferimento per gli studenti e aiuti informali da colleghi, ma anche la predisposizione di un ambiente valorizzante, il lavoro di équipe informale e anche i giochi matematici o con le carte, che non abbiamo purtroppo approfondito. Le soluzioni individuali sono rare, e ancor di più lo sono quelle che possono utilizzare aspetti legati all'Apprendere ad Apprendere. Data la frammentarietà di queste pratiche, non abbiamo approfondito se si tratta di soluzioni proposte in scuole con valore aggiunto positivo o negativo.

3.3. L'analisi specifica su comunità educante e Apprendere ad Apprendere

Nel dettaglio dell'analisi specifica, si riportano i risultati e gli estratti *verbatim*, da noi interpretati come esempi di una scuola che: a) si assume la responsabilità dei casi impossibili; b) presenta una qualità strutturale problematica per affrontare tali casi; c) delega la loro soluzione al di fuori delle mura scolastiche; d) oppure ritiene che non esistano i casi impossibili.

Il primo gruppo, comprendente 28 estratti, è riferibile al tema che abbiamo denominato "Responsabilità della scuola sui casi impossibili", al quale corrispondono 3 codici: "Importanza della relazione educativa all'interno

del contesto classe”; “Centralità del lavoro collegiale all’interno dell’organizzazione scolastica”; “Importanza della relazione con le famiglie”. Questo tema è esemplificativo di una comunità che, dal punto di vista degli intervistati, assume un ruolo centrale nel riconoscere, prendere in carico e gestire i casi problematici, valorizzando la relazione educativa e la condivisione di significati e pratiche tra gli attori interni alla scuola (gruppo classe, insegnanti ecc.) e con le famiglie. Di seguito alcuni esempi di estratti di questo tipo:

Secondo me qualsiasi persona ti può dare, poco, ma te lo dà, dipende tutto dall’approccio che si ha con l’alunno ma soprattutto come vuoi insegnar. (DT_15, docente di materie scientifiche, donna 58enne, di scuola secondaria di I grado del Sud a valore aggiunto positivo, con concezione ampia di AaA).

Lui non faceva niente, (ride) l’unica cosa che eravamo, che ero riuscita a fare, interessare, quell’anno c’era la gara di vela, c’era Luna Rossa, bene, lui Luna Rossa era una cosa che lo interessava (CS_06, docente di materie scientifiche, donna 57enne, di scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo, con concezione ampia di AaA).

Confrontiamoci, per queste cose poi tra di noi vengono anche diciamo così dibattute, fatte presenti anche ai colleghi perché in sede di programmazione i colleghi potrebbero, io esterno un problema, una preoccupazione, una criticità forse più che un problema mi piace parlare di criticità, e può darsi che la collega mi può dare delle indicazioni, “guarda che anche io”, oppure mi dà dei consigli. [...] il genitore ci può aiutare a trovare una strategia, noi a scuola vediamo così ma a casa, sicuramente dal colloquio con i genitori emergono dei particolari di cui noi facciamo tesoro (DT_02, docente di materie letterarie, donna 58enne, di scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo, con concezione ampia di AaA).

Il secondo gruppo conta 25 estratti ed è riconducibile al tema “Qualità strutturale problematica del contesto scolastico”, al quale corrisponde un codice “Aspetti materiali del contesto” (risorse, attrezzature, organizzazione interna ecc.), quale fattore in grado di aumentare la problematicità sia in termini di numero di studenti, sia di situazioni complesse da gestire. In questo caso, gli intervistati evidenziano le difficoltà a riconoscere, prendere in carico e gestire, da un punto di vista educativo e didattico, i casi impossibili, i quali aumentano, si cronicizzano e si acutizzano in presenza di contesti scolastici inadeguati in termini di dotazione infrastrutturale, composizione delle classi, qualità dell’offerta didattica, competenze del corpo docente ecc. Negli estratti che seguono, si evidenzia una qualità strutturale non ottimale per affrontare con successo i casi impossibili:

Ho la macchina piena di materiali perché tanto a scuola non sappiamo dove lasciarli e qui ti dirò l'ultima, domani abbiamo l'insegnante di religione, noi con i bambini extracomunitari siamo nel corridoio perché nel salone che abbiamo, diciamo nella palestra, c'è la scuola elementare quindi quei bambini nel corridoio con il tavolinetto, costretti lì a stare un'ora e mezza seduti, perché non abbiamo altro, in quei casi la devi fare per forza un'attività sedentaria con il disegno, colori, sfogliare i libri, però non puoi fargli fare un'altra attività (DT_01, docente generalista, donna 66enne, di scuola dell'infanzia del Sud a valore aggiunto positivo, con concezione ristretta di AaA).

Io noto una differenza, per esempio, tra i colleghi che sono entrati anche facendo la [SISS] per cui hanno fatto dei percorsi anche di questo tipo no, sulla pedagogia [...], invece colleghi che sono magari un po' più grandi ma passati con concorso e devo dire che, secondo me, c'è una differenza (CS_05, docente di materie letterarie, donna 57enne, di scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo, con concezione ristretta di AaA).

Trovo che la scuola secondaria di prima grado, manchi di una cosa fondamentale che è la collegialità, mancano i tempi, mancano i modi, perché purtroppo, secondo me, è un segmento che non ha ricevuto un adeguato [...] cambiamento nella sua organizzazione (CS_06, docente di materie scientifiche, donna 57enne, di scuola secondaria di I grado del Nord a valore aggiunto positivo, con concezione ampia di AaA).

Il terzo gruppo comprende 25 estratti concernenti il tema della “Delega dei casi impossibili fuori dal contesto scolastico”, che raggruppa due codici “Decentramento verso la famiglia” e “Decentramento verso il caso singolo”. Questo gruppo di estratti richiama, dal punto di vista degli intervistati, la difficoltà della scuola a trattare i casi impossibili al proprio interno e il relativo atteggiamento di delega. Per i docenti, il focus di attenzione è rivolto al di fuori del contesto scolastico e si riconduce il “problema” al contesto familiare o a caratteristiche e a tratti individuali del singolo “caso impossibile”, finanche dalla scuola dell'infanzia:

Le famiglie, ripeto, non sempre accettano di buon grado di sottoporre i propri figli a visita ed eventualmente avere insegnante di sostegno e quindi noi dobbiamo, io lì per esempio di fronte a questi casi mi arrendo perché non ho i mezzi (DT_10, docente di materie letterarie, donna 58enne, di scuola primaria del Sud a valore aggiunto negativo, con concezione ristretta di AaA).

Purtroppo ci [...] troviamo impossibilitati a fare, i casi [...] dove noi non riusciamo a fare niente non è perché noi non, non riusciamo perché non vogliamo, perché non ci abbiamo provato, perché sono quei casi dove noi ci dobbiamo arrendere di fronte a un'inadeguatezza del bambino ad affrontare determinate cose (DT_10, do-

cente di materie letterarie, donna 58enne, di scuola primaria del Sud a valore aggiunto negativo, con concezione ristretta di AaA).

Sto lottando in questo momento con un mio alunno di seconda per fargli capire che non è una questione di orientamento, [...] che è una forma un po' [...] di superficialità la sua, cioè “non mi voglio impegnare, voglio andare da un'altra parte”, mentre riesce benissimo quando c'è l'interesse e l'impegno (DT_06, docente di materie letterarie, donna 54enne, di scuola secondaria di II grado del Centro a valore aggiunto negativo, con concezione ampia di AaA).

Poi un bambino che insomma si è scoperto di avere, aveva parecchie problematiche proprio a livello familiare anche di educazione, di come lo educavano [...], quindi spesso quando ci sono questi casi irrisolvibili c'è qualcosa di serio dietro, secondo me (HB_09, docente generalista, donna 52enne, di scuola dell'infanzia del Centro a valore aggiunto negativo, con concezione ampia di AaA).

Il quarto gruppo comprende 15 estratti riuniti nel tema “Infondatezza del caso impossibile”, costituito da due codici: “Importanza della gestione pedagogica e della relazione educativa e didattica”; “Insussistenza dell'etichetta di “caso impossibile” in quanto tale”. Questo gruppo di estratti evidenzia, dal punto di vista degli intervistati, l'insussistenza dei casi impossibili, rimarcando l'importanza della gestione pedagogica e della relazione educativa e didattica, a livello di classe ma anche di scuola e di rapporto con la famiglia, in una prospettiva inclusiva in grado di prevenire e ridurre l'insorgenza di casi impossibili e il loro etichettamento. Di seguito, gli estratti esemplificativi di questo tema:

Se è un problema didattico alla fine se ne viene fuori, se è un problema di atteggiamento lo stesso (DT_03, docente di materie scientifiche, donna 60enne, di scuola primaria del Sud a valore aggiunto positivo, con concezione ristretta di AaA).

Non esiste un caso, secondo me, in cui tu non riesci a coinvolgerlo in nulla (HB_08, docente di materie scientifiche, donna 57enne, di scuola primaria del Centro a valore aggiunto negativo, con concezione ristretta di AaA).

Ora impossibile proprio no perché c'è sempre, secondo me, qualcosa sempre si può fare (HB_03, docente di materie scientifiche, donna 53enne, di scuola primaria del Centro a valore aggiunto positivo, con concezione ampia di AaA).

Secondo me il caso impossibile a scuola è sconfitta (FS_01, docente di materie scientifiche, donna 43enne, di scuola secondaria di I grado del Centro a valore aggiunto positivo, con concezione ampia di AaA).

4. Discussione

In questo studio, abbiamo esplorato le concezioni dei docenti italiani coinvolti nel progetto di ricerca sui casi cosiddetti “impossibili” di bambini e studenti che non si riescono a coinvolgere nel contesto scolastico. Sono state quindi condotte due analisi indipendenti, una generale e una specifica (cfr. par. 2.4). Quantunque le due analisi siano state svolte in maniera complementare, gli aspetti salienti di seguito riportati evidenziano alcuni temi comuni, utili per la riflessione.

Le analisi anzitutto rivelano che non tutti i 40 intervistati nello studio internazionale su *Apprendere ad Apprendere* sono concordi nel ritenere di aver avuto nella propria classe casi di questo genere, ma la grande maggioranza (32 docenti) ritiene che ce ne siano e solo un quinto di loro nega tale etichettamento. Ciò che colpisce è la presenza di diversi modi degli insegnanti di rappresentarsi il caso impossibile e di rispondervi dal punto di vista educativo e didattico. Le caratteristiche dei “casi impossibili”, individuabili dalle risposte degli intervistati, evidenziano una tipologia per molti aspetti attesa (Dell’Anna, 2021), ma non nelle frequenze. I codici più frequenti sono quelli legati a problematiche familiari di vario tipo, alcune delle quali sfuggono alle tradizionali etichette dei “bisogni educativi speciali”: certamente si tratta di ragazzi provenienti da contesti familiari svantaggiati, a volte con background migratorio, ma anche da famiglie benestanti e trascuranti, oppure con relazioni conflittuali, oppure sono ragazzi adottati o orfani, portatori di sofferenze a volte profonde e incomprese dal sistema scolastico, il quale a lungo andare li etichetta come “casi impossibili”, in un circolo vizioso difficile da interrompere e che può portare a diverse difficoltà di apprendimento, nonché a comportamenti devianti (Zanetti, 2018). Alcuni “casi” sono pluribocciati, assenteisti, trasferiti da scuole o da contesti diversi, o in condizione di grave impreparazione, caratteristiche che rischiano di essere gravemente etichettanti e che sembrerebbero un epifenomeno del circolo vizioso in cui sono già caduti. Una parte non trascurabile sono i ragazzi con difficoltà comportamentali e motivazionali, non solo a causa di disabilità certificata o di bisogni educativi speciali conclamati. Sembrerebbe quasi di dover considerare tali comportamenti come una spia della necessità di questa popolazione di maggiore attenzione da parte degli adulti (Patera, 2022).

Sintetizzando, infatti, gli insegnanti tendono ad assegnare l’etichetta “casi impossibili” a studenti con problematiche di tipo familiare o sociale o ascrivibili, in via esemplificativa, alla sfera dei bisogni educativi speciali per i quali si prevede, laddove non direttamente auspicato, un supporto specialistico (Goussot, 2015). Da questo punto di vista, accostare i “casi impossibili”

con gli studenti con bisogni educativi speciali, significa perdere l'opportunità di considerare il ruolo centrale della relazione educativa e didattica quale sfondo teorico, culturale e operativo alla base dell'inclusività dei contesti in relazione a tutti gli insegnanti e non solo a quelli di sostegno. Ciò nella prospettiva di riconoscere e accogliere le differenze di tutti gli alunni in un contesto, quindi di bisogni educativi speciali diffusi ove la differenziazione didattica rappresenta un moltiplicatore d'equità, in quanto riconosce e valorizza le differenze (D'Alonzo, 2020). A tal proposito, l'etichetta "casi impossibili" sembra una presa d'atto della difficoltà e, per certi aspetti dell'impossibilità, della scuola di rispondere adeguatamente a situazioni problematiche che finiscono per esacerbarsi, acuirsi e cronicizzarsi di fronte a fattori non necessariamente ed esclusivamente individuali in capo agli studenti, ma anche e soprattutto contestuali.

Tra i fattori contestuali che possono favorire l'etichettamento di questi studenti, ci sono le emozioni dei docenti, generalmente di tipo negativo: solo quattro dei 19 codici relativi alle emozioni dei docenti rimandano a empatia, tenerezza, resilienza e speranza di farcela, concetti legati a una certa proattività dei docenti verso i casi impossibili. Altri quattro codici sono di tipo neutro e hanno a che fare con una sorta di autocritica (del docente o della scuola), ma anche con accettazione, incredulità e una disponibilità almeno di facciata verso questi "casi". Tutti gli altri 11 codici riferiscono di emozioni negative dei docenti, come sconfitta, fallimento, frustrazione, passando per indifferenza, conflitto e depressione, fino alla colpevolizzazione degli studenti, con possibili implicazioni di tali emozioni nell'etichettamento di questi casi, che a lungo andare potrebbero essere espulsi dal sistema educativo come intrattabili, anziché essere inclusi. È dunque necessaria per i docenti una riflessione sull'importante influenza che essi esercitano nella vita di questi bambini e ragazzi, al fine di assumere comportamenti consapevoli, volti a sostenere anzitutto l'autostima, la fiducia in sé stessi e una positiva auto-immagine di questi alunni altrimenti impossibili (Zanetti, 2018), ingredienti base della competenza *Apprendere ad Apprendere* che si può attivare in chiave inclusiva e antidispersione.

Le pratiche educative e didattiche riferite dai docenti per affrontare i casi impossibili, di carattere principalmente collettivo e formale, sembrerebbero invece consolidare ulteriormente l'etichettamento: bocciature e sospensioni da scuola, codici ripetuti nelle risposte dei docenti, sembrerebbero andare in quella direzione. Frequente sembra anche la soluzione delegante che la scuola adotta in questi casi: il deferimento al gruppo di sostegno, allo psicologo, ai servizi sociali o il ri-orientamento ad altra scuola o al lavoro vanno in questa direzione, chiamando in causa esperti fuori e dentro la comunità sco-

lastica o semplicemente attribuendo alla famiglia le responsabilità dell'intrattabilità del singolo caso. Il posizionamento di alcuni intervistati è infatti di delegare e relegare la questione di "casi impossibili" a fattori famigliari e individuali. L'atteggiamento delegante sembra essere più frequente nelle scuole a valore aggiunto negativo agli apprendimenti degli studenti, come mostrano gli estratti qui presentati.

Da questo punto di vista sembra cruciale l'assunzione di responsabilità da parte di alcuni intervistati, che attribuiscono centralità proprio al ruolo che la scuola come istituzione e come organizzazione svolge ai diversi livelli (con i singoli studenti, con la classe, con gli organi collegiali della scuola, con la famiglia e con la comunità) per riconoscere (senza etichettare), prendere in carico e gestire dal punto di vista pedagogico, educativo e didattico i cosiddetti "casi impossibili" in una prospettiva di "comunità educante", che costruisce significati dentro e fuori dalla scuola (Ferrante *et al.*, 2021). Occorre ricordare che gli estratti qui presentati, riconducibili a una scuola responsabile, provengono tutti da docenti inseriti in scuole a valore aggiunto positivo agli apprendimenti degli studenti e questo incoraggia a proseguire l'analisi di tali contesti, che potrebbero essere favorevoli anche verso strategie a sostegno dell'acquisizione dell'AaA.

Anche in contesti scolastici problematici, questo deferimento della responsabilità in capo alla situazione individuale e/o famigliare può essere superato, facendo leva sulla dimensione capacitante dei contesti, quale cuore di un'educazione e di una formazione inclusiva, che necessitano di essere progettati a partire da una revisione di epistemologie, linguaggi e pratiche (Giacconi, 2013), così da lavorare sulle condizioni educative che permettano di riflettere, agire e ri-orientare il proprio modo di praticare l'inclusione in quanto azione sui contesti culturali (Bocci, 2019). Coerentemente a quanto previsto anche nell'Agenda 2030 (United Nations, 2015), la prospettiva inclusiva di fronte alle specificità degli studenti, ciascuno a suo modo "impossibile", significa assumere come posizionamento professionale la comprensione, la presa in carico e la valorizzazione di tutte le diversità, co-progettando contesti inclusivi. Non a caso, anche gli estratti presentati nell'analisi specifica provengono da scuole a valore aggiunto positivo per gli apprendimenti degli studenti: evidentemente, anche in presenza di una qualità strutturale non ottimale, l'intervento della comunità educante può fare la differenza.

Indubbiamente, una considerazione di fondo di fronte agli stati d'animo espressi dagli intervistati è che i comportamenti problematici in classe e i "casi impossibili" rappresentano una fonte di preoccupazione fra gli insegnanti, in quanto mettono in crisi il percorso educativo-didattico, generando una *povertà di prospettiva* in termini di partecipazione e apprendimento alla

vita sociale, nella consapevolezza di dover interrompere il circolo vizioso della profezia che si auto-adempie, per la quale comportamenti-problema non possono che ampliarsi all'interno di contesti scolastici, famigliari e sociali problematici (Patera, 2022).

Invero, come evidenziato anche da quella che abbiamo chiamato “infondatezza del caso impossibile”, dal punto di vista della riflessione pedagogica e dell'agire didattico (Grange e Patera, 2021), si tratta di promuovere in classe l'attivazione, l'espressione e l'organizzazione di aspetti cognitivi, meta-cognitivi, socioaffettivi, relazionali e motivazionali per insegnare, apprendere, per Imparare a Imparare e a gestirsi. Non pare un caso che anche l'infondatezza del concetto di caso impossibile sia rivenuto principalmente in scuole a valore aggiunto positivo agli apprendimenti degli studenti. A tal proposito, appare centrale il contributo dell'AaA, sebbene esso sia attualmente quasi assente dalle strategie di azione educativa e didattica degli intervistati per sostenere studenti in difficoltà.

Emergono dunque ampi spazi di miglioramento, mediante traiettorie di ricerca e di riflessione pedagogica in merito alle pratiche educative e didattiche adottate dai docenti nei confronti dei “casi impossibili” e alle strategie individuali o collettive per una loro presa in carico, proprio attraverso una formazione dei docenti incentrata sull'AaA. Nella prospettiva di un agire didattico inclusivo e interculturale, infatti, si tratta di puntare sulla funzione formativa della valutazione (Heritage, 2007), sullo sviluppo di competenze per la vita (Sala *et al.*, 2020) sulla promozione dell'Imparare a Imparare come iper-competenza (Stringher *et al.*, 2021) in grado di promuovere l'auto-regolazione, l'auto-valutazione, la motivazione intrinseca non solo in termini di “competenze del pensare”, ma anche in termini di prospettiva di speranza (Ajello, 2002; Hautamäki e Kupiainen, 2014), coltivando la fiducia in sé, la curiosità innata e il desiderio di dare senso a ciò che si apprende da parte dei discenti (Stringher, 2021). Alcune iniziali direttrici in tal senso sono state delineate (Cardarello e Scipione, 2023; Stringher, 2021, 2023), ma necessitano di ulteriore ricerca e applicazione nelle scuole di ogni ordine e grado.

5. Conclusioni

Il contributo può essere utile per iniziare a dialogare con le scuole sui “casi impossibili” e sui modi per supportarli attraverso l'Apprendere ad Apprendere, anche grazie agli interventi a sostegno delle competenze che si potranno prevedere in futuro. Si consideri, infatti, che questo lavoro può

essere considerato in ideale continuità con il primo approfondimento qualitativo relativo all'AaA in due distinti tipi di scuole: quelle a valore aggiunto positivo e negativo (Stringher e Scrocca, 2021).

Gli intervistati evidenziano il fatto che indubbiamente i casi impossibili sono bambini e ragazzi le cui famiglie faticano a comunicare e a rapportarsi con la scuola e che per vari motivi non hanno la possibilità di seguirli nel loro percorso. Queste dinamiche determinano negli alunni atteggiamenti di rifiuto e demotivazione verso la scuola, se non di violenza o vero e proprio ritiro sociale. Questi “casi impossibili” sono spesso accomunati da una frequenza discontinua, oppure da un’assenza psicologica anche quando i ragazzi sono fisicamente presenti tra i banchi di scuola, oppure (nel caso di studenti immigrati) da una difficoltà con la lingua veicolare (Dell’Anna, 2021). Tutti questi aspetti conducono a ridotte opportunità di apprendimento e quindi a bassi voti scolastici, in un circolo vizioso difficile da interrompere, anche per le emozioni negative che suscitano negli insegnanti (rabbia, impotenza, rassegnazione, frustrazione) e per l’incapacità a trovare strategie adeguate. Non mancano difficoltà di tipo strutturale in termini di risorse umane e materiali della scuola ad aggravare la posizione degli studenti considerati impossibili. Comprendere l’importanza di questi fattori quali determinanti di rischio di esclusione scolastica e sociale significa dare importanza a una scuola attenta a esplorare, riconoscere e gestire bisogni educativi emergenti e complessi nell’alveo di un processo e di un progetto esistenziale individuale e comunitario inclusivo, che promuova le condizioni e quindi rimuova gli ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione (Giacconi, 2013; Dell’Anna, 2021). Questo sembrerebbe proprio il caso di scuole a valore aggiunto positivo agli apprendimenti degli studenti, diverse da quelle a valore aggiunto negativo principalmente per l’atteggiamento rinunciatario e di delega che caratterizza queste ultime sui “casi impossibili”.

Infine, con riferimento ai limiti dello studio e ai successivi prossimi passi si evidenziano i seguenti aspetti. Benché qualitative e dunque non generalizzabili in senso statistico, le 40 interviste dello studio italiano offrono alcune piste di riflessione teorica e, al contempo, opportunità di nuove ricerche sulle caratteristiche degli studenti a rischio di espulsione dal sistema scolastico e sui contesti che possono aiutare ad arginarli. A tal proposito, è risultato necessario attribuire al *corpus* delle interviste una folta costellazione di codici utile a poter caratterizzare questi casi “impossibili”, i quali sembrano essere abbastanza frequenti nelle aule degli insegnanti intervistati al punto da suscitare reazioni complesse nel personale docente, nonché modi di rappresentare e agire tale complessità che necessitano di ulteriori analisi, anche per quantificare il fenomeno.

In futuro, queste categorie potrebbero essere utilizzate per costruire una scala sulle percezioni degli insegnanti nei confronti degli studenti della propria classe, per aiutare la loro riflessione sui cosiddetti “casi impossibili” e per collegarli meglio alle pratiche che promuovono in classe l’AaA e il benessere, in funzione includente, anti-etichettamento e anti-dispersione. Tale lavoro si potrebbe inserire in un programma di ricerca di tipo quantitativo sull’AaA, anche in relazione all’effetto scuola sugli apprendimenti degli studenti (INVALSI, 2017).

Certamente, una riflessione formativa con i docenti di ogni ordine e grado che metta al centro la consapevolezza dei meccanismi qui descritti sugli alunni “impossibili” sembra una leva e dunque un investimento essenziale (dalla formazione iniziale a quella in servizio) per facilitare l’acquisizione dell’AaA in bambini, alunni e studenti, sostenendo anche i “casi impossibili” nella loro traiettoria scolastica. Una didattica dell’AaA è pertanto uno tra i principali obiettivi di studio che ci prefiggiamo per il futuro, per fare in modo che l’Imparare a imparare nei contesti scolastici diventi realtà (Da Re, 2017; Marcuccio, 2016). In questo scenario, il rafforzamento della qualità strutturale delle scuole, l’alleanza scuola-famiglia e i patti educativi di comunità possono concorrere a creare comunità educanti orientate all’Apprendere ad Apprendere, come già si tenta di fare in alcune realtà (Cardarello e Scipione, 2023).

L’auspicio è che le scuole investano sulla (ri-)motivazione e sull’AaA tanto degli insegnanti quanto di bambini, alunni e studenti fin dalla scuola dell’infanzia, con atteggiamento aperto alle sorprese che i cosiddetti “casi impossibili” possono riservare, anche quelli più difficili.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M. (2002), “Apprendimento e competenza: un nodo attuale”, *Scuola e Città*, 1, pp. 39-56.
- Ajello A.M. (2018), “L’Imparare a Imparare come competenza chiave nella società globale”, *ValueEnews*, 7, pp. 3-5, testo disponibile al sito: <http://adiscuola.it/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>, data di consultazione 2/12/2025.
- Binkley M., Erstad O., Hermna J., Raizen S., Ripley M., Miller-Ricci M., Rumble M. (2012), “Defining Twenty-First Century Skills”, in P. Griffin, E. Care, B. McGaw (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Dordrecht, pp. 17-66.
- Bocci F. (2019), “Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva”, in M.V. Isidori (a cura di), *La formazione dell’insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 120-129.

- Brito H., Torti D., Malheiro A. (2020), “Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender”, *Aula Abierta*, 49 (3), pp. 245-60.
- Cardarello R., Scipione L. (2023), *Imparare a imparaRE. Un'indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Cipollone P. (2014), “Forward”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon, pp. XIV-XV.
- Creswell J.W. (2014), *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Sage, Los Angeles, 4th ed.
- Creswell J.W. (2015), *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*, Sage, London.
- Da Re F. (2017), “Un curricolo per le competenze chiave”, *Rivista dell'Istruzione*, 5, pp.16-22.
- Dell'Anna S. (2021), *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto)miglioramento*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Alonzo L. (2020), “Nuovi bisogni educativi e nuove responsabilità pedagogiche, in A. Gaudio A. (a cura di), *La povertà educativa. Quali risposte?*, *Scholè*, 2, pp. 115-122.
- Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. (eds.) (2014), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Abingdon.
- Demetriou A. (2015), *Educating the developing mind: Bridging research with educational practice*, Keynote presentato alla conferenza EARLI, Limassol, Cipro.
- European Council (2006), *Recommendation 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*, OJEU L 394 of 30.12.2006, Brussels.
- European Council (2018), *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, testo disponibile al sito: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>, data di consultazione 2/12/2025.
- European Political Strategy Centre (2017), *10 Trends Transforming Education as We Know It*, European Union, Brussels.
- Ferrante S., Benvenuto G., Stanzone I. (2021), “Le istituzioni scolastiche nella costruzione di patti educativi con famiglie e territorio: un percorso di ricerca-formazione”, in P. Lucisano, A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, Atti del convegno Internazionale SIRD Roma 25-26 novembre 2021, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 396-406.
- Fideli R., Marradi A. (1996), “Intervista”, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, vol. V, pp. 71-82.
- Giaconi C. (2013), “Progettare format inclusivi: le rappresentazioni verbali degli insegnanti”, in L. Perla (a cura di), *Per una didattica dell'inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce, pp.179-195.
- Goussot A. (2015), “I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?”, *Educazione Democratica*, V (9), pp. 17-47.

- Grange T., Patera S. (2021), “La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell’agire competente. Un caso di studio”, *Education Sciences & Society*, 2, pp. 47-61.
- Hautamäki J. et al. (2002), *Assessing learning-to-learn: A framework*, Centre for Educational Assessment, University of Helsinki, National Board of Education in Finland, Helsinki.
- Hautamäki J., Kupiainen S. (2014), “Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn International perspective from theory and practice*, Routledge, London.
- Heritage M. (2007), “Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?”, *Phi Delta Kappan*, 89 (2), pp. 140-145.
- Hoskins B., Fredriksson U. (2008), *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Hounsell D. (1979), “Learning to Learn: research and development in student learning”, *Higher Education*, 8 (4), pp. 453-469.
- INVALSI (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17*, testo disponibile al sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/rapporto_prove_invalsi_2017.pdf, data di consultazione 2/12/2025.
- James M. et al. (2007), *Improving Learning How to Learn: Classrooms, Schools and Networks*, Routledge, Abingdon.
- Kuckartz U. (2014), *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice and Using Software*, Sage, London.
- Kupiainen S., Hautamäki J., Rantanen P. (2008), *EU Pre-Pilot On Learning to learn – Report on the compiled data*, Centre for Educational Assessment – University of Helsinki, Helsinki.
- Kvale S. (2008), *Doing interviews*, Sage, London.
- Lee V., Coombe L., Mahoney R., Allen C., Robinson P. (2018), “Incorporating indigenous and non-indigenous worldviews through innovative text analysis: An evaluation of indigenous public health curricula”, *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1), pp. 1-11.
- Lobe B., Livingstone S., Haddon L. (2007), *Researching children’s experiences online across countries: issues and problems in methodology*, EU Kids Online, Deliverable D4.1, EU Kids Online Network, London.
- Marcuccio M. (2016), *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l’innovazione didattica*, Armando, Roma.
- Melucci A. (1998), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*, il Mulino, Bologna.
- Merton R.K., Fiske M., Kendall P.L. (1956), *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*, Free Press, New York.
- OECD (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*, Paris.
- Patera S. (2022), *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, FrancoAngeli, Milano.

- Pontecorvo C. (1995), “L’apprendimento tra culture e contesti”, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell’apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, pp. 13-42.
- Ricci R. (2019), *La dispersione scolastica implicita*, testo disponibile al sito: https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf, data di consultazione 2/12/2025.
- Rogoff B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press, New York.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Serranò F., Fasulo A. (2011), *L’intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Carocci, Roma.
- Smith R.M. (1990), “The Promise of Learning to Learn”, in R.M. Smith (ed.), *Learning To Learn across the Life Span*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Stringher C. (a cura di) (2021), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Stringher C. (2023), “Learning to learn in preschool: Principles for a framework concerning preschool teacher empowerment”, *Formazione & insegnamento*, 21 (1), pp. 182-192.
- Stringher C., Brito Rivera H.A., Patera S., Silva I., Castro Zubizarreta A., Davis Leme C., Torti D., Huerta M., Scrocca F. (2021), “Learning to Learn and assessment: Complementary concepts or different worlds?”, *Educational Research*, 63 (1), pp. 26-42.
- Stringher C., Scrocca F. (2021), “Rappresentazioni e funzioni dell’Apprendere ad Apprendere nei docenti italiani”, in C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Tong A., Sainsbury P., Craig J. (2007), “Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups”, *International Journal for Quality in Health Care*, 19 (6), pp. 349-357.
- Torti D., Brito H., Patera S. (2021), “Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un’intervista semi-strutturata con gli insegnanti”, in C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO (2013a, 2013b, 2014), *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn. Reports N. 1-3*, UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution.
- UNESCO Commissione Italiana (2020), *Il ruolo dell’educazione per il rilancio sociale ed economico italiano*, disponibile all’indirizzo: <https://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Il%20ruolo%20dell’Educazione%20per%20il%20rilancio%20sociale%20ed%20economico%20italiano1.pdf>, data di consultazione 23/8/2021.

- UNICEF (2012), *School Readiness and Transitions*, New York.
- United Nations (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, testo disponibile all'indirizzo: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, data di consultazione 13/7/2021.
- Wells G., Claxton G. (2002), "Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education", *Learning for life in the 21st century*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Zanetti M. (2018), "Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti", *Formazione & insegnamento*, 16 (2 Suppl.), pp. 193-204.

2. “Attività che coinvolgono gli studenti” per gli insegnanti di scuola secondaria di II grado in Italia: aspetti non cognitivi connessi all’AaA

di Hugo Armando Brito Rivera

Apprendere ad Apprendere (AaA) è una competenza chiave per l’apprendimento permanente. Diverse organizzazioni internazionali hanno sottolineato l’importanza di promuovere nelle nuove generazioni questa competenza, individuandola come obiettivo educativo nel XXI secolo. In questo contributo vengono presentati i risultati dell’analisi di 12 interviste condotte con insegnanti appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado, nell’ambito di un progetto internazionale incentrato sulla prospettiva socioculturale di AaA. È stata condotta un’analisi descrittiva e deduttiva con l’obiettivo di individuare gli aspetti riconducibili all’AaA in relazione alla categoria dell’intervista “Attività che coinvolgono gli studenti”. La domanda di ricerca che ha guidato l’analisi è stata: quali sono gli aspetti cognitivi e non cognitivi, impliciti o espliciti, che coinvolgono o meno gli studenti secondo il punto di vista degli intervistati? Per rispondere a questa domanda, è stata effettuata una codifica basata su tre categorie: 1) attività coinvolgenti; 2) attività non coinvolgenti; 3) difficoltà di coinvolgimento degli studenti. I risultati indicano la prevalenza significativa di aspetti non cognitivi, di natura socio-affettiva. Si conclude che, per la maggior parte degli insegnanti intervistati, il coinvolgimento degli studenti porta a un modello attivo di insegnamento-apprendimento, mentre la mancanza di coinvolgimento è legata al modello di lezione frontale.

Learning to Learn (L2L) is a key competence for lifelong learning. Several international organizations have highlighted the importance of promoting this competence in the new generations, identifying it as an educational goal in the 21st century. This paper presents the results of the analysis of 12 interviews conducted with teachers belonging to secondary school as part of

an international project focusing on the sociocultural perspective of L2L. A descriptive and deductive analysis was conducted with the aim of identifying aspects traceable to L2L in relation to the interview category “Activities involving students”. The research question that guided the analysis was: “What cognitive and noncognitive aspects, implicit or explicit, do or do not involve students according to the interviewees’ views?”. To answer this question, coding was done based on three categories: 1) Involving activities; 2) Non-involving activities; and 3) Difficulty of student involvement. The results indicate the prevalence of noncognitive aspects of a social-affective nature. It is concluded that, for most of the teachers interviewed, student involvement leads to an active teaching-learning model, while lack of involvement is related to the frontal lecture model.

1. Introduzione

Apprendere ad Apprendere (AaA) è una competenza chiave per l'apprendimento permanente. Diverse organizzazioni locali e internazionali hanno costantemente sottolineato l'importanza di promuovere nelle nuove generazioni questa competenza, individuandola come obiettivo educativo nel XXI secolo e come aspetto cruciale per lo sviluppo economico e il benessere sociale (Delors, 1997; UNESCO, 2013; Commissione Europea, 2007, 2018; OCSE, 2009). Sebbene l'AaA sia stata studiata da ben cinquant'anni, questo concetto conserva la sua idoneità ad affrontare le sfide delle società odierne, come la volubilità, l'incertezza e la velocità dei cambiamenti prodotti dallo sviluppo tecnologico, economico o sociale (OECD, 2012).

Le componenti che costituiscono questa competenza sono state incluse in numerosi curricula a livello globale, dall'istruzione prescolare a quella universitaria (Stringher *et al.*, 2019; Patera, 2018). I diversi quadri curriculari che considerano gli aspetti di questa competenza si basano, a loro volta, sui risultati ottenuti dalle linee di ricerca più diffuse su questo concetto, che includono studi incentrati sugli aspetti cognitivi e metacognitivi, o sull'analisi delle componenti affettive e sociali (Caena e Stringher, 2020).

Questo contributo presenta i risultati parziali di un progetto internazionale incentrato sulla prospettiva socioculturale di AaA, intesa come innovazione complementare agli studi già consolidati su questa competenza (cfr. Deakin *et al.*, 2014). Il progetto, coordinato da INVALSI, si è svolto tra il 2018 e il 2021 e consisteva nel condurre un totale di 127 interviste semi-strutturate a insegnanti di sei Paesi: Brasile, Ecuador, Italia, Messico, Spagna e Uruguay (Stringher, 2021). L'obiettivo generale della ricerca era quello di conoscere

la connotazione culturale di AaA nei Paesi partecipanti, concentrandosi sulle similitudini e differenze in base alla cultura di appartenenza. Si ritiene che la conoscenza di tale connotazione sia utile per articolare una mappa di ciò che viene valorizzato dagli insegnanti, al fine di evidenziare gli aspetti che possono essere ricondotti alla competenza di AaA.

L'approccio culturale di AaA, di ispirazione neo-vegotiskiana (Vygotskij, 1987) si aggiunge all'evoluzione storica degli studi su questa competenza (Marcuccio, 2016) e si presenta come una prospettiva utile per approfondire le rappresentazioni, le credenze e i significati che ne mediano lo sviluppo (Claxton, 2002). Sosteniamo che analizzare questa competenza da una prospettiva culturale rappresenti una risorsa innovativa. Il punto di partenza del posizionamento socioculturale consiste nell'assumere la presenza di AaA, in modo implicito o esplicito, come parte delle attività scolastiche quotidiane (Brito, Torti e Carvalho, 2020). Da questo punto di vista, la formazione di AaA nei contesti educativi è mediata dalle rappresentazioni, dalle credenze e dai significati inerenti alle attività di insegnamento-apprendimento e dalle scelte didattiche che gli insegnanti prendono quotidianamente (cfr. Bruner, 1990a, 1990b; Rogoff, 1990). Si ritiene che l'insieme di tali rappresentazioni, credenze e significati possa agire a favore o contro lo sviluppo di questa competenza, in quanto aspetti strutturanti dell'attività educativa (Brito *et al.*, 2021).

Comprendere la connotazione culturale dell'AaA implica concentrarsi sul significato che l'educazione ha per gli attori educativi e sul ruolo che gli insegnanti svolgono nello sviluppo di questa competenza, considerata la più antica nei sistemi scolastici (Ajello e Torti, 2019). La prospettiva culturale di AaA implica, d'altra parte, il superamento del livello di analisi solitamente focalizzato sugli studenti tramite la conoscenza delle loro abilità di apprendimento, di autoregolazione o tecniche di studio per spostare l'interesse sull'ambito dell'interazione insegnante-studente, evidenziando il ruolo che gli insegnanti svolgono nell'acquisizione e nello sviluppo dell'AaA nel contesto scolastico.

Un aspetto centrale di questo approccio consiste nell'analizzare le strategie e le risorse che gli insegnanti utilizzano per coinvolgere gli studenti nelle attività quotidiane. Si sostiene che varie componenti dell'AaA vengono attivate attraverso il modo in cui gli insegnanti coinvolgono gli studenti, in quanto questi aspetti contribuiscono a stimolare le risorse cognitive e non cognitive utili per affrontare le sfide e le difficoltà nel processo di insegnamento-apprendimento. Lo sviluppo di competenze cognitive e non cognitive è considerato un patrimonio trasferibile ai contesti quotidiani e lavorativi (cfr. OCSE, 2012). In questo senso, l'insieme delle pratiche attraverso le quali gli insegnanti coinvolgono gli studenti è legato sia alla creazione di

significato sia alla potenziale attivazione di risorse utili per affrontare scenari di incertezza e volatilità, sia dentro sia fuori la scuola (Hager e Halliday, 2006; Ajello, 2018). L'insieme di pratiche e credenze utilizzate nei processi di coinvolgimento degli studenti è quindi interessante per la sua idoneità a comprendere aspetti riconducibili allo sviluppo dell'AaA.

Ciò rafforza l'approccio che considera l'AaA come una competenza trasversalmente collegata a tutte le materie scolastiche, essendo considerata come il risultato dell'insieme di attività che si svolgono a scuola (didattiche e non) (Hautamäki e Kupiainen, 2014). In questo senso, come sottolineano Hautamäki e Kupiainen, l'AaA «comprende obiettivi cognitivi e affettivi generali che non sono dominio o responsabilità esclusiva di una sola materia, ma si formano attraverso i contenuti e le buone pratiche educative di diverse materie» (2014, p. 172, traduzione dell'autore). Da questo punto di vista, coinvolgere gli studenti nelle materie e nei rispettivi nuclei fondanti delle discipline è essenziale sia per la costruzione del significato sia per il mantenimento dell'interesse e della motivazione a continuare ad apprendere (Stringher, 2021).

Secondo Claxton (2014), il coinvolgimento degli studenti richiede attività significative che, insieme all'attivazione della fiducia in sé stessi, contribuiscono a superare varie difficoltà di apprendimento. Coinvolgendo gli studenti, gli insegnanti supportano la continuità dell'apprendimento e rafforzano la capacità di apprendimento permanente. L'obiettivo principale del processo di coinvolgimento è quindi quello di preservare la motivazione ad apprendere e di stimolare la capacità di continuare ad apprendere per tutta la vita (Well e Claxton, 2002; Ajello e Torti, 2019). Attraverso il processo di coinvolgimento, entrano in gioco sia la gestione dei processi di pensiero (aspetti cognitivi) sia i processi socio-affettivi (aspetti non cognitivi), intesi come due macro-dimensioni costitutive della competenza di AaA (Hautamäki e Kupiainen, 2014) (tab. 1).

Tab. 1 – Aspetti cognitivi e non cognitivi dell'AaA

<i>Aspetti cognitivi</i>	<i>Aspetti non-cognitivi</i>
Conoscenze e capacità di pensiero di base. E.g., comprensione della lettura, operazioni matematiche di base, ragionamento deduttivo e analitico, pensiero operativo formale ecc. → “Padronanza del pensiero”	Dimensione affettiva. E.g., credenze e atteggiamenti legati a se stessi, motivazione, credenze sulla propria agency, autostima generale, paura di fallire ecc. → “Prospettiva di speranza”

Mentre gli aspetti cognitivi si riferiscono alla gestione delle abilità di pensiero, come la comprensione o il ragionamento deduttivo, gli aspetti non

cognitivi riguardano, tra molti altri aspetti, la dimensione affettiva dell'apprendimento, come le credenze sulle proprie capacità di apprendimento, la motivazione, la paura di fallire o l'autostima (cfr. Stringher, 2014; Caena e Stringher, 2020). Entrambe le dimensioni, cognitiva e non cognitiva, coinvolgono molteplici risorse trasferibili al contesto lavorativo e rappresentano competenze chiave per l'apprendimento permanente (cfr. Heckman, Stixrud e Urzúa, 2006).

Nel presente contributo, gli aspetti cognitivi e non cognitivi sono considerati come risorse valutate in modo diverso dagli insegnanti quando coinvolgono gli studenti nelle attività didattiche inerenti alle rispettive materie. In questo senso, è necessario chiedersi cosa è più prezioso per gli insegnanti quando coinvolgono gli studenti: stimolare gli aspetti cognitivi, quelli non cognitivi, o entrambi? In questo contributo, sosteniamo che le credenze legate agli aspetti cognitivi e non cognitivi svolgono un ruolo centrale nel sostenere, rallentare oppure ostacolare lo sviluppo della competenza di AaA, coerentemente con il quadro proposto da Hautamäki e Kupiainen (2014). Si sostiene che entrambi gli aspetti sono osservabili nelle rappresentazioni e nei significati che gli insegnanti esprimono quando descrivono le attività svolte per coinvolgere gli studenti nelle materie insegnate.

Di seguito vengono presentati la metodologia e i risultati dell'analisi delle interviste condotte con insegnanti di scuola secondaria di II grado in Italia. L'obiettivo è stato quello di identificare gli aspetti cognitivi e non cognitivi legati al processo di coinvolgimento degli studenti in termini di credenze e significati emersi dai dati ottenuti. Dal paradigma della ricerca qualitativa e socioculturale (Schwandt, 2000), le rappresentazioni e i significati degli insegnanti sono un oggetto di studio di notevole interesse basato sull'ipotesi che l'AaA sia presente, in modo implicito o esplicito, nelle scelte didattiche che gli insegnanti compiono nell'ambito dell'attività didattica quotidiana.

2. Metodologia

Sono state analizzate le risposte a un'intervista semi-strutturata (Torti, 2019) con 12 insegnanti di studenti di età compresa tra i 13 e i 15 anni. Gli insegnanti sono stati selezionati in base alla loro appartenenza alla scuola secondaria di secondo grado e secondo i criteri di campionamento stabiliti nello studio internazionale (per approfondimenti si veda Stringher, 2021). Sono state analizzate le risposte corrispondenti alle domande della categoria "Attività che coinvolgono gli studenti" della traccia dell'intervista, composta

da 21 domande in totale (Torti, Brito e Patera, 2021) (tab. 2). Gli obiettivi di questo lavoro sono:

- analizzare le risposte degli insegnanti italiani appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado alle domande 3, 4, 5, 6 e 7 dell’intervista (categoria “Attività che coinvolgono gli studenti”) (tab. 2);
- individuare le rappresentazioni e i significati legati alle attività scolastiche che coinvolgono gli studenti, come nucleo di dati che includono aspetti riconducibili ad aspetti cognitivi o non cognitivi dell’AaA.

Tab. 2 – Domande analizzate, categoria “Attività che coinvolgono gli studenti”

<i>N. domanda</i>	<i>Domanda</i>
D3	In considerazione della tipologia attuale di studente, che cosa funziona meglio con loro, quali attività in classe li coinvolgono maggiormente?
D4	Come mai, secondo lei, questa attività coinvolge maggiormente gli studenti?
D5	Lei come realizza in classe questa attività che reputa essere coinvolgente per gli studenti?
D6	C’è stato un caso in cui uno studente inizialmente faceva fatica a coinvolgersi e poi per qualche motivo si è smosso? Prompt: lei cosa ha fatto per smuoverlo?
D7	Che cosa secondo lei invece non funziona, ossia, che cosa coinvolge poco o per nulla gli studenti?

Fonte: Torti, Brito e Patera (2021)

Il *corpus* di interviste analizzate (N = 12) fa parte del numero totale di interviste condotte nel caso italiano (N = 40), che a sua volta fa parte del totale di 123 interviste condotte nello studio internazionale (per i dettagli sulla distribuzione delle interviste condotte per Paese, si veda Stringher, 2021). La domanda di ricerca che ha guidato l’analisi è stata: quali sono gli aspetti cognitivi e non cognitivi, impliciti o espliciti, che coinvolgono o meno gli studenti secondo il punto di vista degli intervistati?

L’analisi dei dati è stata condotta utilizzando una strategia deduttiva e descrittiva (Rädiker e Kuckartz, 2020), in accordo con la tradizione della metodologia di ricerca qualitativa e interpretativa (Flick, 1998; Schwandt, 2000). Il livello di analisi è stato esplorativo (Richards, 2005) ed è stato condotto utilizzando il programma MAXQDA. La procedura di analisi è stata la seguente:

- lettura del corpus di interviste (N = 12);
- individuazione di risposte alle domande 3, 4, 5, 6 e 7;
- lettura di estratti e parafrasi sintetica (Serranò e Fasulo, 2011);
- analisi descrittiva e deduttiva (Rädiker e Kuckartz, 2020);

- organizzazione dei temi principali per codici e categorie;
- definizione di tre categorie: 1) attività coinvolgenti; 2) attività non coinvolgenti; 3) difficoltà di coinvolgimento degli studenti;
- *excerpt strategy*: individuazione e selezione di estratti esemplari e significativi a seconda della domanda di ricerca (cfr. Emerson, Fretz e Shaw, 2011). Per la presentazione di estratti esemplari sono state utilizzate le parentesi quadre per indicare omissione di testo.

È necessario sottolineare la natura qualitativa (Richards, 2005) dell'analisi effettuata, la stessa che ha consentito di esplorare in modo approfondito i significati e le esperienze costruite dai docenti partecipanti nei loro contesti scolastici, privilegiando la ricchezza interpretativa rispetto alla quantità (12 interviste). Nella ricerca qualitativa (Rädiker e Kuckartz, 2020), il valore risiede nella densità dei racconti e non nel loro volume statistico. È stato ritenuto che il corpus di dati analizzato sia stato sufficiente per identificare modelli significativi e comprendere come si configurano i significati condivisi nella pratica educativa attraverso l'individuazione di componenti riconducibili all'AaA (Ajello e Torti, 2019).

3. Risultati

Per facilitare la comprensione del lettore, precisiamo che l'attribuzione degli estratti esemplari presentati in questa sezione è avvenuta attraverso un processo iterativo di lettura interpretativa, sempre a seconda dell'analisi sviluppata, di natura deduttiva e descrittiva. Ogni segmento è stato confrontato con altri casi simili per garantire coerenza interna e rilevanza concettuale, in accordo con la tradizione della metodologia qualitativa e interpretativa utilizzata (Flick, 1998). È necessario tener in considerazione che i risultati presentati a continuazione fanno parte di una procedura di analisi rivolta a valorizzare la complessità del discorso e la costruzione di significato da parte dei partecipanti.

3.1. *Aspetti generali*

La tabella seguente (tab. 3) mostra il numero totale di segmenti codificati (N = 44). Il maggior numero di estratti corrisponde alla prima categoria con un totale di 18 segmenti, tra i quali spicca il “lavoro di squadra o di gruppo” con 10 estratti. Per quanto riguarda la seconda categoria, il sottocodice “lezione frontale” è il più significativo tra le attività che non coinvolgono gli

studenti. In generale, le attività che non coinvolgono gli studenti corrispondono a quelle di natura passiva, in cui gli studenti non svolgono un ruolo da protagonista. Al contrario, i sottocodici “lavoro di gruppo o di squadra” (N = 10) e “attività pratiche” (N = 6) corrispondenti alla prima categoria rappresentano risorse di natura partecipativa.

Tab. 3 – Categorie e numero totale di segmenti codificati

<i>Categoria</i>	<i>Sottocodici di primo livello</i>	<i>Frequenza</i>
Attività coinvolgenti (N = 18)	Lavoro di squadra o di gruppo	10
	Attività pratiche	6
	Studenti	1
	Contesto scolastico	1
Attività non coinvolgenti (N = 15)	Lezione frontale	5
	Ruolo del docente	3
	Lettura di libri	2
	Mancanza di senso e utilità	2
	Tecnologia	1
	Mancanza di interesse da parte degli studenti	1
Difficoltà di coinvolgimento degli studenti (N = 11)	Nessuna risposta	1
	Caso individuale	9
	Caso di classi	2
		N = 44

Nota: tra parentesi il conteggio della frequenza semplice. Il codice viene conteggiato una sola volta per partecipante.

Fonte: elaborazione dell'autore

I segmenti codificati nella terza categoria (“difficoltà di coinvolgimento degli studenti”) sono presentati divisi in due aree: la prima corrisponde ai casi individuali descritti dagli insegnanti (N = 9), mentre la seconda riguarda i casi di “gruppi di studenti” (classi) che inizialmente non si sono coinvolti (N = 2). Va notato che la formulazione della domanda D6 (“C’è stato un caso in cui uno studente inizialmente faceva fatica a coinvolgersi e poi per qualche motivo si è smosso?”) (si veda tab. 2) richiede la descrizione di un caso individuale; quindi, le risposte relative al caso delle “classi” possono essere considerate come deviazioni dal focus della domanda, come discusso nella descrizione dei risultati della terza categoria.

3.2. Categoria 1: attività coinvolgenti

In questa categoria (18 su 44 estratti codificati, si veda tab. 3), “lavoro di gruppo” è stato il sottocodice con il maggior numero di segmenti (N = 10). Le attività descritte in questa sezione riguardano il lavoro di gruppo stesso, la risoluzione di problemi e la partecipazione degli studenti attraverso attività come il *debate*. È da notare che anche il secondo sottocodice, attività pratiche (N = 6), implica un senso di partecipazione attiva attraverso attività significative per gli studenti, legate sia alla vita quotidiana sia al contesto di laboratorio.

Tab. 4 – Sottocodici della categoria 1, “Attività che coinvolgono gli studenti”

Sottocodici di primo livello	Sottocodici di secondo livello	Frequenza
Lavoro di gruppo (N = 10)	Lavoro di gruppo	5
	Debate	2
	Partecipazione di tutta la classe	2
	Problem solving	1
Attività pratiche (N = 6)	Gita dimostrativa sul campo	1
	Attività legate al mondo lavorativo	1
	Attività pratiche legate alla vita quotidiana	2
	Attività pratiche di laboratorio	2
Studenti (N = 1)	“Dipende dagli studenti”	1
Contesto scolastico (N = 1)	Lasciare il contesto scolastico per lavorare all’esterno	1
		N = 18

Nota: tra parentesi il conteggio della frequenza semplice. Il codice viene conteggiato una sola volta per partecipante.

Fonte: elaborazione dell’autore

Con una connotazione diversa, gli ultimi due sottocodici, “studenti” (N = 1) e “contesto scolastico” (N = 1), si distinguono come risposte attraverso le quali gli insegnanti intervistati hanno indicato i fattori esterni come la ragione principale del processo di coinvolgimento, al di là dell’*agency* del docente. Il primo si riferisce all’identificazione degli studenti come responsabili del processo di coinvolgimento, mentre il secondo indica il fatto stesso di lasciare il contesto scolastico per lavorare fuori dalla scuola come fattore motivante per il coinvolgimento.

I seguenti estratti forniscono esempi del contenuto discorsivo dei segmenti più esemplari (tab. 5)¹. L’aspetto comune tra i segmenti della tabella

¹ Gli estratti sono presentati attraverso “nomi di fantasia” scelti dagli stessi partecipanti per garantire la privacy e l’anonimato.

seguito è il loro carattere partecipativo, intendendo con questa nozione le attività in cui gli studenti non sono considerati come “destinatari” della conoscenza ma, al contrario, l’enfasi suggerisce un ruolo attivo.

Tab. 5 – Estratti esemplari della categoria 1, sottocodici di secondo livello

<i>Sottocodici di secondo livello</i>	<i>Estratti</i>
Lavoro di gruppo	Estratto 1: “A loro piace molto lavorare per esempio in gruppi, non è sempre facile ed è un po’ dispersivo” (Laura, docente di Letteratura, scuola pubblica)
Attività legate al mondo lavorativo	Estratto 2: “Dare dei compiti, dei lavori che non siano soltanto fini alla lezione, che possano in qualche modo somigliare ai lavori che si faranno in futuro” (Angelina, docente di Italiano, scuola pubblica)
Attività pratiche di laboratorio	Estratto 3: “Laboratorio, in generale, io per esempio Fisica, il laboratorio per loro è eccezionale perché li metti in gioco, si muovono e i ragazzi non riescono a stare fermi, per tante ore seduti” (Patrizia, docente di Matematica e Fisica, scuola privata)
Gita dimostrativa sul campo	Estratto 4: “Un’attività che li ha particolarmente coinvolti vediamo, lo scorso anno cosa abbiamo fatto, anche solo portarli per esempio a Crotone c’è la città di Pitagora, quindi a vedere quella parte di geometria” (Carla, docente di Matematica e Fisica, scuola privata)
Debate	Estratto 5: “Quello che funziona è anzitutto qualsiasi forma di questione che viene posta sulla quale loro possono in qualche modo, dibattendo, arrivare a un punto” (Benedetto, docente di Italiano, scuola privata)

Fonte: elaborazione dell’autore

3.3. Categoria 2: attività non coinvolgenti

Nella seconda categoria (15 su 44 estratti codificati, si veda tab. 3) il sottocodice “lezione frontale” è stato quello con il maggior numero di segmenti (N = 5) (tab. 6). È da notare che l’insieme dei sottocodici di secondo livello appartenenti al codice “lezione frontale” aderiscono a un insieme di pratiche didattiche in cui gli studenti hanno un ruolo passivo. Il modello della lezione frontale è composto da pratiche coerenti con l’approccio passivo all’insegnamento, manifestato principalmente attraverso i codici “lezione statica” (N = 2) e “lezione teorica” (N = 1).

Tab. 6 – Sottocodici della categoria 2, attività che non coinvolgono gli studenti

Sottocodici di primo livello	Sottocodici di secondo livello	Frequenza
Lezione frontale (N = 5)	Lezione statica	2
	Lezione teorica	1
	Routine	1
	Partecipazione passiva degli studenti	1
Ruolo dell'insegnante (N = 3)	Rigidità dell'insegnante	1
	Incompetenza didattica	1
	Assenza di coinvolgimento emotivo	1
Lettura di libri (N = 2)	N/S	2
Mancanza di senso e utilità (N = 2)	N/S	2
Tecnologia (N = 1)	N/S	1
Mancanza di interesse da parte degli studenti (N = 1)	N/S	1
Nessuna risposta (N = 1)	N/S	1
		N = 15

Nota: tra parentesi il conteggio della frequenza semplice. Il codice viene conteggiato una sola volta per partecipante. N/S = Nessun sottocodice.

Fonte: elaborazione dell'autore

Per quanto riguarda la *performance* dell'insegnante (sottocodice "ruolo dell'insegnante"), 3 estratti su 15 fanno riferimento ad aspetti attribuibili alla rigidità dell'insegnante, all'incompetenza didattica e alla mancanza di coinvolgimento emotivo. Un numero limitato di segmenti spicca in riferimento alle risorse didattiche utilizzate, come il caso della "lettura di libri" (N = 2) o dell'uso della "tecnologia" (N = 2). In entrambi i casi, sia la lettura di libri che l'uso della tecnologia sono stati indicati dagli intervistati come parte delle risorse che non sono in grado di coinvolgere gli studenti. In un caso, l'intervistato ha indicato nella "mancanza di interesse degli studenti" come la ragione principale del loro scarso coinvolgimento in classe. Per quanto riguarda "la mancanza di senso e utilità" riguardo la materia insegnata, è stato codificato solo un segmento.

La tabella seguente (tab. 7) presenta estratti significativi della categoria 2 (attività che non coinvolgono gli studenti). I primi due ("lezione teorica" e "lezione statica") si riferiscono al modello di "lezione frontale". In entrambi i casi il punto in comune tra segmenti è il modo in cui l'insegnante trasmette il contenuto, principalmente parlando e dettando, agli studenti (estratti 1 e 2, rispettivamente).

Tab. 7 – Estratti esemplari della categoria 2, sottocodici di primo e secondo livello

<i>Sottocodici di primo/ secondo livello</i>	<i>Estratto</i>
Lezione teorica	Estratto 1: “In Matematica, parlare troppo non li coinvolge, parlare troppo senza farli partecipare, senza interrompere con l’esempio, il ragionamento cioè la lezione proprio frontale secondo me non li coinvolge” (Anastasia, docente di Matematica, scuola pubblica)
Lezione statica/ Rigidità dell’insegnante	Estratto 2: “La staticità di una lezione, la rigidità di un docente che pensa di sedersi lì e di dettare delle regole senza magari fargli capire il senso, quello non funziona” (Carla, docente di Matematica, scuola privata)
Mancanza di senso e utilità	Estratto 3: “Ma a che cosa serve studiare, che ne so studiare Leopardi, a che cosa serve studiare il Latino? ok, quindi c’è questo voler ogni cosa che studiano, vederne la finalità pratica legata alla loro vita” (Angelica, docente di Italiano, scuola pubblica)
Lettura di libri	Estratto 4: “È proprio la fatica di sta sui libri, la fatica di stare sui libri e di voler far tutto velocemente” (Valentina, docente di Matematica, scuola pubblica)
Incompetenza didattica	Estratto 5: “L’incompetenza didattica perché c’è, in alcuni casi c’è, loro percepiscono benissimo se uno non è competente e c’è ed è una fessura dalla quale loro si infilano e ti massacrano” (Laura, docente di Italiano e Storia, scuola pubblica)
Assenza di coinvolgimento emotivo	Estratto 6: “Non ci sia un coinvolgimento emotivo anche da parte dell’insegnante quello penso sia la prima cosa” (Om Namo, docente di Matematica e Fisica, scuola pubblica)

Fonte: elaborazione dell’autore

Dagli estratti sopra riportati (tab. 7), spicca il contributo di Angelica, docente di italiano in una scuola pubblica, che ha focalizzato la creazione di significato e la finalità pratica della materia come aspetti chiave per coinvolgere gli studenti (estratto 3). Dall’estratto emerge chiaramente che la mancanza di coinvolgimento si verifica quando il senso stesso della materia viene messo in discussione. Per quanto riguarda il focus del presente studio, l’ultimo estratto è esemplificativo del valore del coinvolgimento emotivo da parte del docente nel coinvolgere, o meno, gli studenti. In questo caso, Om Namo, insegnante di Matematica e Fisica in una scuola pubblica, indica nell’assenza di coinvolgimento emotivo da parte dell’insegnante come il motivo principale per cui gli studenti non si coinvolgono nelle attività di classe (estratto 6).

3.4. Categoria 3: difficoltà di coinvolgimento degli studenti

Il primo aspetto rilevante dei risultati della terza categoria consiste nel tipo di risposta ottenuta alla domanda 6 della guida all'intervista ("C'è stato un caso in cui uno studente inizialmente faceva fatica a coinvolgersi e poi per qualche motivo si è smosso?"), come mostrato nella seguente tabella (tab. 8). Va notato che tale domanda costituisce un nodo centrale della categoria "attività che coinvolgono gli studenti" nella traccia d'intervista, poiché attraverso il *prompt* incluso in tale domanda ("Lei cosa ha fatto per smuoverlo?") (si veda tab. 2), si chiede agli intervistati di descrivere le risorse che utilizzano per coinvolgere gli studenti. Si segnala al lettore che, a differenza delle altre tabelle, nella tabella 8 le frequenze si riferiscono ai singoli docenti intervistati e non soltanto ai frammenti di testo codificati.

Tab. 8 – Tipi di risposte alla domanda 6

	<i>Tipi di risposte</i>	<i>N. partecipanti</i>
A	Il partecipante ha descritto un caso specifico	4*
B	Il partecipante non ha descritto il caso di un singolo studente, ma quello di una classe	2
C	Il partecipante non ha descritto un caso specifico**	6
		N = 12

* Più di un partecipante ha descritto più di un caso.

** Quando il partecipante non ha descritto un caso, c'è stata una deviazione dal focus attraverso una risposta ambigua.

Fonte: elaborazione dell'autore

Tra i 12 insegnanti intervistati, 6 hanno dato una risposta coerente con la domanda richiesta, come mostrato nelle voci A e B della tabella precedente (tab. 8). Tra questi intervistati, 4 hanno descritto il caso specifico di uno studente che inizialmente faceva fatica a coinvolgersi e 2 hanno scelto di descrivere il caso di un'intera classe. Da un'altra parte, gli altri 6 hanno fornito una risposta ambigua, allontanandosi dal focus della domanda (voce C). Per questa ragione, sono stati codificate soltanto le risposte degli insegnanti che hanno descritto in forma chiara il caso di studenti o classe che facevano fatica a coinvolgersi (N = 6, voci A e B).

La tabella seguente (tab. 9) mostra un totale di 11 segmenti riferiti a due sottocodici della terza categoria (difficoltà di coinvolgimento degli studenti): "caso individuale" (N = 9) e "caso di una classe" (N = 2).

Tab. 9 – Sottocodici della categoria 3, difficoltà di coinvolgimento degli studenti

<i>Sottocodici di primo livello</i>	<i>Sottocodici di secondo livello</i>	<i>Frequenza</i>
Caso individuale (N = 9)	Bassa autostima	2
	Mancanza di partecipazione in classe	1
	Rendimento insufficiente dello studente	3
	Studente isolato	1
	Studente con DSA	1
	Difficoltà a seguire la materia	1
Caso di classi (N = 2)	Classe con disinteresse per la materia	2
		N = 11

Nota: tra parentesi il conteggio della frequenza semplice.

Fonte: elaborazione dell'autore

I segmenti del primo sottocodice (tabella precedente), “caso individuale”, si riferiscono principalmente ad attributi legati al coinvolgimento emotivo degli studenti, nonché alla loro disponibilità a partecipare alle attività di classe. Spicca l’attribuzione delle difficoltà di coinvolgimento all’ambito della “bassa autostima” (N = 2) e del “rendimento insufficiente degli studenti” (N = 3).

Come indicato all’inizio di questa sezione, la domanda 6 comprendeva un prompt che chiedeva agli insegnanti di descrivere le azioni intraprese per coinvolgere gli studenti (si veda tab. 2). Nella tabella seguente (tab. 10), sono presentati due casi esemplari in cui sono osservabili sia il caso in questione sia l’insieme di risorse che ogni insegnante ha messo in atto per coinvolgere gli studenti.

La tabella 10 presenta il caso del “rendimento insufficiente” di uno studente (estratto 1) e il caso corrispondente di uno “studente isolato” (estratto 2). Va notato che l’emergere significativo degli aspetti non cognitivi utilizzati dagli insegnanti per affrontare le difficoltà di coinvolgimento si è verificato come parte della risposta al prompt (colonna di destra nella tab. 10). L’estratto 1 mostra un sostegno alla fiducia in se stesso dello studente (l’ha aiutato a capire che poteva farcela), mentre l’estratto 2 mostra l’interesse interattivo dell’insegnante con lo studente come l’aspetto centrale del processo di coinvolgimento.

Tab. 10 – Estratti esemplari della categoria 3

Caso	Cosa ha fatto il docente per smuovere lo studente?
<p>“Rendimento insufficiente dello studente” Estratto 1: “Una ragazzina di primo le farò un esempio anche abbastanza semplice, mi ha consegnato per tutto il primo trimestre i compiti solo in bianco, sempre in bianco solo nome e cognome” (Carla, docente di Matematica, scuola privata)</p>	<p>“Un giorno l’ho presa da parte, insomma abbiamo iniziato a chiacchierare e le ho fatto capire, lei è stata secondo me l’esempio lampante di chi pensava di non farcela in primo liceo, in realtà parlandone ho ripreso il programma dal principio e in realtà le posso assicurare che ora siamo arrivate a un otto abbondante, ed è assolutamente suo [...] l’ha aiutata a capire che poteva farcela, ora non so se l’ha detto dicendo il vero (sorride)” (Carla, docente di Matematica, scuola privata)</p>
<p>“Studente isolato” Estratto 2: “C’era un ragazzo [...] che dicevano tutti che aveva un caratteracci, era stato bocciato un anno, che risultava insufficiente in parecchie discipline e in Fisica [...] lui stava sempre per conto suo, abbastanza isolato” (Patrizia, docente di Matematica e Fisica, scuola privata)</p>	<p>“Ho cominciato a fargli le domande, ho cominciato a coinvolgerlo [...] questo ragazzo io ogni volta che lo trovavo con il cellulare in mano, lo trovavo che faceva ricerche di Fisica, allora gli ho detto tu lo puoi usare il cellulare, non lo so perché ma, sarà scattato qualcosa, non lo so, ha visto un interesse da parte mia, questo ragazzo ha cominciato ad appassionarsi alla Fisica e è arrivato secondo alle olimpiadi della Fisica [...] cercavo ogni volta di stimolarlo facendolo anche venire alla lavagna, interessandolo, facendo vedere, controllando che le cose gli venissero, cercando di lodarlo nel momento in cui e alla fine gli ho detto dai scommettiamo che al prossimo compito mi prendi una sufficienza?” (Patrizia, docente di Matematica e Fisica, scuola privata)</p>

Fonte: elaborazione dell’autore

4. Discussione e conclusioni

Sia gli aspetti cognitivi sia quelli non cognitivi sono trasversalmente presenti nelle risposte degli intervistati all’insieme di domande che compongono la categoria “Attività che coinvolgono gli studenti” della traccia d’intervista. In accordo con la prospettiva socio-culturale dell’AaA (Stringher, 2021), l’insieme degli aspetti cognitivi e non cognitivi sono presenti in modo implicito nel discorso degli intervistati; in entrambi i casi, gli aspetti cognitivi e non cognitivi fanno parte delle *attività* e degli *orientamenti* che integrano le pratiche educative (Brito *et al.*, 2021).

Come sottolineano Brito *et al.* (2021), le diverse *attività* dichiarate dai docenti corrispondono all'intera attività realizzata in classe, nel suo insieme, intesa come un «evento curricolare organizzato con intenzionalità educativa da parte del docente» (Carr, 2002, p. 100 citato in Brito *et al.*, 2021, p. 122), mentre che gli orientamenti fanno riferimento alle credenze pedagogiche, valori, rappresentazione del proprio ruolo professionale e rispettivi atteggiamenti. Secondo gli stessi autori è possibile affermare che gli aspetti cognitivi e non cognitivi considerati dai partecipanti riflettono sia le attività che l'orientamento culturale della pratica educativa, l'approccio pedagogico e le credenze condivise dagli insegnanti (Brito *et al.*, 2021). È importante notare che sia gli aspetti cognitivi che quelli non cognitivi possono agire a favore o contro la formazione della competenza AaA, come sottolineato da Hautamäki e Kupiainen (2014). In questo senso, è importante distinguere gli aspetti che contribuiscono allo sviluppo dell'AaA da quelli che ne ostacolano o rallentano lo sviluppo.

Tra gli aspetti non cognitivi individuati nei dati che possono essere ritenuti *favorevoli* alla formazione di AaA (Hautamäki e Kupiainen, 2014) vi sono, per esempio, l'attribuzione agli studenti di un ruolo attivo come protagonisti e lavorare congiuntamente (sottocodice “lavoro di gruppo”, N = 10, tab. 5), la dimostrazione del proprio interesse come insegnante per la disciplina insegnata (sottocodice “ruolo dell'insegnante”, N = 3, tab. 6), l'incoraggiamento dell'autonomia degli studenti e del lavoro collaborativo (sottocodice “lavoro di gruppo”, N = 10, tab. 5), il motivare gli studenti, la creazione di senso intorno alla materia insegnata (sottocodice “attività pratiche”, N = 6, tab. 5), l'attivazione del desiderio di apprendere e l'aiuto agli studenti nel continuare ad apprendere (estratti della tab. 10). Tali aspetti sono stati individuati principalmente in relazione alle categorie 1 (attività che coinvolgono) e 3 (difficoltà di coinvolgimento degli studenti) dei risultati presentati.

Tra gli aspetti non cognitivi che possono essere considerati *contrari* alla formazione dell'AaA vi sono, per esempio, la rigidità dell'insegnante (sottocodice “ruolo dell'insegnante”, N = 3, tab. 6), la lezione frontale (sottocodice “lezione frontale”, N = 5, tab. 6), l'interrogazione passiva da parte dell'insegnante (sottocodice “lezione statica”, N = 2 e “routine”, N = 1), tab. 6), la perdita di senso della disciplina insegnata e la mancanza di applicazione pratica della materia nella vita quotidiana (sottocodice “mancanza di senso e utilità”, N = 2, tab. 6) (si veda gli estratti della tab. 7). Tali aspetti corrispondono principalmente alle risposte codificate nella categoria 2 (aspetti che non coinvolgono gli studenti).

I dati sembrano indicare che gli aspetti non cognitivi più favorevoli allo sviluppo dell'AaA sono quelli attraverso i quali gli insegnanti cercano di

coinvolgere gli studenti. In questo senso, sembra esserci una stretta relazione tra le strategie di coinvolgimento e motivazione degli studenti e l'esercizio di attività e orientamenti di natura non cognitiva che favoriscono l'AaA. Questo risultato, esplorativo e preliminare, conferma l'approccio di Hautamäki e Kupiainen (2014) secondo il quale la competenza di AaA è considerata come "il risultato di buone pratiche educative".

Si conclude che, per la maggior parte degli insegnanti intervistati, il coinvolgimento degli studenti porta a un modello attivo di insegnamento-apprendimento, mentre la mancanza di coinvolgimento è legata al modello di lezione frontale. I dati analizzati sottolineano l'importanza dell'interazione educativa nel coinvolgere gli studenti e nel contribuire allo sviluppo della competenza AaA. Per la maggior parte dei partecipanti, il coinvolgimento consiste principalmente nell'instaurare una relazione affettiva con gli studenti al fine di sostenerli nell'affrontare varie difficoltà (e.g., "ho ripreso il programma dal principio e in realtà le posso assicurare che ora siamo arrivate a un otto abbondante, ed è assolutamente suo [...] l'ha aiutata a capire che poteva farcela", Carla, docente di Matematica, scuola privata, estratto 1, tab. 10). In questo senso, i risultati esemplificano come la formazione della competenza di AaA sia significativamente legata ad aspetti di natura relazionale e interattiva, intesi come il medium per superare le difficoltà di apprendimento, promuovere l'interesse per la materia insegnata e continuare ad apprendere (e.g., "cercavo ogni volta di stimolarlo facendolo anche venire alla lavagna, interessandolo, facendo vedere, controllando che le cose gli venissero, cercando di lodarlo", Patrizia, docente di Matematica e Fisica, scuola privata, estratto 1, tab. 10).

L'insieme degli aspetti analizzati è eloquente dell'enfasi culturale, di tipo socio-affettivo, osservabile nelle risposte del gruppo di insegnanti intervistati. Tale enfasi ha caratterizzato trasversalmente le attività e gli orientamenti attraverso le quali i partecipanti hanno esemplificato il coinvolgimento degli studenti. Ciononostante, il gruppo di intervistati non sembra essere consapevole di come le diverse strategie utilizzate per coinvolgere gli studenti contribuiscano alla formazione della competenza di AaA. Per questo motivo, i risultati ottenuti sottolineano l'importanza della relazione socio-affettiva come aspetto chiave da considerare in un programma formativo destinato ai docenti. Nonostante il presente contributo sia di natura esplorativa, è possibile affermare che i risultati possono essere di utilità per informare i programmi di formazione sull'AaA a partire dalla considerazione degli aspetti non-cognitivi individuati. Sulla base dei dati ottenuti, un programma di formazione docente orientato all'AaA dovrebbe incorporare strategie sia per coinvolgere gli studenti sia per superare le difficoltà di apprendimento, sostenendo principalmente lo svi-

luppo della fiducia in sé stessi e una disposizione positiva verso l'errore. Un aspetto importante in un programma di formazione docente consiste anche nel rispondere a come si interconnettano gli aspetti cognitivi con quelli non cognitivi, poiché, sempre sulla base dei dati analizzati, tale integrazione non sembra emergere come parte di un posizionamento professionale pienamente "consapevole" da parte dei docenti intervistati.

Nei limiti del presente contributo, è necessario sottolineare che i dati presentati corrispondono a un'analisi ancora in corso, basata su un numero ridotto d'interviste (N = 12). In questo senso, è necessario andare oltre la fase descrittiva dell'analisi esplorativa per acquisire maggiore profondità attraverso l'analisi delle interviste con gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado degli altri Paesi partecipanti. È necessario sottolineare, come parte dei limiti del presente contributo, che i dati analizzati si riferiscono esclusivamente alle interviste realizzate, assumendone il carattere situazionale e contestuale. Di conseguenza, l'insieme delle interviste analizzate riflette espressioni di significati costruiti in scenari educativi culturalmente situati. Per questo motivo, le conclusioni e i suggerimenti presentati evitano generalizzazioni e sono correlati all'esperienza professionale degli insegnanti intervistati. L'analisi di una quantità maggiore di dati consentirà di identificare i pattern di significato in un insieme più ampio di interviste (Rädiker e Kuckartz, 2020). Nell'ambito di un processo di analisi in profondità, si rileva la necessità di raffinare il sistema di codici e categorie sviluppato per il presente studio. A tal fine, è necessario validare collettivamente i risultati e stabilire un accordo di codifica (*intercoder agreement*) (Creswell, 2016). Questa azione comprende la convalida e la discussione dei dati sia con il gruppo di ricerca locale che con i ricercatori del gruppo internazionale.

Ringraziamenti

Si ringrazia il gruppo di ricerca INVALSI, composto da Anna Maria Ajello (già Presidente INVALSI), Cristina Stringher (coordinatrice, INVALSI), Salvatore Patera (professore associato, UNINT), Daniela Torti (INVALSI), María del Carmen Huerta e Francesca Scrocca (già collaboratrici INVALSI).

Un ringraziamento speciale ai docenti partecipanti alle interviste.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M. (2018), “L’Imparare a Imparare come competenza chiave nella società globale”, *ValueEnews*, 1, pp. 3-5, testo disponibile al sito: <http://adiscuola.it/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>, data di consultazione 13/1/2025.
- Ajello A.M., Torti D. (2019), “Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill”, *Scuola democratica. Learning for democracy*, 1, pp. 63-82.
- Brito H., Torti D., Carvalho A.M.F. (2020), “Design, translation and adaptation of a socio-cultural interview with teachers on Learning to Learn”, *Aula Abierta*, 49 (3), pp. 245-259.
- Brito H., Stringher C., Huerta M., Scrocca F. (2021), “Pratiche docenti sull’Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti”, in C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Bruner J.S. (1990a), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J.S. (1990b), “Culture and human development: A new look”, *Human Development*, 33, 6, pp. 344-355.
- Caena F., Stringher C. (2020), “Towards a new conceptualization of learning to learn”, *Aula Abierta*, 49 (3), pp. 199-216.
- Claxton G. (2002), “Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn”, in G. Wells, G. Claxton (eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Blackwell, Oxford.
- Claxton G. (2014), “La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje”, *Infancia y Aprendizaje*, 37 (2), pp. 227-247.
- Comissione europea (2007), *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, testo disponibile al sito: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>, data di consultazione 13/1/2025.
- Commissione europea (2018), “Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning”, *Official Journal of the European Union*, C 189/7, testo disponibile al sito: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>, data di consultazione 13/1/2025.
- Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. (eds.) (2014), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, London.
- Delors J. (1997), *Rapporto all’UNESCO della Commissione internazionale sull’educazione per il ventunesimo secolo*, Armando, Roma.
- Emerson R.M., Fretz R.I., Shaw L. (2011), *Writing Ethnographic Field Notes*, University of Chicago Press, Chicago.
- Flick U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, London.
- Hager P., Halliday J. (2006), *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgment and Community*, Springer, Dordrecht.

- Hautamäki J., Kupiainen S. (2014), “Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, London.
- Heckman J., Stixrud J., Urzúa S. (2006), “The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior”, *Journal of Labor Economics*, 24 (3), pp. 411-482.
- Marcuccio M. (2016), *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*, Armando, Roma.
- OECD (2009), *Informe PISA 2009. Aprendiendo a aprender*, Madrid, testo disponibile al sito: https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-aprendiendo-a-aprender_9789264177529-es, data di consultazione 13/1/2025.
- OECD (2012), *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: The OECD Skills Strategy*, OECD Publishing, Paris.
- Patera S. (2018), “Learning to learn in Latin America: A quali-quantitative comparative analysis of national curricula and educational systems of compulsory education in Latin America”, *Collana Working Paper INVALSI*, 32, pp. 1-56.
- Richards L. (2005), *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*, Sage, London.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, Oxford.
- Schwandt T. (2000), “Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism”, in N. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.
- Serrano F., Fasulo A. (2011), *L'intervista come conversazione. Preparazione, conduzione e analisi del colloquio di ricerca*, Carocci, Roma.
- Stringher C. (2014), “What is learning to learn? A learning to learn process and output model”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn International Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, London.
- Stringher C. (a cura di) (2021), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale*, FrancoAngeli, Roma.
- Stringher C., Di Rienzo P., Brito H., Davis C., García E. (2019), “Aprender a aprender en América Latina. Una reseña sistemática de la literatura”, in R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (coord.), *Aprender a aprender. Perspectivas internacionales desde la teoría y la práctica*, Trillas, México.
- Torti D. (2019), “Building a semi-structured interview aimed to approach teacher representations on learning to learn in different cultural contexts”, *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica*, 1, pp. 90-93, testo disponibile al sito: <http://www.scuolademocratica-conference.net/proceedings-volume-i-politics-citizenship-diversity-and-inclusion>, data di consultazione 13/1/2025.
- Torti D., Brito H., Patera S. (2021), “Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un'intervista semi-strutturata con gli insegnanti”, in C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale*, FrancoAngeli, Roma.

- UNESCO (2013), *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*, UNESCO Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution, Paris.
- Vygotskij L. (1987), *Il processo cognitivo*, raccolta di scritti a cura di M. Cole, S. Scribner, V. John-Steiner, E. Souberman, Bollati Boringhieri, Torino.
- Wells G., Claxton G. (eds.) (2002), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Blackwell, Oxford.

3. Competenza personale, sociale e di Imparare a Imparare: sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa

di Andrea Giacomantonio, Marta Santanicchia*

Il capitolo presenta un dispositivo di valutazione di quattro competenze chiave degli studenti dell'IeFP che è stato messo a punto in una ricerca promossa dall'INAPP tra il 2018 e il 2023. Esso si divide in due parti. Nella prima si descrivono le ipotesi relative alla natura delle competenze chiave – ritenute disposizioni interne durature – e le scelte teoriche e tecniche sulle quali poggia il dispositivo di valutazione formativa e autentica delle competenze in esame. Nella seconda parte, si mostra la forma che ha assunto il dispositivo per la valutazione della competenza personale, sociale e dell'Imparare a Imparare.

The chapter presents a dispositive for assessing four key competences of VET students that was developed in research conducted by INAPP between 2018 and 2023. It is divided into two parts. The first one describes the hypotheses concerning the nature of the key competences – considered to be enduring internal dispositions – and the theoretical and technical choices on which the dispositive of formative and authentic assessment of the key competences is based. The second part illustrates how the dispositive was structured to assess the personal, social, and learning-to-learn competence.

1. Introduzione

L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche – INAPP, lavorando con un'ampia rete di enti rappresentativi della realtà formativa na-

* I contenuti del saggio sono stati discussi con Arduino Salatin e Fabrizio Giovannini che si ringraziano calorosamente per la disponibilità. Il carattere e i contenuti del contributo sono stati concordati dai due autori; tuttavia l'introduzione e i paragrafi 1, 2 e 3 sono attribuibili a Marta Santanicchia; mentre il paragrafo 4 ad Andrea Giacomantonio.

zionale e con autorevoli esperti della comunità scientifica e professionale¹, ha condotto nel periodo 2018-2023 e nel contesto della IeFP², un percorso di ricerca, articolato in due fasi riguardante la valutazione – in una prospettiva, come spiegheremo in seguito, *autentica e formativa* – delle competenze chiave. Il riferimento è alle seconde quattro competenze chiave della Raccomandazione europea del 2018³.

Gli assunti principali della ricerca sono due. Il primo è che è importante che i percorsi formativi permettano ai giovani di conseguire livelli di padronanza socialmente accettabili delle competenze di area trasversale (coerentemente con il livello di qualificazione rispetto ai quadri EQF-QNQ⁴), incrementando la consapevolezza del ruolo che, nell'attuale complessità, giocano queste competenze nell'orientare le scelte di vita e di lavoro. Il secondo assunto riguarda la qualità dei processi formativi: si ipotizza che quest'ultima possa crescere se le competenze chiave vengono integrate all'interno dei modelli di progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi formativi finalizzati allo sviluppo delle competenze di base e di quelle tecnico-professionali.

Con l'obiettivo di ispirare le *policy* riguardanti questi temi, la ricerca è stata situata nel vivo del processo formativo, tenendo conto delle architetture di sistema ed evidenziandone potenzialità e criticità.

¹ INAPP ha operato in collaborazione con: Istituto Superiore di Ricerca Educativa; Italia Forma (IF); Scuola Centrale Formazione (SCF); Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale (CIOFS-FP); Centro Nazionale Opere Salesiane – Formazione e Aggiornamento Professionale (CNOS-FAP), Intellera Consulting e PTSCLAS.

² Il secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione è articolato in due sistemi paralleli: il sistema dell'istruzione secondaria di secondo grado di competenza del Ministero dell'Istruzione e del Merito, e il sistema di istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni e delle Province autonome, meglio noto come IeFP. Quest'ultimo è finalizzato allo sviluppo e all'acquisizione di competenze di base e professionali riferite a profili direttamente collegati con il mondo del lavoro. Si articola in: percorsi triennali per il conseguimento di una qualifica professionale e percorsi quadriennali per il conseguimento di un diploma professionale. Tali titoli sono ricompresi in un Repertorio nazionale e hanno validità nazionale (ANPAL, 2023, pp. 67-68).

³ Ci si riferisce alle competenze: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

⁴ Il Quadro nazionale delle qualifiche (QNQ) è lo strumento istituito in Italia con decreto interministeriale 8 gennaio 2018, che riferisce i titoli e le qualifiche del Sistema nazionale di istruzione e formazione al Quadro europeo EQF, al fine di coordinare tale sistema con quello degli altri Paesi. Entrambi i quadri sono espressi in otto livelli progressivi di risultati di apprendimento sui quali sono posizionati i titoli e le qualifiche. I percorsi IeFP triennali (qualifica) corrispondono al livello 3 del QNQ/EQF, mentre i percorsi quadriennali (diploma) al livello 4 del QNQ/EQF.

In particolare, gli obiettivi operativi che si intendevano conseguire erano i seguenti: 1) costruire un dispositivo sostenibile – ossia realmente utilizzabile – di valutazione formativa e autentica delle quattro competenze chiave per ognuno dei quattro anni di IeFP capace di trasformare le pratiche valutative invalse; 2) costruire adeguate risorse di supporto all’adozione del dispositivo di valutazione per facilitare la piena integrazione almeno delle quattro competenze chiave nei curricula e nei relativi percorsi di apprendimento.

2. Disegno della ricerca e popolazione

Il disegno dell’indagine si è configurato come una ricerca-formazione (Asquini, 2018): la progettazione e i necessari cambiamenti del dispositivo sono anche il prodotto di un continuo confronto con un numero di docenti che si è ampliato in ogni fase di lavoro.

Coerentemente a tale opzione metodologica, la validazione del dispositivo è stata svolta in più fasi: per questa via è stato possibile adattare le soluzioni tecniche alle reali condizioni d’uso accrescendo la sostenibilità dello stesso dispositivo.

In questa prospettiva, l’obiettivo principale delle diverse somministrazioni e delle relative stime dei livelli di padronanza delle competenze chiave degli studenti e delle studentesse è stato quello di migliorare sia la struttura del dispositivo valutativo sia il suo protocollo d’uso. Il significato di queste operazioni non è stato circoscritto alla mera misurazione degli apprendimenti; esse avevano anche il fine di stimolare la riflessione degli allievi e, soprattutto, dei formatori, dei coordinatori e dei responsabili degli enti per incrementare, come abbiamo detto, la loro consapevolezza del valore delle competenze chiave e per migliorare le pratiche formative e valutative.

La sperimentazione, che da un primo prototipo ha portato a un dispositivo di valutazione validato, ha coinvolto oltre 80 tra formatori e altri referenti degli enti, e si è articolata complessivamente in sei somministrazioni (con campione non probabilistico). Più in dettaglio nella prima fase di ricerca (novembre 2018-2020) sono state somministrate, in 4 diverse sessioni di lavoro, 10.000 prove (tra compiti di realtà e strumenti ad alta strutturazione) a 1.641 allievi/e delle prime classi di percorsi di IeFP (riconducibili a 17 diversi ambiti tecnico-professionali), in 51 centri di formazione (da qui CFP), afferenti a 17 enti in 14 Regioni – PA⁵. Nella seconda fase (2022-marzo 2023), si

⁵ Hanno partecipato CFP situati nelle regioni: Liguria, Lombardia, Piemonte, Veneto, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana, Sardegna, Marche, Lazio, Campania, Si-

sono invece realizzate 2 somministrazioni nelle quali 843 allievi/e della IeFP (classi 1-2-3-4e; 5 ambiti tecnico-professionali), di 15 CFP di 5 Regioni⁶, hanno compilato 4.239 prove⁷.

Nel merito del secondo obiettivo di ricerca, un sentiero di lavoro è stato dedicato alla rilevazione e analisi delle prassi (progettazione; didattica; valutazione) utilizzate dai formatori dei CFP, anche (in una prima fase di rilevazione) non intenzionalmente adottate per lo sviluppo di competenze chiave. Tali rilevazioni sono state realizzate in modo da demarcare un “prima” e un “dopo” rispetto a laboratori di ricerca finalizzati a supportare la strutturazione di proposte didattiche caratterizzate da un’esplicitazione più precisa della relazione ipotizzabile tra competenze chiave e risultati di apprendimento attesi e un’articolazione più complessa di attività mirate al loro sviluppo, anche in termini di metodologie, periodo di incidenza e modalità di valutazione. Questo fronte di ricerca nel periodo 2022-2023 ha visto coinvolti 18 Consigli di classe dei CFP.

3. Fondamenti del dispositivo di valutazione

Il dispositivo di valutazione è stato costruito sulla base di alcuni fondamenti teorici e ipotesi che si riassumono di seguito.

In primo luogo, *l’atto valutativo si qualifica come autentico e la sua funzione come formativa*. È altamente probabile, come vedremo, che le competenze chiave – e, in particolare, quelle in esame – vengano acquisite in contesti di apprendimento formali, non formali e informali e che si manifestino transagendo con le competenze tecniche per la soluzione di compiti, di vita quotidiana o professionali, complessi e aperti. È ipotizzabile, quindi, che gli strumenti ad alta strutturazione – come i questionari e i test – possano concorrere alla loro valutazione; per garantire la validità dell’atto valutativo, sembra, tuttavia, necessario affiancarli a *compiti autentici* o *di realtà*. In altre parole, a prove che richiedono di affrontare situazioni problematiche che

culia e PA di Trento e Bolzano. Gli enti e i CFP sono stati selezionati sia tenendo conto, per ogni Regione, del numero degli allievi iscritti nelle istituzioni accreditate all’erogazione di corsi di IeFP sia della distribuzione degli iscritti per le qualifiche professionali del Repertorio IeFP. A tal fine sono stato utilizzati i dati di monitoraggio prodotti annualmente dall’INAPP sul Sistema IeFP.

⁶ Hanno partecipato CFP situati nelle regioni: Liguria, Lombardia, Piemonte, Friuli-Venezia Giulia, Puglia.

⁷ Per una descrizione più puntuale del campione cfr. Giovannini e Santanicchia (2023), pp. 29-34.

simulano quelle reali; ossia che siano dotate di un significato individuale e sociale, che richiedano, spesso in un contesto collaborativo, un'orchestrazione articolata di conoscenze disciplinari e interdisciplinari, metodologiche, strategiche orientate da scelte valoriali (Castoldi, 2018). Il ruolo attribuito ai compiti di realtà all'interno del dispositivo consente di qualificare questa procedura di valutazione delle competenze chiave come autentica.

Allo stesso tempo, il dispositivo è stato pensato come rispondente a un approccio formativo alla valutazione, e quindi per fornire sia agli allievi e alle allieve, sia ai loro formatori, evidenze e riflessioni utili, da una parte, ad acquisire consapevolezza del significato dei livelli di padronanza delle competenze chiave conseguiti e, dall'altra, a orientare i futuri processi di formazione e di apprendimento. La caratteristica che colloca l'approccio adottato nella tipologia dei modelli *light* e supportivi (o più sinteticamente formativi) è che si fonda su una metodologia di valutazione delle competenze realizzata in modo misto che, da un lato, genera feedback articolati (Hattie e Clarke, 2019) e, dall'altro, è potenzialmente capace di stimolare la relazione educativa.

In secondo luogo, sono state formulate delle *ipotesi relative alla natura delle competenze chiave che sono state interpretate come risorse disposizionali e multidimensionali*. Nella didattica per competenze, per decidere *cosa* e *come* valutare, occorre trovare un accordo intersoggettivo sul significato del concetto di *competenza* sia sul modo con cui quest'ultima si manifesta nel corso del suo esercizio.

Nella definizione di competenza assunta nella Raccomandazione EQF⁸ si sottolinea l'importanza dell'“essere competente”, del “saper agire efficacemente in situazione”, ottimizzando l'attivazione e la mobilitazione delle proprie risorse (*conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche*) per affrontare con successo precise situazioni-problema (riguardanti la professione, lo studio, lo sviluppo professionale e personale). L'“essere competente” non si riduce di conseguenza al possesso di un più o meno ampio stock di risorse, ma alla capacità di orchestrare queste ultime efficacemente all'interno di una situazione reale. Un insieme di ipotesi che riteniamo valido anche per le competenze chiave.

Partendo da questi presupposti, all'interno del dispositivo una competenza chiave è stata considerata come un insieme articolato e, in certa misura, coordinato di *disposizioni interne durature* (Bourdieu, 1980, 1997). Si tratta di abiti che, attraverso la pratica ripetuta, sembrano costituire il carattere di

⁸ «Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (Raccomandazione EQF UE 2017).

un individuo (Pellerey *et al.*, 2013). Si è ritenuto probabile, inoltre, che una competenza chiave si manifesti in una prestazione tessendo una trama, costantemente presente, con le competenze di base e quelle tecnico-professionali. In una prospettiva transazionale (Dewey e Bentley, 1949), la distinzione tra questi tre fattori – le competenze di base, le tecnico-professionali e le chiave – non ha, quindi, un valore ontologico, ma funzionale allo svolgimento della ricerca e dell’atto valutativo.

Da questo insieme di congetture si può dedurre come l’azione competente difficilmente si esprima in termini lineari: è probabile, piuttosto, che essa si configuri come un fenomeno sistemico e multidimensionale. Queste ipotesi esercitano, com’è intuibile, un effetto sulle proprietà sia dei dispositivi utilizzati per valutare le competenze chiave sia sugli indicatori che possono/devono essere definiti per procedere alla loro rilevazione. Coerentemente con la stessa prospettiva, l’ipotesi strutturale assunta nella ricerca distingue all’interno di ciascuna competenza, e quindi di ciascuna competenza chiave, quattro dimensioni – intellettuale, metodologica, strategica, sociale e valoriale – al netto delle *cognitive skills*, ossia della padronanza delle competenze tecnico-professionali e delle abilità simboliche di base *et similia*:

- *intellettuale*: al suo interno dovrebbero confluire le conoscenze fattuali, concettuali, procedurali e metacognitive. Essa permette di capire, analizzare, valutare, classificare il problema;
- *strategica*: in essa confluiscono gli elementi cognitivi, emotivi e metacognitivi che consentono a uno studente o un lavoratore di mobilitare le proprie risorse strategicamente per affrontare un compito (nel caso specifico, di governo dell’apprendimento). Per Pellerey (2006), questa capacità di auto-direzione richiede l’attivazione sia di processi motivazionali sia di processi auto-regolativi;
- *metodologica*: è costituita in via d’ipotesi da schemi d’azione semplici o complessi, da *script*. Questi si acquisiscono con l’esperienza e con la formazione. In parte sono espliciti, in parte confluiscono nella conoscenza tacita;
- *sociale e valoriale*: in essa confluiscono convinzioni, credenze e valori che influenzano l’esercizio di ogni competenza chiave, per cui anche l’Imparare a Imparare. In altre parole, le risorse che qualificano le competenze chiave come costrutti di origine sociale piuttosto che come meri fatti individuali.

Queste quattro dimensioni è ipotizzabile che agiscano nell’orchestrazione delle competenze chiave, interpretate come disposizioni interne durature ed educabili. Esse, inoltre, orientano l’osservazione, la descrizione, la formazione delle competenze chiave, evitandone interpretazioni riduttive. In questa prospettiva, rappresentano anche gli elementi costitutivi, l’architrave del dispositivo valutativo in quanto concorrono alla definizione degli obiet-

tivi formativi, dei risultati di apprendimento e conseguentemente dei relativi indicatori. In altre parole, disciplinano l'osservazione sul campo, svolta per mezzo del compito di realtà. Come abbiamo detto, le dimensioni non hanno un valore ontologico o esistenziale, ma funzionale – che si esprime proprio nella capacità, appena descritta, di indirizzo degli atti formativi e valutativi che abbiamo appena citato.

La terza ipotesi che concorre alla definizione del dispositivo afferma *la necessità di ancorare la valutazione – e la formazione – delle competenze chiave ai nuclei del sapere*. Riteniamo, infatti, che ogni competenza dovrebbe orchestrare risorse appartenenti a nuclei del sapere di rilievo sui piani epistemologico, assiologico ed esistenziale (Giovannini e Santanichia, 2023).

I nuclei del sapere non sono riducibili né a “nozioni” o “contenuti”, ovvero oggetti in sé, separati dal senso del soggetto e dal contesto in cui si svolge la sua esistenza, e neppure a “conoscenze” viste come supporti cognitivi delle pratiche lavorative, poiché in tal caso rischierebbero di produrre apprendimenti superficiali e di mancare la formazione di “disposizioni interne durevoli e trasferibili”, solo in presenza delle quali si può parlare di formazione compiuta (Bourdieu, 2003, p. 211).

Essi consistono in saperi rilevanti da fornire ai giovani per la loro formazione, in quanto capaci di mobilitare le capacità cognitive che risiedono nella mente e di strutturare il ragionamento e la decisione. Si riferiscono pertanto a concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi – entro una o più discipline e oltre le stesse – come «un'astrazione che può svolgere il ruolo di unità all'interno di una teoria» (Armstrong, 1987, p. 228).

Per individuarli e selezionarli, è necessario che ogni disciplina ripensi il proprio statuto epistemico e allo stesso tempo condivida gli esiti cercando i punti di intersezione con le altre discipline, in modo da giungere a un curriculum “integrato” a dominanza epistemica e in grado, nello stesso tempo, di rispondere alle istanze di una conoscenza sollecitata dalla realtà presente (Martini e Michelini, 2020, pp. 114-121).

I nuclei del sapere presentano un carattere progressivo per livelli di padronanza, accompagnano il cammino di apprendimento e concorrono al perseguimento della parte consistente dei traguardi formativi, per formare persone capaci di compiere azioni umane piene di senso, di cultura, con una visione appropriata, una consapevolezza dei valori, una capacità di creare opere in cooperazione con gli altri. Nella tabella 1 sono riportati i nuclei del sapere, perimetrati anche con il contributo dei formatori per la competenza personale, sociale, e di Imparare a Imparare, insieme a quelli afferenti alle altre tre competenze chiave trattate (Giovannini e Santanichia, 2023, pp. 60-61).

Tab. 1 – Nuclei del sapere per le quattro competenze su due livelli di risultati di apprendimento

<i>Personale, sociale Imparare a Imparare</i>	<i>Cittadinanza</i>	<i>Imprenditoriale</i>	<i>Consapevolezza ed espressione culturali</i>
<i>Nuclei per il livello EQF-QNQ 3 – Qualifica professionale</i>			
Ragione e conoscenza	Comunità e società	Organizzazione	Popolo e storia
Stili di intelligenza	Democrazia e Costituzione	Impresa	Tradizione
Significato/nesso	Sicurezza	Cultura progettuale e problem solving	Valori culturali
Memoria	Sostenibilità	Valore	Io e l'altro
Metodo di apprendimento	Partecipazione	Valutazione	Comunicazione di sé
<i>Nuclei per il livello EQF-QNQ 4 – Diploma professionale</i>			
Esperienza come azione intelligente	Economia green	Progetto di impresa	Tensione e opposizione
Fonti e loro attendibilità	Conversazione	Ciclo di vita del prodotto/servizio	Comprensione e arricchimento
Argomentazione	Accordo	Catena del valore	Giudizio morale
	Etica		
	Cittadinanza digitale		

Fonte: Giovannini e Santanicchia (2023)

La quarta ipotesi sostiene che *per la valutazione delle competenze chiave sia opportuno ricorrere a un metodo misto*. Come costrutto complesso e multidimensionale, la competenza porta a riflettere sul fatto che la valutazione, per coglierne gli elementi essenziali e in modo funzionale, debba considerare una pluralità di situazioni, di evidenze e momenti diversi.

In sintesi, per valutare una competenza è probabile che occorra utilizzare diverse prove dato che «il giudizio sarà tanto più valido e affidabile quanto più numerose e variate saranno state le manifestazioni di competenza ed esso potrà valersi del consenso sia dell'interessato che di altri valutatori» (Pellerey, 2010).

In virtù di tali condizioni, raccogliere elementi informativi sulle competenze significa acquisire dati sul: processo messo in atto dalla persona (strutture di interpretazione, strutture di azione, strutture di auto-regolazione); prodotto (in quanto risultato del processo, in grado di condensare in sé ed esprimere tutto quanto è stato necessario pensare, programmare, costruire, rivedere, ...); transfert di apprendimento, ossia sulla capacità della persona di agire la competenza in più situazioni/contesti, in quanto è in questa condizione che si manifesta la capacità di utilizzare un dinamismo di azione già acquisito in un campo diverso. [...] Al fine di consentire la rilevazione di tutte le dimensioni, il modello adottato, dunque, ricorre alla triangolazione di differenti informazioni, in modo da garantire la validità e l'attendibilità dell'atto valutativo (Giovannini e Santanichia, 2023, pp. 65-66).

4. Componenti strumentali del dispositivo

Il dispositivo di valutazione delle competenze chiave si articola in tre componenti strumentali. La componente centrale è il *compito di realtà*. Esso rappresenta il compito autentico che lo studente deve affrontare per manifestare la sua padronanza delle competenze chiave. Ogni compito utilizzato nel dispositivo deve essere personalizzato dai formatori, integrando le competenze chiave a quelle di base e tecnico professionali. Questi strumenti interrogano tutte le dimensioni individuate nella ipotesi strutturale delle competenze chiave.

La seconda componente è rappresentata da un set di *prove strutturate*: una prova di comprensione della lettura (adattamento di una prova INVALSI); un questionario sulle competenze di cittadinanza (ispirato a ICCS); il questionario di auto-valutazione sulle strategie di apprendimento – QSA (Pellerey, 1996); una prova di problem solving (adattata da PISA 2003). Quest'ultima prova e quella di comprensione della lettura sono state costruite con livelli di difficoltà diversi, da un lato, per le classi prime e seconde e, dall'altro, per le terze e le quarte.

La terza componente del dispositivo è l'*e-portfolio*. Questo strumento come gli altri previsti, presenta un carattere insieme valutativo e formativo, raccoglie i risultati delle diverse valutazioni delle competenze chiave, e si configura come stimolo di riflessione per gli studenti guidati dai formatori.

Il mix di prove, *compito di realtà e prove strutturate*, insieme all'*e-portfolio*, è stato progettato come soluzione ritenuta in grado di rilevare informazioni sul modo con cui si manifesta l'azione competente e sulle risorse che al suo interno vengono mobilitate. I compiti di realtà, in particolare, propongono situazioni sfidanti che dovrebbero assumere un significato per gli allievi e le allieve. L'intero insieme di strumenti, infine, dovrebbe permettere di stimare la padronanza delle quattro competenze chiave e offrire un ampio insieme di stimoli per orientare sia gli atti formativi sia quelli di apprendimento.

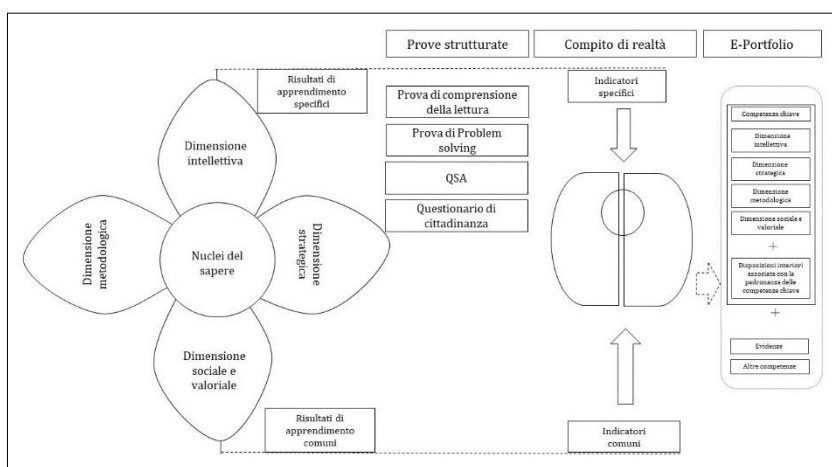


Fig. 1 – Struttura del dispositivo di valutazione delle competenze chiave così come descritto in queste pagine

5. Ipotesi sull'Imparare a Imparare e approccio al compito di realtà

In linea con la prospettiva teorica presentata, si è assunto che anche la competenza personale, sociale e di Imparare a Imparare sia un abito. Per definire, all'interno del dispositivo questa competenza e le proprietà del compito di realtà si è fatto ricorso al modello di studio autoregolato di Winne e Hadwin (1998). Marcuccio (2016) ha dimostrato che, a certe condizioni, la proposta può essere reinterpretata come un modello dell'Imparare a Imparare.

Il modello di Winne e Hadwin può essere letto in due prospettive: strutturale e di processo. Su questo secondo piano, l'allievo probabilmente compie sequenze di operazioni classificabili in quattro fasi. Le presentiamo in modo molto sintetico:

- a) nella prima fase si definisce il compito: è il momento in cui lo studente studia le condizioni del compito d'apprendimento, mobilita le condizioni cognitive e giunge per questa via ad attribuire un significato e una forma allo stesso compito d'apprendimento;
- b) nella seconda fase, lo studente individua gli obiettivi ed elabora un piano di lavoro. Questi obiettivi non sono esclusivamente eteronomi. Dipendono dalla forma che l'allievo ha dato al compito, una forma dinamica, che può essere modificata e adattata a nuove esigenze nel corso dell'attività. Nel momento in cui questi obiettivi sono stati definiti, lo studente sceglie le strategie e le tattiche da utilizzare per assolvere il compito d'apprendimento;
- c) nella terza fase, si realizza il piano di lavoro. Al suo interno lo studente utilizza le strategie e le tattiche selezionate per affrontare il compito d'apprendimento;
- d) nella quarta fase, avviene l'adattamento metacognitivo. È la fase centrale per i nostri scopi. Quella in cui a fronte di una delusione, di un primo fallimento, di un ostacolo all'apprendimento, lo studente apprende a modificare le condizioni del compito e quelle cognitive per accrescere le probabilità di successo a fronte di compiti d'apprendimento simili (Marcuccio, 2016, pp. 108-110).

Questa fase è fondamentale per comprendere come valutare e sviluppare la competenza dell'Imparare a Imparare. Afferma in merito Marcuccio:

Nel momento in cui lo studente si trova di fronte a un nuovo compito d'apprendimento – che precedentemente ha *deciso* di realizzare – e non riesce a portarlo a termine, se la competenza dell'Imparare a Imparare è stata sviluppata adeguatamente lo studente sarà in grado di effettuare – sempre in modo autonomo – le seguenti operazioni: a) riconoscimento (attraverso i dati dell'esperienza) della situazione di “mancato apprendimento”; b) individuazione di nuove possibili “configurazioni” delle “condizioni/risorse” di apprendimento (*autoregolazione creativa*); c) scelta di una specifica modalità per imparare al fine di adeguarla al nuovo compito di apprendimento oppure al compito di apprendimento non riuscito (autodeterminazione); d) messa in atto della nuova configurazione”; e) verifica dell'avvenuto apprendimento. Lo studente, in tal modo, dimostra di “essere in grado di” riorganizzare le condizioni esterne e quelle soggettive in modo nuovo rispetto a prima – andando oltre il transfert/adattamento di aspetti già conosciuti – per ottenere un apprendimento efficace. Durante questo processo lo studente sta “scoprendo” un nuovo modo per effettuare il processo di apprendimento. Si tratta di una nuova configurazione che egli, nel momento in cui sta contribuendo a costituirla, sta di fatto “apprendendo” (Marcuccio, 2016, pp. 113-114).

Sulla base di quanto affermato, un compito di realtà che si propone di stimare la padronanza dell'Imparare a Imparare dovrebbe possedere le seguenti proprietà:

- deve riguardare un'azione d'apprendimento che un allievo è motivato a compiere, ovvero un'azione di apprendimento alla quale, sulla base del proprio sistema del sé, lo stesso allievo attribuisce un significato positivo e che richiede l'orchestrazione di competenze che il soggetto ipotizza di padroneggiare;
- quest'azione deve incontrare delle difficoltà. In altre parole, nonostante la motivazione, il processo di apprendimento deve momentaneamente arrestarsi; l'allievo deve aver percepito chiaramente che il suo processo d'apprendimento si è momentaneamente interrotto;
- il compito, da un lato, deve invitare lo studente a comprendere la causa del fallimento e, nel caso di allievi dei primi anni della IeFP, deve orientare la ricerca della causa verso le condizioni del compito (risorse a disposizione, istruzioni, tempo, contesto sociale) e le condizioni cognitive (1. convinzioni, disposizioni, stili; 2. fattori motivazionali, orientamenti; 3. conoscenze tematiche; 4. conoscenza del compito; 5. conoscenza di tattiche e strategie di studio);
- il compito, dall'altro lato, deve far emergere la nuova configurazione delle condizioni del compito e delle condizioni cognitive che potrebbe derivare dall'esame precedente; in altri termini, deve proporre all'allievo di elaborare un piano d'azione – nello specifico d'apprendimento – che mostri in che modo la nuova configurazione disciplini le sue azioni (*autoregolazione creativa*).

Queste ipotesi e, in particolare, la congettura per cui lo sviluppo dell'Imparare a Imparare sia stimolato da momentanee difficoltà di apprendimento è stata funzionale alla costruzione dei compiti di realtà previsti nel nostro dispositivo. Sembra, tuttavia, possibile reinterpretarla all'interno di un quadro più ampio, non necessariamente associato al fallimento in un compito di apprendimento. Si potrebbe, per esempio, immaginare questa ipotesi come un caso particolare del processo di sviluppo dell'Imparare a Imparare generato dalla consapevolezza di un individuo della distanza esistente tra i risultati di apprendimento conseguiti e quelli attesi o desiderati (Patera e Stringher, 2022, p. 199).

Considerando l'articolato insieme di questi asserti ipotetici, per realizzare una valutazione autentica e formativa è stato costruito un sistema di risultati di apprendimento e di indicatori relativi alla competenza personale sociale e di Imparare a Imparare. Tale sistema comprende: un *repertorio di risultati di apprendimento specifici e comuni*, in cui abbiamo cercato di articolare ri-

spetto alle quattro dimensioni (intellettiva; strategica; metodologica; sociale e valoriale), da una parte, i risultati di apprendimento distintivi della competenza chiave in esame; dall'altra, quei risultati che in termini d'apprendimento sono probabilmente trasversali a più competenze chiave. In generale, queste risorse si associano alle quattro dimensioni della competenza chiave nel modo seguente:

Si riconducono alla dimensione intellettiva quelle che hanno a che fare con la comprensione profonda, ossia con la capacità di cogliere il senso e il significato delle comunicazioni scritte e verbali. Si riconducono alla dimensione strategica quelle che hanno a che fare con la capacità di organizzare i processi di autodeterminazione e, quindi, motivazionali e volitivi e le capacità socio-relazionali di un individuo posto di fronte a un problema o a una sfida; si riconnettono alla dimensione metodologica quelle che consentono di procedere con ordine e senso logico di fronte a un problema e che aiutano a gestire il tempo in funzione degli impegni presi e delle scadenze; riguardano la dimensione sociale/valoriale quelle messe in atto quando si è chiamati a cooperare e a condividere le informazioni e il senso dell'esperienza con gli altri (Giovannini e Santanicchia, 2023, p. 100).

Per la competenza personale, sociale e dell'Imparare a Imparare è di particolare rilievo la dimensione strategica in cui si colloca la nuova configurazione delle condizioni del compito e di quelle cognitive.

Il repertorio di risultati di apprendimento specifici e comuni, nella sua ultima versione validata, incorpora le risultanze di un doppio processo tecnico; in primo luogo, quello riferito alla focalizzazione (individuazione di focus) e all'operationalizzazione dei descrittivi delle competenze chiave. Questo a partire dalla struttura a quattro dimensioni della competenza. In secondo luogo, la messa in coerenza con gli standard formativi di IeFP, rispetto ai quali è stato necessario tener conto di un aggiornamento avvenuto nel 2019.

Più in dettaglio il repertorio di risultati di apprendimento, sul fronte dei risultati specifici riporta, oltre al descrittivo della competenza chiave come da Raccomandazione europea (2018): un risultato di apprendimento complessivo prestazionale; una declinazione dei risultati di apprendimento sulle quattro dimensioni di competenza; i nuclei del sapere.

Si riportano in tab. 2, come estratto del repertorio, i risultati di apprendimento complessivi in termini prestazionali. Si noteranno i riferimenti sia impliciti sia espliciti alla nuova configurazione delle condizioni cognitive e del compito.

Tab. 2 – Risultati di apprendimento sui due livelli di risultati

Competenza personale, sociale e capacità di Imparare a Imparare

Risultato di apprendimento complessivo pre-stazionale Qualifica IeFP (EQF-QNQ 3)

È capace di gestire le strategie di apprendimento e i relativi metodi di studio. Sul piano cognitivo, è in grado sia di identificare le condizioni del compito di apprendimento, ossia le caratteristiche peculiari del problema da risolvere per imparare, sia di elaborare con il sostegno di risorse esterne una proposta di soluzione. Identifica con l'aiuto esterno gli stili, le disposizioni, le convinzioni e le emozioni che influenzano i suoi processi di apprendimento

Risultato di apprendimento complessivo pre-stazionale Diploma IeFP (EQF-QNQ 4)

È capace di gestire le strategie di apprendimento e i relativi metodi di studio. Sul piano cognitivo, è in grado sia di identificare le condizioni del compito di apprendimento, ossia le caratteristiche peculiari del problema da risolvere per imparare, sia di elaborare una proposta di soluzione in autonomia. Identifica e gestisce con l'aiuto esterno le condizioni cognitive (gli stili, le disposizioni, le convinzioni e le emozioni che influenzano i suoi processi di apprendimento) e con l'aiuto esterno, è in grado di attribuire un senso e un significato ai propri processi di apprendimento, orientandoli verso specifici traguardi ed è capace di identificare le conseguenze delle proprie scelte

Fonte: elaborazione INAPP (2024)

Al repertorio di risultati di apprendimento, specifici e comuni, si affiancano in modo speculare le *rubriche di competenza, con gli indicatori specifici e comuni* da utilizzare per osservare la manifestazione della competenza che avviene durante lo svolgimento dei compiti di realtà.

Gli indicatori sono stati proposti ai formatori nell'ambito di un processo guidato che a partire da compiti di realtà "matrice", ovvero esempi coerenti con la struttura adottata nella ricerca offerti ai formatori come modello, ha inteso favorire una consapevole curvatura, e cioè l'elaborazione di una versione personalizzata in relazione al contesto (classe, indirizzo tecnico professionale; competenze di base obiettivo ecc.). Questo per arrivare alla progettazione di compiti significativi, in grado di sollecitare l'intero repertorio dell'intelligenza degli studenti e delle studentesse (cognitiva, emotivo-relazionale, pratica, sociale e metacognitiva). Sono stati costruiti, per la competenza personale e sociale e Imparare a Imparare, quattro compiti di realtà "matrice", secondo una logica di progressività sui quattro anni formativi di IeFP⁹ (tab. 3).

⁹ Complessivamente per le quattro competenze chiave trattate sono stati costruiti 16 compiti di realtà, che sono stati curvati dai formatori, arrivando a definire nel percorso di ricerca oltre 60 compiti specificati in base ai diversi contesti.

Tab. 3 – *Compiti di realtà proposti per la curvatura e relativi nuclei del sapere*

<i>Competenza personale, sociale, Imparare a Imparare</i>	
<i>Nuclei di sapere</i>	<i>Anno f. Denominazione “Compiti di realtà”</i>
<i>Livello EQF-QNQ 3</i>	
	1 <i>Facciamo ordine con metodo</i> Come gestire in modo razionale gli impegni formativi e prepararsi al meglio
Ragione e conoscenza Stili di intelligenza Significato/nesso Metodo di apprendimento Memoria	2 <i>Racconto di un apprendimento rilevante</i> Documentare il percorso che ha portato ai nuovi apprendimenti
	3 <i>Come Imparare a Imparare</i> Ricostruire il percorso dell’apprendimento con obiettivi, fasi di lavoro, strumenti, fonti controllate, verifica degli esiti, riflessione e autovalutazione
<i>Livello EQF-QNQ 4</i>	
Esperienza come azione intelligente Fonti e loro attendibilità Argomentazione	4 <i>Le fonti della cultura professionale</i> Proposta di fonti e di metodi per tenersi aggiornati circa la cultura del settore

Fonte: elaborazione INAPP (2024)

Seguendo la traccia della prima delle tre schede operative fornite ai formatori per effettuare la curvatura, si presenta (tab. 4) il compito di realtà (secondo anno) secondo una schematizzazione nelle tre fasi principali di: 1) *preparazione* (per la quale si consiglia un lavoro di gruppo), nella quale gli allievi e le allieve devono comprendere la consegna, e in cui si imposta un piano di intervento di massima; 2) *esecuzione e verifica* (individuale e di gruppo) dove l’allievo/a va ad attuare il suo piano di intervento, fronteggiando i problemi incontrati, che possono anche richiedere il cambio dello stesso piano a favore di un percorso alternativo; 3) *documentazione e riflessione*, in cui l’allievo/a deve ritornare sull’azione dando conto dei vari passaggi e procedimenti (per esempio i calcoli matematici e le leggi scientifiche sottese), anche tramite micro-compiti di verifica, e in cui elabora una relazione finale comprensiva dell’autovalutazione.

Tab. 4 – Presentazione del compito di realtà

Compito di realtà Competenza personale, sociale, Imparare a Imparare (secondo a.f.)

Denominazione del compito

Racconto di un apprendimento rilevante. Documentare il percorso che ha portato ai nuovi apprendimenti:

- partendo da un'esperienza comune che ha reso necessaria l'acquisizione di nuovi e rilevanti apprendimenti, si chiede al gruppo di documentarne e motivarne il percorso scegliendo il formato che si ritiene più opportuno
- la documentazione dovrà partire dalla descrizione del contesto che ha suscitato la necessità di un nuovo sapere, per poi indicare le domande formulate, il modo in cui sono stati acquisiti e applicati i nuovi saperi
- dovrà essere prodotta una scheda di riflessione individuale.

Contesto del compito

Il compito intende mobilitare le risorse degli allievi nell'identificazione di un'esperienza di apprendimento e nella riflessione circa le condizioni che hanno consentito il raggiungimento del risultato, compreso il modo adottato per superare le situazioni critiche, quelle che hanno momentaneamente arrestato l'apprendimento. La ricostruzione del processo e delle tappe significative dovrà avvenire in modo collettivo sotto la guida del formatore/docente che è stato co-protagonista di questa esperienza. Fondamentale è che il formatore/docente assuma la funzione di stimolare la ricostruzione del cammino e la nuova configurazione delle condizioni cognitive e di quelle del compito proponendo domande utili a far riaffiorare l'esperienza e a problematizzare le attività svolte.

Una buona *Competenza personale, sociale, Imparare a Imparare* fa leva sulla capacità di attribuire un significato all'apprendimento complessivo (motivazione), alle azioni svolte, agli eventuali errori commessi, alla chiarificazione di che cosa ha rappresentato ostacolo o ha facilitato l'apprendimento. Le schede di lavoro proposte per la realizzazione del compito devono proporre domande che conducano gli allievi a esprimere la loro idea su quanto accaduto. Il racconto di un apprendimento rilevante sollecita i partecipanti a riflettere individualmente e a condividere con gli altri le proprie riflessioni.

È un compito realistico in quanto deve essere scelta un'esperienza di apprendimento rilevante, in cui sia avvenuto nella classe un cambiamento significativo e palese per tutti come conseguenza del superamento di un ostacolo che ha temporaneamente arrestato il processo di apprendimento.

Un compito di realtà presenta sempre una natura olistica in quanto l'azione intenzionale e significativa, in un contesto reale e tendenzialmente complesso, chiama in causa l'intero ventaglio delle competenze di cittadinanza europea (ovvero il quadro assunto dall'Italia come riferimento per la definizione degli standard formativi). Si chiede quindi di indicare gli agganci con gli assi culturali con riferimento alla cultura progettuale e alla valutazione, tenendo conto anche dei nuclei del sapere. Il valore per gli allievi/e è dato dal carattere formativo delle tematiche proposte, miranti a incrementare la vitalità della comunità del CFP

Tab. 4 – *Presentazione del compito di realtà* (continua)

<i>Sequenza per fasi, metodi (gruppo, singolo), evidenze e tempi</i>			
<i>Fase di preparazione</i>			
<i>Attività</i>	<i>Metodo</i>	<i>Evidenze</i>	<i>Tempi (min)</i>
Introduzione alla competenza chiave personale, sociale, Imparare a Imparare e al compito di realtà	In classe	Comprensione del compito	30
Ricostruzione del flusso dell'evento	In classe	Flusso del processo/evento	20
<i>Analisi e riflessione individuale del flusso</i> (Descrivere il contesto “perché è rilevante?”. I passaggi di svolta, “perché il processo di apprendimento si è arrestato”, “quando”, “cosa hai fatto per riattivarlo”, “cosa hai imparato sul tuo modo di apprendere e che cosa lo ha permesso”, altre domande legate all'evento finalizzate a favorire la riflessione)	Individuale	Scheda di analisi del processo di apprendimento individuale	30
<i>Fase di esecuzione e verifica</i>			
Confronto di gruppo e proposte di miglioramento “dovessimo rivivere l'esperienza, cosa potremmo cambiare”	In gruppo	Proposte di potenziamento	60
Presentazione	In classe		60
<i>Fase di documentazione e riflessione/comunicazione</i>			
Compilazione scheda di riflessione finale	Individuale	Scheda individuale	30
Totale minuti			290
<i>Vincoli e criticità</i>			
<ul style="list-style-type: none"> – L'attività va organizzata su due mattine, la prima riferita alla fase di preparazione e la seconda alle altre due fasi – La criticità consiste nel passaggio dalla descrizione dell'evento e dell'ostacolo all'apprendimento all'individuazione e alla consapevolezza delle condizioni che hanno consentito l'apprendimento 			
<i>Risorse disponibili</i>			
<ul style="list-style-type: none"> – Eventuali prodotti/capolavori esito dell'apprendimento che si vuole analizzare – Schede strutturate con domande che guidino la riflessione – Device (smartphone, tablet, computer) e accesso a internet 			

6. Prospettive di sviluppo

Nelle pagine precedenti abbiamo presentato le ipotesi e le proprietà principali di un dispositivo di valutazione autentica e formativa delle ultime

quattro competenze chiave e, in particolare, della *Competenza personale, sociale e della capacità di Imparare a Imparare*.

Nel nostro Paese, l'urgenza maggiore sembra quella di mettere in grado i docenti e i formatori di integrare nel curriculum le competenze chiave, di progettare e valutare interventi didattici esplicitamente finalizzati allo sviluppo di queste disposizioni interne durature (Giovannini e Santanicchia, 2023, pp. 35-45). Una prospettiva che richiede esplicitamente sia l'ampliamento delle competenze tecnico-professionali della classe docente sia probabilmente uno sviluppo di appositi abiti.

Anche per questa ragione, l'insieme delle ipotesi su cui riposa il dispositivo evolve in tre direzioni.

La prima è rappresentata dal feedback. Il nostro obiettivo è di fornire linee guida e strumenti affinché i docenti e i formatori siano in grado di organizzare feedback immediato e differito (ossia che segue a breve la conclusione di un intervento didattico) intorno alle tre domande che propongono Hattie e Timperley (2007) – dove sto andando? Come? Quali sono i prossimi passi? – orientando la comunicazione sia in senso verticale (docenti-studenti) sia in senso orizzontale (tra studenti).

La seconda direzione riguarda lo sviluppo delle competenze chiave. In particolare, si sta studiando un modo per analizzare i dati raccolti per favorire la progettazione a ritroso di attività didattiche individualizzate o personalizzate.

Last but not least, si ritiene opportuno intervenire per favorire lo sviluppo delle competenze tecnico-professionali dei docenti e dei formatori alla luce delle competenze chiave e in prospettiva agentiva. L'ipotesi sottostante è che se i professionisti dell'educazione accrescono la consapevolezza e la padronanza delle proprie competenze chiave e degli strumenti concettuali e operativi che richiede la progettazione e la valutazione di questi abiti, allora è più probabile che le competenze chiave divengano un elemento costitutivo del curriculum dei Centri di formazione professionale.

Riferimenti bibliografici

- ANPAL (2023), *Rapporto nazionale di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF. Aggiornamento 2022*, Roma.
- Armstrong D.M. (1987), “‘Concept’. Le cerveau, un inconnu”, in R.L. Gregory (dir.), *Dictionnaire encyclopédique*, Robert Laffont, Paris.
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.

- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Librairie Droz, Paris; trad. it. *Per una teoria della pratica con tre studi etnologica cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 1972.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Les Éditions de Minuit, Paris; trad. it. *Il senso pratico*, Armando, Roma, 2005.
- Bourdieu P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Éditions du Seuil, Paris; trad. it. *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano, 1998.
- Bourdieu P. (2003), *Il mestiere dello scienziato. Corso al Collège de France 2000-2001*, Feltrinelli, Milano.
- Castoldi M. (2018), *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, De Agostini, Novara.
- Dewey J., Bentley A.F. (1946), *Knowing and the Know*, The Beacon Press, Boston; trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Giovannini F., Santanicchia M. (a cura di) (2023), *Valutare competenze chiave nella IeFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*, INAPP, Roma.
- Hattie J., Clarke S., (2019), *Visible Learning: Feedback*, Routledge, London-New York.
- Hattie J., Timperley H., (2007), "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Marcuccio M. (2016), *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*, Armando, Roma.
- Martini B., Micheli M.C. (2020), *Il curricolo integrato*, FrancoAngeli, Milano.
- Pellerey M. (1996), *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, LAS, Roma.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e auto-regolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Pellerey M. (2010), *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli.
- Pellerey M., Grządziel D., Margottini M., Epifani E., Ottone E. (2013), *Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CnoS-FAP, Roma.
- Stringher C., Patera S. (2022), "Apprendere ad Apprendere: per una riflessione sulle soft skills in prospettiva pedagogica socioculturale", *Qtimes*, XIV (2), pp. 192-207.
- Winne P.H., Hadwin A.F. (1998), "Study a self-regulated Learning", in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Winne P.H., Nesbit J.C., (2009), "Supporting Self-Regulated Learning with Cognitive Tools", in D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, New York-London.

4. Apprendere ad Apprendere “in pratica”: le concezioni dei docenti “in media res”

di Lucia Scipione

In questo contributo verranno presentati la ratio e lo strumento che hanno guidato le interviste con i docenti finalizzate a documentare pratiche didattiche a favore dell'Apprendere ad Apprendere (AaA) e, per mezzo e in occasione di questa condivisione, le concezioni sulla competenza emerse in media res, con l'ambizione di poter contribuire ad arricchire il ventaglio di possibili risposte alla richiesta della sessione: «Cos'è l'Apprendere ad Apprendere e come si può sostenere l'acquisizione di questa iper-competenza nei contesti educativi e formativi lungo il corso della vita?» (Demetriou, 2015¹). L'indagine che qui si presenta vuole sondare le rappresentazioni dell'AaA di un campione ristretto di insegnanti, e intende, in particolare modo, saggiare le rappresentazioni segnatamente genuine, perché non aprioristicamente espresse ma, al contrario, emerse dal commento a progetti e attività già realizzati. L'indagine ha consentito una documentazione di esperienze significative a supporto della competenza ed è risultata efficace per sondare aspetti impliciti ma sui quali i docenti hanno lavorato, e che riconoscono, a posteriori, come favorevoli e centrali per l'AaA. I risultati del presente lavoro non sono generalizzabili ma appaiono un ottimo punto di partenza per proseguire con i docenti nell'esplorazione del costruito e per co-costruire insieme una più ampia visione dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere e quindi una più intenzionale didattica a essa orientata.

In this work we present the criteria and the instrument that guided interviews with teachers aimed at documenting teaching practices in favor of Learning to Learn and the conceptions of competence that emerged in media res, namely during their L2L-oriented educational proposals. The am-

¹ <https://serviziostatistico.invalsi.it/evento/viii-seminario-i-dati-invalsi-uno-strumento-per-la-ricerca-e-la-didattica/>, fonte effettiva e dichiarata.

bition is to contribute to enriching the range of possible answers to the session's prompt: «What is learning to learn and how the acquisition of this hyper-competence can be supported lifelong in educational and training settings?» (Demetriou, 2015²). The survey here presented aims to explore the L2L representations of a small sample of teachers, intending, in particular, to test the representations that are notably genuine, because they are not a priori expressed but have emerged from commenting on teaching projects and activities already implemented. The survey allowed for the documentation of significant experiences to support the competence and was effective in investigating aspects that were implicit but on which teachers worked, and which they recognize as favorable and central to L2L. The results of this work cannot be generalized, but they appear to be a good starting point for continuing with the teachers in their exploration of the construct and for co-constructing together a broader vision of learning and Learning to Learn, and thus a more intentional and sustainable instructional designs oriented towards it.

1. Introduzione

Il contributo si inserisce all'interno del dibattito, oggi sempre più attuale, sull'importanza di promuovere, nei diversi contesti educativi, lo sviluppo delle competenze trasversali – in particolare la competenza personale, sociale e la capacità di Imparare a Imparare – considerate determinanti nei processi cognitivi, metacognitivi e comportamentali, e ritenute fondamentali per affrontare in modo efficace situazioni complesse nei contesti scolastici, sociali e lavorativi, grazie alla loro trasferibilità e alla capacità di incidere su atteggiamenti e strategie individuali (Linee guida PCTO, 2018). In particolare, lo studio si inserisce nell'ambito di ricerca volto a indagare le concezioni dei docenti e le pratiche didattiche relative alla competenza “Apprendere ad Apprendere”, con il fine di esplorare rappresentazioni, modalità di promozione e implicazioni nei processi educativi.

L'indagine qui presentata si propone, dunque, di sondare le rappresentazioni sull'Apprendere ad Apprendere³ di un campione selezionato di insegnanti, e intende, in particolare modo, saggiare le rappresentazioni segna-

² <https://serviziostatistico.invalsi.it/evento/viii-seminario-i-dati-invalsi-uno-strumento-per-la-ricerca-e-la-didattica/>, actual and declared source.

³ In questo contributo si tratterà l'argomento utilizzando il termine “Apprendere ad apprendere” (acronimo “AaA”), in continuità con la sessione di riferimento, riferendosi indistintamente anche a “Imparare a imparare” e “Learning to Learn” (L2L).

tamente genuine, perché non aprioristicamente espresse ma, al contrario, emerse dal commento a progetti e attività già realizzati. Nel contributo saranno presentati quindi la ratio e lo strumento che hanno guidato le interviste con i docenti finalizzate proprio a documentare pratiche didattiche a favore dell'Apprendere ad Apprendere e, per mezzo e in occasione di questa condizione, le concezioni sulla competenza emerse *in media res*. L'ambizione è quella di poter contribuire ad arricchire il ventaglio di possibili risposte alla domanda «cos'è l'Apprendere ad Apprendere (AaA) e come si può sostenere l'acquisizione di questa iper-competenza nei contesti educativi e formativi lungo il corso della vita?» (Demetriou, 2015)⁴.

L'indagine ha consentito una documentazione di esperienze significative a supporto della competenza ed è risultata efficace per sondare aspetti impliciti ma sui quali i docenti hanno lavorato, e che riconoscono, a posteriori, come favorevoli e centrali per l'AaA. I risultati del presente lavoro non sono generalizzabili ma appaiono un ottimo punto di partenza per proseguire con i docenti nell'esplorazione del costrutto e per costruire insieme una più ampia visione dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere e quindi una più intenzionale didattica a essa orientata.

2. Breve inquadramento teorico

La riflessione pedagogica sull'Apprendere ad Apprendere interroga il senso stesso dell'apprendimento e la valenza del concetto di competenza. Qui di seguito riportiamo solo alcuni dei riferimenti selezionati per la costruzione della cornice teorica, soprattutto quelli che hanno avuto una diretta implicazione perché focalizzati, oltre che sulla definizione del costrutto, sulle concezioni dei docenti sull'AaA e sulla didattica orientata all'Apprendere ad Apprendere. Da una prospettiva psico-pedagogica gli studi sull'AaA possono essere raggruppati secondo due principali prospettive: quella cognitiva (Hautamäki *et al.*, 2002; Moreno, 2006) e quella socio-costruttivista (Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004; Caena e Stringher, 2020; Stringher, 2021), che hanno posto l'accento ora sulla prima ora sulla seconda caratteristica dell'Imparare a Imparare. Claxton (2004) ha invece esaminato l'evoluzione di differenti approcci all'L2L e ha individuato diverse generazioni di studi che hanno tentato di affrontare in teoria e in pratica l'Imparare a Imparare. Gli studi sono stati classi-

⁴ Sessione 8 Ricerca, Apprendere ad Apprendere a scuola, nell'istruzione per gli adulti e nella formazione professionale, responsabile scientifico della sessione: Cristina Stringher (INVALSI).

ficati sulla base dell'oggetto della ricerca e dunque della centralità della trattazione, ora il “cosa/come” lo studente apprende, ora il “cosa/come” il docente predispone e insegna (1. abilità e disposizioni per il rendimento scolastico; 2. abilità organizzative di studio; 3. sviluppo sociale ed emotivo; 4. riflessione sul proprio apprendimento). L'autonomia e l'autoregolazione degli studenti, con un graduale decentramento dell'insegnamento e crescente centralità dell'apprendimento, caratterizza l'ultima e più contemporanea generazione di studi.

Non sono numerosi gli studi e le ricerche che indagano invece l'“atterraggio” dell'AaA nella scuola. Uno dei settori di studio più produttivi è quello che indaga le concezioni dei docenti. Per quanto concerne le concezioni dei docenti, gli studi più noti (Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002; Stringher, 2021) hanno tematizzato soprattutto la classica distinzione operata da Hounsell (1979) tra concezioni “ampie” e concezioni “ristrette” di Imparare a Imparare e quindi anche di apprendimento. Infatti (Candi, 1990, pp. 34-35) l'AaA è di fatto un'entità multidimensionale che varia, nelle concezioni e nelle pratiche, sulla base del significato che viene attribuito al termine “apprendimento”. Altri studi hanno tematizzato l'implementazione di una didattica orientata e favorevole all'imparare in contesti scolastici, da una prospettiva più empirica, mediante sperimentazioni e progetti o a partire dalle concezioni e dalle esperienze dei docenti (Marcuccio, 2016; Mannion e Mercer 2016; Stringher e Brito, 2021; Kloosterman e Taylor, 2012; Batini, 2012; Cappucci, 2020; Gentile, 2022; Scipione, 2022).

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale dei docenti a favore di una concreta didattica dell'Imparare a Imparare sembra prioritario lavorare sulle convinzioni e sulle consapevolezze dei docenti sul tema dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere (Marcuccio, 2016; Stringher, 2021). Si avverte l'esigenza di lavorare anche sulla chiarezza del costruito e di compiere quindi delle scelte, anche di tipo teorico, per poter guidare i docenti nella messa a fuoco di elementi contestuali, metodologici e didattici favorevoli (Marcuccio, 2016). Con una concezione dell'Imparare a Imparare diversa da un insieme sperato di abilità da sviluppare (*ibid.*), in tema di promozione delle «competenze» a scuola, sembra opportuno declinare la formazione e la riflessività dei docenti nella direzione anche della progettazione didattica per competenze e della valutazione formativa. Ciò che pensano gli insegnanti infatti è centrale nella promozione delle competenze, perché i loro convincimenti e le loro teorie alimentano l'azione quotidiana del fare scuola molto più intensamente di qualunque progetto *ad hoc*.

Qui di seguito ricordiamo alcuni degli elementi ricorrenti nella letteratura ritenuti adeguati alla promozione della competenza AaA e sui quali poter orientare la formazione dei docenti:

- sostenere autonomia e auto-regolazione dello studente nei processi di apprendimento (Marcuccio, 2016; Claxton, 2009);
- sostenere e incoraggiare la fiducia dell'apprendente (Caena e Strigher, 2020; Hautamaki *et al.*, 2002);
- sostenere negli studenti la consapevolezza dell'acquisizione e sull'esercizio di alcune abilità, soprattutto di tipo metacognitivo, per supportarne poi la trasferibilità ad altri contesti e discipline (Mannion e Mercer, 2016);
- offrire agli studenti occasione di confrontarsi con esperienze di apprendimento precedenti (Kloosterman e Taylor, 2012);
- offrire agli studenti occasioni per pianificare e valutare attività didattiche quotidiane e ordinarie (Brito e Stringher, 2021);
- sostenere l'auto-valutazione degli studenti come diretto monitoraggio della propria partecipazione al compito (Capperucci, 2020) per sostenere anche la consapevolezza sulle proprie strategie;
- sostenere la riflessività sia individuale sia di gruppo (Kloosterman e Taylor, 2012);
- progettare e prendersi cura del contesto di apprendimento per sostenere un clima a favore dell'Imparare a Imparare (per esempio tenere conto di diverse preferenze di apprendimento) (Kloosterman e Taylor, 2012);
- progettare attività e interventi di tipo curricolare e non isolati (Marcuccio, 2016; Mannion Mercer, 2016; Brito e Stringher, 2021);
- proporre una didattica per competenze che preveda lavori individuali e di gruppo finalizzati anche alla realizzazione di un prodotto autentico (Battini, 2012; Capperucci, 2020).

3. Obiettivi e metodologia

3.1. Obiettivi della ricerca

L'indagine che qui si presenta è parte di uno studio più ampio animato dall'intento di evidenziare cruciali e praticabili elementi della competenza a partire da esperienze, realizzate dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, riconosciute dai docenti promotori come favorevoli per sostenere la competenza Imparare a Imparare (Cardarello e Scipione, 2023).

Come emerso dalla recente indagine internazionale a cura di Stringher e colleghi del 2021, quando si indagano le pratiche didattiche ed educative attraverso le parole degli insegnanti si possono ottenere ricche testimonianze che hanno il vantaggio di rendere evidenti i concetti e di essere particolarmente rilevanti per misurare la consistenza di quelle concettua-

lizzazioni e eventualmente la loro distanza da quelle che provengono dalla letteratura. Su una linea analoga, la strada qui intrapresa, con un campione di insegnanti della provincia di Reggio Emilia, ha caratteristiche peculiari e promettenti perché non indaga in astratto, o in generale, le concezioni dell'insegnante, ma le fa emergere dalle stesse pratiche didattiche realizzate, ovvero esamina tali opinioni in stretta connessione con realizzazioni pratiche e progetti realizzati. Dunque, l'obiettivo principale è sia metodologico sia di merito: saggiare un metodo di indagine delle concezioni, ma anche verificare se emergono in tal modo concezioni più articolate, o più ingenue, o più precise.

Nello specifico la presente indagine intende:

- far emergere le concezioni dei docenti, raccolte per mezzo di un'intervista semi-strutturata condotta in modo “incalzante” (Scipione, 2021), a partire dal pretesto di restituire un'esperienza didattica riconosciuta come promettente per la competenza;
- identificare alcuni elementi didattici chiave praticabili a scuola, come occorrono all'interno delle interviste, come sono stati nella realtà implementati.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, essendo un campione auto selezionato di docenti che aveva dichiarato di aver lavorato sull'L2L, chiedendo loro di condividere il progetto/l'attività, si è ipotizzato di esplorare gli impliciti dei docenti a proposito della competenza, far emergere le loro concezioni sull'L2L e di rintracciare utili indicazioni/implicazioni pratiche e metodologiche per favorire la competenza, evitando così l'astrattezza. L'ipotesi è che emergessero concezioni e pratiche anche difformi da quelle presenti in letteratura, oltre a una variabilità attesa sulla base del grado di scolarità.

Per il secondo obiettivo sono stati indagati aspetti della didattica che fossero “funzionali” al potenziamento di alcune dimensioni individuali dell'Imparare a Imparare, quelle apparse qualificanti in quanto sia capaci di abbracciare i differenti ambiti della competenza quali il cognitivo, l'emotivo e il socio-affettivo (superando una visione “ristretta” della competenza o un suo confinamento al metodo di studio). Queste dimensioni sono quattro aspetti o orientamenti in riferimento all'imparare: la capacità di autogestione, di autocontrollo, di autovalutazione e la riflessività articolate in sotto-dimensioni (Scipione, 2021; Cardarello e Scipione, 2023). L'autonomia appare l'elemento chiave delle dimensioni, in affiancamento alla motivazione al compito e alla collaboratività implicate nell'esperienza (*ibid.*). L'ipotesi, apparentemente ovvia, è che tali dimensioni possano essere sollecitate o incrementate se gli studenti vengono coinvolti in attività didattiche che esaltano o implicano l'autonomia nella gestione, nel controllo, nella riflessione, nella valu-

tazione. In definitiva l'indagine intende esplorare se e in quale misura questi aspetti sono presenti nelle attività realizzate nelle scuole.

3.2. Il contesto della ricerca

La provincia di Reggio Emilia nel 2012 ha firmato il protocollo d'intesa⁵ "Reggio Emilia provincia ad alto apprendimento" con l'ambizione di poter garantire la piena realizzazione dei propri cittadini sostenendo gli apprendimenti nei vari contesti e il potenziamento dell'apprendimento continuo delle persone e delle organizzazioni. Diverse sono state le iniziative sul tema di promozione e innovazione, soprattutto in contesti scolastici. Di fatto il protocollo è stato occasione per consolidare il progetto della rete di scuole Io imparo così, tuttora attiva sul territorio, con l'obiettivo prioritario di promuovere tra i docenti la diffusione di nuove metodologie di insegnamento e per fornire agli studenti strumenti più idonei per una formazione continua adeguata per un mercato del lavoro sempre più complesso e globalizzato. Nel 2018 la Provincia affida all'Università, in particolare al Dipartimento (nella persona della professoressa Roberta Cardarello), il compito di avviare un processo conoscitivo con i docenti per tracciare e documentare buone pratiche didattiche a favore dell'Imparare a Imparare già esistenti sul territorio, per valorizzarle e permetterne la condivisione. Come prima azione è stato chiesto alle scuole della provincia di Reggio Emilia di segnalare, per mezzo di un modulo pre-compilato, eventuali progetti e attività didattiche realizzati per sviluppare la competenza Apprendere ad Apprendere e l'eventuale disponibilità di insegnanti a essere ricontattati per un'intervista di approfondimento sui progetti didattici/attività/esperienze segnalati.

Per la costruzione del protocollo d'intervista il gruppo di ricerca ha condotto un'approfondita esplorazione del costrutto AaA nelle sue diverse accezioni nei documenti di indirizzo nazionali, europei e internazionali, e nella principale letteratura psico-pedagogica sul tema. Un primo try-out dello strumento ha confermato la funzionalità di dimensioni e funzioni ritenute rintracciabili e irrinunciabili della competenza in realizzazioni concrete attuate e attuabili in età evolutiva.

⁵ La prima sottoscrizione del protocollo ha visto coinvolti: Provincia di RE, Ufficio scolastico territoriale RE, Università di Modena e Reggio Emilia, Fondazione Pietro Manodori, Associazione Industriali di Reggio Emilia, Rete "io imparo così", Re-learning- Associazione di promozione sociale.

3.3. Il campione

Sono stati intervistati 16 docenti (n. 2 scuola dell'infanzia; n. 6 scuola primaria; n. 1 scuola secondaria primo grado; n. 6 scuola secondaria secondo grado), in servizio presso 7 istituti scolastici della provincia di Reggio Emilia (n. 4 istituti comprensivi, n. 1 istituto tecnico industriale, n. 1 liceo, n. 1 istituto superiore paritario), che hanno dichiarato di avere svolto/promosso almeno un progetto a favore dell'Imparare a Imparare. Le interviste semi-strutturate, registrate e trascritte, sono state in totale 16, della durata media di 30 minuti, effettuate in presenza fino al mese di febbraio 2020 e successivamente svolte a distanza su piattaforma Google Meet, in presenza di un conduttore e di un osservatore⁶. Ai fini dell'esplorazione dei dati raccolti sono state prese in esame n. 14 interviste e n. 17 progetti documentati (n. 1 scuola infanzia; n. 7 scuola primaria; n. 1 scuola secondaria primo grado; n. 5 scuola secondaria secondo grado).

3.4. Il protocollo di intervista

È stata utilizzata, come strumento di indagine, l'intervista semi-strutturata (Denzin e Lincoln, 1994) ed è stata condotta un'analisi di tipo qualitativo del contenuto delle trascrizioni.

Lo strumento si compone di tre differenti sezioni che indagano tre ambiti: raccolta di informazioni di contesto e presentazione dell'attività; approfondimento su aspetti dell'AaA sulla base degli indicatori selezionati; informazioni aggiuntive, opinioni e riflessioni dei docenti. Nella prima fase dell'intervista sono raccolti i dati di contesto (grado scolastico, insegnanti e/o esterni coinvolti, classi, durata, obiettivi e aree disciplinari del progetto/attività) e si chiede poi al docente/ai docenti di illustrare gli elementi salienti del progetto, senza ulteriori indicazioni. Questa prima fase di rendicontazione consente all'intervistatore di fare una preliminare individuazione di indicatori della competenza, tra quelli selezionati nello strumento, che potrebbero essere stati, più di altri, al centro dell'attività e dunque interessanti da approfondire nella seconda parte dell'intervista. Prima di procedere con

⁶ Le interviste sono state condotte da Lucia Scipione e Caterina Castellari, con il coordinamento della professoressa Roberta Cardarello. Si ringrazia Caterina Castellari per la collaborazione alla ricerca avvenuta in occasione del lavoro di indagine per tesi di laurea in Scienze pedagogiche dal titolo *La competenza dell'imparare a imparare: quadri teorici e un'indagine esplorativa* (relatore: prof.ssa Cardarello; correlatore: dott.ssa Scipione).

la richiesta diretta di esplicitazione di passaggi cruciali e di esempi per i relativi indicatori, e dunque prima di tematizzare elementi del costrutto selezionati e ritenuti rilevanti dai ricercatori, l'intervistatore chiede al docente di condividere "In che senso" il progetto presentato è riconducibile/promuove l'Imparare a Imparare, secondo il proprio punto di vista. L'intento era di raccogliere informazioni sulla concettualizzazione del costrutto e su come tale competenza venga non solo intesa dagli insegnanti ma anche declinata e resa visibile in un'esperienza didattica concreta. La richiesta poi di esplicitazione di modalità, strumenti e strategie adoperate consente di esplorare come la competenza AaA sia stata promossa negli studenti e nelle aule, con quali azioni e strumenti da parte dei docenti e per quali fini. La terza e ultima sezione è stata pensata per raccogliere eventuali modalità valutative attuate e ulteriori riflessioni del docente su ricadute dell'attività, efficacia e trasferibilità degli apprendimenti, ripetibilità/sostenibilità del progetto, se considerate pertinenti da approfondire sulla base del progetto condiviso e/o quando non emersi nella seconda sezione dell'intervista.

3.5. La costruzione dello strumento: dimensioni e indicatori dell'Imparare a Imparare

Il gruppo di ricerca ha condotto uno studio esplorativo delle letterature e dei documenti di indirizzo in materia educativa: sono state esaminate definizioni e isolati e confrontati indicatori utilizzati perlopiù nei più noti strumenti di valutazione della competenza, attingendo a risorse sia di matrice cognitivista sia di prospettiva socioculturale, con l'intento prioritario di ammettere una selezione degli aspetti implicati ma al tempo stesso di salvaguardare le dimensioni cognitiva, metacognitiva, affettivo-disposizionale e sociale dell'AaA (Caena, 2019). Il fine era proprio quello di selezionare alcuni aspetti della competenza Imparare a imparare rintracciabili in realizzazioni concrete attuate e attuabili nei contesti scolastici.

Il confronto più produttivo è avvenuto con la ricerca documentale a opera di Caena (2019) in quanto sistematica comparazione di indicatori della competenza a partire dalla più recente definizione di *Learning to Learn* (EU, 2018) e in dialogo con quadri concettuali e operativi, studi e ricerche più o meno recenti e rilevanti nei contesti educativi. Con l'obiettivo di rilevare questi aspetti della competenza nelle esperienze concrete di docenti, per differenti gradi scolastici è stato necessario compiere delle scelte: alcune dimensioni della competenza (talune abilità, atteggiamenti e conoscenze individuati) sono risultate escluse, perché non sostenibili data la tipologia di

indagine e anche per non incorrere nel rischio di indagare tratti di personalità e di proiettare i docenti in questa direzione.

Il passo successivo è stato tornare a un “lessico” conosciuto, o presunto tale, dai docenti, e quindi alle definizioni delle Raccomandazioni europee accolte nelle IINN (2012) e alle definizioni presenti nei modelli nazionali di certificazione delle competenze, con l’intento di includere una selezione di elementi ma al tempo stesso di non trascurare nessuna delle quattro dimensioni della competenza, con una costante ricerca di corrispondenza con i framework europei e con la letteratura psico-pedagogica.

L’autonomia dello studente nel processo di apprendimento è stata considerata caratteristica prioritaria della competenza, «quando gli studenti diventano insegnanti di sé stessi, mostrano gli attributi di autoregolazione che sembrano più auspicabili per l’apprendimento (auto-monitoraggio, auto-verifica, auto-valutazione, auto-insegnamento)» (Hattie, 2009, p. 22, trad. dell’autrice). In coerenza con la definizione europea di «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» (European Council, 2018), l’autonomia è stata declinata nelle azioni di “gestione”, “controllo”, “riflessione”, “valutazione”, aspetti dell’L2L apparsi praticabili ed educabili a partire dalla scuola dell’infanzia. Per salvaguardare le dimensioni affettive-disposizionali e sociali della competenza sono stati riconosciuti due elementi di sfondo: la “motivazione” e la “collaborazione”. Ciascuna di queste dimensioni è stata indagata e declinata alla luce della letteratura (Scipione, 2021).

La scelta di selezionare alcuni degli elementi del costrutto, elementi che di fatto riguardano l’individuo e il suo apprendimento, è stata funzionale all’obiettivo di cogliere e documentare una loro produttività possibile, e dunque rilevare una potenziale capacità, dei docenti e delle attività proposte, di sostenere queste dimensioni.

Per farlo sono state costruite delle domande per ciascun elemento orientate verso la pratica didattica per cercare proprio di ricondurre i docenti a quegli aspetti selezionati dell’L2L (tab. 1).

Tab. 1 – Lo schema dell'intervista

	<i>Dimensioni</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Esempi di domande: “In che modo?” “Con quali strumenti/strategie?”</i>
<i>Autonomia</i>	Gestione	<ul style="list-style-type: none"> – del lavoro – del tempo – delle informazioni – degli imprevisti e risoluzione di problemi 	Gli studenti avevano modo di misurarsi con la gestione del tempo? Avevano a disposizione qualche strumento per farlo?
	Controllo	<ul style="list-style-type: none"> – prendere decisioni – espressione proprie idee – distinguere opinioni/fatti e credenze/valori – utilizzare soluzioni creative 	Gli studenti erano messi nella situazione di prendere decisioni? In che modo? Per quali finalità?
	Riflessione	<ul style="list-style-type: none"> – sul lavoro – sulle proprie capacità – sulle proprie esigenze – sulle strategie adoperate 	Questa attività ha promosso la capacità auto-riflessiva sulle strategie, individuali o di gruppo, sperimentate? Per quali strategie? Con quali modalità/strumenti?
	Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> – del lavoro, sia del processo sia di un eventuale prodotto 	È stata promossa la capacità di auto-valutare il proprio lavoro? In che modo?
	Collaborazione/collaboratività		Come è stata sostenuta? In che modo ha favorito il raggiungimento degli obiettivi prefissati e connessi all'L2L?
Motivazione/attivazione di una condotta motivata		Quest'attività ha motivato lo studente? Come? Quale è stata la risorsa che ha favorito la motivazione ad apprendere?	

Fonte: adattamento da Cardarello e Scipione (2023)

3. Discussione dei dati

Prima di esaminare nel dettaglio i dati relativi agli interrogativi di partenza, va segnalata la grande varietà tematica delle attività e dei progetti illustrati dagli insegnanti, che vanno dalle scienze alla filosofia, dall'educazione emotiva al metodo di studio e che dunque configurano sicuramente l'esistenza, nel contesto indagato, di una visione “ampia” della competenza.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca ci si è concentrati sull'esplorazione delle risposte raccolte a partire dal primo quesito posto dopo la narrazione spontanea di alcuni dati di contesto e dell'attività. Come già espli-

citato, la richiesta non è stata quella di condividere la propria concezione di Imparare a Imparare bensì di argomentare le ragioni dell'affinità del progetto scelto per la promozione della competenza. Per alcuni ordini di scuola si dispone di una sola testimonianza/progetto e dunque di nessuna rappresentatività. Occorre ribadire che il sondaggio qui presentato non mira a documentare tendenze né aspira alla rappresentatività, ma intende fare emergere una prima tipologia di autentiche concezioni e opinioni tra quelle presenti.

L'analisi lessicale e la categorizzazione delle risposte a posteriori è qui sinteticamente riportata per grado scolastico con un riferimento alla tipologia di progetti. Va precisato che, sulla base della tipologia di richiesta, emergono elementi connessi a modalità e strategie di apprendimento e a variabili positive connesse con l'apprendimento. Nell'indicare perché quei singoli progetti sono esperienza funzionale per l'AaA i docenti descrivono gli obiettivi di apprendimento perseguiti, quali apprendimenti quell'attività ha promosso e con quali modalità. Per questo motivo vengono riportate sinteticamente, di fianco al grado scolastico, le tipologie di attività proposte.

Dal punto di vista dei docenti promotori, i progetti selezionati promuovono la competenza Imparare a Imparare per la presenza di alcune caratteristiche (Cardarello e Scipione, 2023):

- 1) scuola dell'infanzia (progetto di esplorazione e condivisione di aspetti della quotidianità attraverso un approccio metacognitivo e di problem solving):
 - priorità del “fare” e coinvolgimento attivo dei bambini;
 - priorità nel “come s'impara” rispetto al “cosa s'impara”, con occasioni di dialogo e di confronto, tra bambino e insegnante e tra pari, soprattutto sulle modalità di apprendimento, per riflettere e favorire la consapevolezza;
- 2) scuola primaria (8 progetti/attività: progetto di scienze con approccio narrativo-romantico; progetto di scienze con metodologia PBL Lepida Scuola; progetto di giochi filosofici; sperimentazione del modello RCRT *Reading Comprehension Reciprocal Teaching* per comprendere e riassumere; percorso di potenziamento di abilità di studio; progetto di ideazione, progettazione e costruzione di un artefatto; percorso sulla gestione delle emozioni per il miglioramento dell'attenzione e dell'apprendimento):
 - occasioni di dialogo, di confronto, di scambio di opinioni e di idee;
 - attività in gruppo quale luogo di apprendimento, di collaborazione e di cooperazione;
 - esercizio dell'autonomia individuale e di gruppo nella gestione della attività nelle quali l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore;
 - riflessione e autoanalisi su di sé e sul gruppo;

- acquisizione di un metodo e di metodologie di lavoro e di apprendimento;
 - centralità della dimensione emotiva;
- 3) scuola secondaria di primo grado (1 progetto: percorso sulla conoscenza di sé, degli altri, dell'ambiente):
- utilizzo di strumenti, strategie e metodologie che possono rendere gli studenti autonomi nel lavoro, nel tempo presente e futuro;
 - spazio all'affettività come occasione per conoscere sé stessi e gli altri e cura delle relazioni;
- 4) scuola secondaria di secondo grado (5 progetti/attività: percorso di aiuto e supporto nelle materie di studio; percorso di approfondimento disciplinare con attività esplorative teoriche e pratiche; realizzazione di progetto di una ricerca, dall'ideazione all'analisi dei dati; percorso sull'acquisizione di consapevolezza sugli stili cognitivi e sul metodo di studio; progetto finalizzato a promuovere la conoscenza e il miglioramento della strategie e dei processi coinvolti nell'apprendimento):
- interdisciplinarietà della proposta e supporto alla consapevolezza nell'uso di molteplici linguaggi;
 - attività svolte in gruppo con spazio al confronto e alla discussione;
 - esercizi di metodo e di metodo di studio;
 - attivazione dell'autonomia e della consapevolezza degli studenti nelle attività;
 - occasioni di riflessione su apprendimento e contenuti di studio;
 - attività pratiche utilizzate come pretesto per attivare gli studenti;
 - elevata motivazione e partecipazione degli studenti alle attività;
 - insegnante facilitatore che funge da supporto al come (metodo) piuttosto che al cosa (contenuto).

Complessivamente, le concezioni dei docenti intervistati non richiamano elementi del costrutto ma lo definiscono come apprendimento motivato che ha attivato e coinvolto gli studenti nelle diverse tipologie di attività, per varietà tematica e di approcci metodologici. Lavorare sull'AaA si realizza nella proposta di esperienze coinvolgenti che richiedono attività soprattutto di gruppo e che rompono le routine. Quello che emerge, sinteticamente, è un ruolo diverso del docente, facilitatore e guida, e una maggiore centralità dello studente, che ricerca, che “fa” e sperimenta, che matura nella consapevolezza di sé e delle proprie strategie ed emozioni, che è autonomo e partecipa attivamente ad attività costruttive, dialogiche e di metodo, individuali e di gruppo.

Nella scuola dell'infanzia emergono elementi connessi all'apprendimento, in termini di capacità di riflessione, esercizio della consapevolezza e metacognizione. Il materiale didattico assume grande valore poiché stimola

un fare attivo che facilita i bambini molto di più rispetto a concetti astratti, anche quando il contenuto delle attività ha a che fare esplicitamente con la “mente” e con le strategie come per contare o per memorizzare.

Nella scuola primaria si deducono elementi dell’Apprendere ad Apprendere che richiamano l’autonomia dei bambini e la capacità di riflessione e di autoanalisi, individuale e di gruppo, la perseveranza sostenuta dalla motivazione, l’attenzione all’emotività come elemento di unione e rafforzamento del gruppo. Si impara a imparare “stando in mezzo agli altri bambini”, con confronto di idee e opinioni, con occasioni di spostamento del proprio punto di vista. Ma Apprendere ad Apprendere consiste anche nella acquisizione di un metodo, di una strategia, e nell’esercizio della costruttività, come risoluzione di problemi, pratici e teorici, e costruzione di artefatti.

Nella scuola secondaria di primo grado si fa riferimento all’AaA come capacità di esercitare in autonomia l’uso di metodi e strumenti in diversi contesti disciplinari ed extra disciplinari, nel presente e per futuro. Appare rilevante l’importanza dell’imparare a conoscere sé stessi e gli altri, finalizzato a una maggiore consapevolezza dei vissuti emotivi e affettivi e a un saper rapportarsi con gli altri.

Nella scuola secondaria di primo e di secondo grado l’Imparare a Imparare implica una riflessione su sé stessi e sul proprio apprendimento, in termini di strategie e processi di studio, di capacità di gestire il proprio apprendimento e mostrare curiosità, e di avere consapevolezza dei propri stili cognitivi e di apprendimento. L’Apprendere ad Apprendere si esercita con la discussione e il confronto, attraverso la scoperta di linguaggi differenti, con attività cooperative e collaborative, attraverso una partecipazione attiva alle esperienze didattiche e un’applicazione pratica delle discipline.

Nelle riposte analizzate sono state messi a fuoco tre aspetti della competenza che appaiono maggiormente evidenti e ricorrenti su tutti i gradi scolastici, che riguardano una realizzazione pratica dell’AaA e un suo potenziamento: la “novità”, il “gruppo”, il “metodo”.

Nella maggior parte dei progetti documentati si è trattato di attività “insolite” o non usuali, configurate come un’“eccezione” alla tradizione del fare scuola, e perciò stesso sottese da una nuova definizione di apprendimento o da una modalità innovativa di praticare e sostenere l’apprendimento a scuola, che spesso coincide con un diverso protagonismo attivo dei bambini. La forte motivazione e l’engagement testimoniato dagli studenti sarebbero il tratto saliente dell’Imparare a Imparare, come se un’esperienza motivante garantisse di per sé agli allievi un nuovo punto di vista sull’imparare, positivo e in prospettiva promettente (Cardarello e Scipione, 2023).

La dimensione del gruppo appare come contesto ideale per Imparare a Imparare perché gli apprendimenti specifici sono esattamente quelli connessi al confronto, alla collaborazione, alle proceduralità decise e negoziate all'interno del gruppo, in grado di mobilitare l'engagement degli allievi e un certo tasso di autonomia.

Infine, il terzo elemento è indubbiamente la focalizzazione esplicita sull'insegnamento (o acquisizione) di un metodo, o di capacità metodologiche/strumentali, a volte, ma non sempre, limitato al «metodo di studio», che, come abbiamo visto nella letteratura internazionale, è certamente ritenuta diffusamente come una tipica traduzione operativa del concetto di Imparare a Imparare (Hounsel, 1979; Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002). Anche in questa indagine l'Apprendere ad Apprendere coincide in alcuni casi con metodo di studio, e con una connessa costellazione di consapevolezze di sé e del proprio apprendimento, in una prospettiva schiettamente metacognitiva, ma non scollegata dalla dimensione emozionale o affettiva. Ma Imparare a Imparare quando implica il metodo non compare solo nella prospettiva dell'imparare a studiare: in altri casi il metodo che viene appreso coincide con l'acquisizione di strumenti e procedure operative per risolvere un problema o per produrre un manufatto, che chiama in causa lo studio, la progettualità, la pianificazione di fasi di lavoro e il confronto tra pari (Cardarello e Scipione, 2023).

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca qui presentata si restituisce la categorizzazione delle risposte sulla base dell'occorrenza degli elementi dell'AaA selezionati e indagati, e dunque se e come rilevati nei progetti.

Una prima considerazione è sul riscontro avuto della presenza di quegli elementi individuati nei progetti che i docenti hanno ritenuto produttivi per sostenere la competenza. Una seconda riflessione è sulla rilevazione di questi elementi, riconosciuti come prioritari del costruito, emersi come impliciti nelle pratiche, negli obiettivi, nelle metodologie, e dunque esplicitati per mezzo delle domande selezionate e non spontaneamente emersi dalle narrazioni dei docenti. La presenza dei fattori selezionati (auto-gestione; auto-controllo, auto-riflessione, e auto-valutazione) è stata registrata a partire dalla segnalazione del docente, in risposta alla domanda posta dall'intervistatore che chiedeva se e come i partecipanti erano stati messi nelle condizioni, almeno una volta all'interno del progetto, di farne esperienza (per es. se gli allievi avevano avuto, entro il progetto, la possibilità di "autogestire" il proprio tempo, con quali strumenti e modalità). Tutti gli elementi previsti dallo strumento sono stati riconosciuti e approfonditi dai docenti in almeno un terzo delle loro esperienze, fatta eccezione per la capacità di distinguere le opinioni dai fatti di e saper riconoscere credenze e valori, come ipotizzato nel quadro teorico.

Guardando le occorrenze aggregate per ciascuna dimensione, l'autonomia nell'ambito della "gestione" dell'apprendimento (68%) risulta quella maggiormente esercitata e riconosciuta dai docenti, anche come quella più "intrinseca al compito", mentre la meno presente appare la dimensione dell'autonomia, nei termini di possibilità di scelta di azioni e contenuti da apprendere (40%). L'esercizio autonomo e consapevole della riflessività (54%), sulle proprie capacità ed esigenze, e della valutazione (57%), intesa come monitoraggio dei prodotti e del processo, occorrono in più della metà delle esperienze.

Andando nello specifico dei fattori selezionati per ciascuna dimensione, quelli che si riscontrano nella maggior parte dei progetti (11/14) sono:

- la gestione autonoma del lavoro, individuale e di gruppo, che è sostenuta con diverse strategie e diversi materiali proposti, più o meno strutturati. Nei compiti "aperti", come la risoluzione di un problema e/o la costruzione di un artefatto, gli studenti sono messi nella condizione di gestire autonomamente il lavoro del gruppo perché sono forniti loro strumenti e materiali predisposti per supportare la suddivisione di incarichi e responsabilità;
- la gestione autonoma del tempo è promossa quando a essere atteso è un concreto obiettivo, come la realizzazione di un prodotto finale, o l'applicazione di una procedura di studio con strumenti *ad hoc*. Questi possono risultare funzionali anche per la gestione delle informazioni, intesa come reperimento autonomo e utilizzo di contenuti finalizzati al compito. I docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria riconoscono un certo tasso di difficoltà nel lavorare in tal senso, ma al tempo stesso ne indicano la sostenibilità attraverso strategie come la ripetitività della proposta e il monitoraggio costante da parte dell'adulto;
- l'auto-controllo nei processi partecipativi nei termini di espressione delle proprie idee e opinioni è funzionale per il coinvolgimento ma anche per la partecipazione consapevole a processi decisionali. A tal fine la discussione, non sempre mediata dall'insegnante, è inevitabilmente lo strumento più utilizzato. Nei compiti di "metacognizione" lo scambio di opinioni tra i bambini risulta intrinseco alla tipologia del compito quando, oltre al confronto sulle strategie cognitive, si richiedono l'analisi e la valutazione di differenti strategie cognitive, per esempio quando i bambini confrontano differenti strategie per effettuare un calcolo matematico.

Per quanto riguarda le dimensioni di sfondo indagate, quali la collaborazione e la motivazione, entrambe si riscontrano quasi sempre in concomitanza. L'attivazione di una condotta motivata sembra essere sostenuta dalla curiosità, dalla proposta di oggetti "interessanti", anche di discussione, e dalla

sperimentazione di linguaggi differenti, oltre che dalla tipologia di compito, sfidante e complesso, che di fatto in molti casi ha garantito un certo impegno degli allievi, e in particolare dei gruppi, a portare a termine il compito con perseveranza e autonomia. La dimensione dialogica, comune a tutte le esperienze, è un potenziale strumento per sostenere la riflessività del singolo come del gruppo. Il dare autonomia nella gestione di un compito, del tempo come delle informazioni, è garanzia di un certo grado di coinvolgimento e responsabilità. Il coinvolgimento risulta sostenuto quando sono forniti dei materiali *ad hoc*, quando il prodotto atteso è spendibile nella realtà, e infine quando il docente assume un ruolo di guida e di facilitatore, che non valuta ma che offre il suo supporto senza dare una soluzione al problema posto. In percorsi orientati alla meta-cognizione la riflessione critica è guidata su strategie attivate e attivabili, proprie e altrui, ed è insita nei compiti richiesti, come anche la riflessione sul contenuto di schede-attività e sulla difficoltà che i bambini hanno sperimentato nel loro svolgimento. Lasciare un “ampio margine di libertà” ad allievi e gruppi è sostenibile quando si riesce a offrire un ambiente di apprendimento in grado di offrire agli studenti “strumenti per potersi orientare”, necessari per poter organizzare il lavoro e per poter così esercitare e apprendere nel tempo modalità efficaci di lavoro (Cardarello e Scipione, 2023, p. 107).

In conclusione, è possibile affermare che i progetti documentati mediante lo strumento promuovono quelle caratteristiche che i teorici dell’Apprendere ad Apprendere, e segnatamente il modello qui adoperato, giudicano irrinunciabili per la competenza: l’autonomia, la motivazione e la collaboratività. Con concezioni ed esperienze differenti i docenti colgono aspetti importanti e critici dell’operazionalizzazione della competenza che restituiscono con impressioni puntuali sull’efficacia di attività e di elementi di contesto. Il coinvolgimento attivo, congiuntamente alla ripetitività delle attività e alla applicabilità degli strumenti anche in contesti altri, avrebbe messo gli allievi nella condizione di interiorizzare un certo modo di procedere, nell’applicazione di un metodo e nei metodi, nell’interazione, nella risoluzione di problemi, con consapevolezza e perseveranza.

Al termine del lavoro emerge una prospettiva di praticabilità della competenza a scuola che può tradursi in priorità sul come si progetta un ambiente collaborativo e motivante, in contesti più o meno strutturati, con compiti di costruttività come di metodo, nel quale la gestione dell’apprendimento, la riflessione su di esso, il controllo degli apprendimenti e la loro valutazione siano garanzia di un certo esercizio di autonomia dello studente, in prospettiva di acquisizione di consapevolezza anche della trasferibilità di quanto appreso a contesti altri e non solo scolastici (Cardarello e Scipione, 2023).

4. Conclusioni

L'indagine ha consentito una documentazione di esperienze significative a supporto della competenza ed è stata efficace per sondare aspetti impliciti ma sui quali i docenti hanno lavorato, e che riconoscono, a posteriori, come favorevoli e centrali per l'Apprendere ad Apprendere. È stata rilevata infatti la capacità, dei docenti e delle attività, di promuovere quelle dimensioni del costruito selezionate dai ricercatori su base razionale diversamente non emergenti. Le concezioni dei docenti non richiamano gli elementi del costruito, per come individuato nella letteratura, bensì enfatizzano un apprendimento motivato che attiva e coinvolge gli studenti: lavorare sull'AaA significa, dal loro punto di vista, costruire esperienze coinvolgenti che richiedono attività soprattutto di gruppo e che rompono le routine. I docenti che dichiarano di aver lavorato sull'AaA ne riconoscono un'eccezionalità rispetto alla pratica quotidiana ma al tempo stesso confermano la possibilità di lavorare, dentro e fuori le discipline, a favore di questa competenza. Gli elementi del costruito selezionati perciò sono potenzialmente "praticabili" a scuola, anche in contesti ordinari, e possono orientare la progettazione e la valutazione della competenza. In prospettiva, la prosecuzione dello studio potrà prevedere, oltre all'ampliamento del campione, ulteriori approfondimenti di rilievo, tra cui: sondare l'eterogeneità delle testimonianze sulla base della tipologia di scuola, soprattutto nel contesto variegato delle scuole secondarie di secondo grado, indagando diffusione e incidenza del fenomeno nei vari gradi scolastici; esplorare lo scarto tra percezioni e pratiche dichiarate dai docenti e gli elementi teorici del costruito e della didattica orientata all'AaA, così come delineati nella letteratura di riferimento.

Riprendendo le Linee guida ai PCTO (2018), si ribadisce l'urgenza di lavorare sulle competenze trasversali, tra cui la competenza personale, sociale e di Imparare a Imparare, in quanto determinanti per i processi di pensiero, di cognizione e di comportamento, decisivi in contesti non solo scolastici ma anche sociali e lavorativi, non connesse a singoli ambiti ma comuni a molti di essi e dunque trasferibili, sia in compiti che in contesti diversi, e in grado di influenzare negli studenti atteggiamenti e strategie.

I risultati del presente lavoro non sono generalizzabili ma appaiono un ottimo punto di partenza per proseguire con i docenti nell'esplorazione del costruito e per co-costruire insieme una più ampia visione dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere e quindi una più intenzionale didattica a essa orientata.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M., Torti D. (2019), “Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill”, *Scuola democratica*, 10 (1), pp. 63-82.
- Batini F. (a cura di) (2012), *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e Costituzione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Brito Rivera H.A., Stringher C., Scrocca F., Huerta Guerra MdC (2021), “Pratiche docenti sull’Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti”, in C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 119-145.
- Caena F., Stringher C. (2020), “Towards a new conceptualization of Learning to Learn”, *Aula Abierta*, 49 (3), pp. 199-216.
- Cardarello R., Scipione L. (2023), *Imparare a imparare. Un’indagine con le scuole di Reggio Emilia*, Edizioni Junior, Parma.
- Capperucci D. (2020), “Strumenti per valutare l’Apprendere ad Apprendere: un percorso di ricerca-formazione”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 15, pp. 98-109.
- Consiglio europeo (2006), “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)”, *Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea*.
- Consiglio europeo (2018), Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01), *Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea*.
- Deakin Crick R., Broadfoot P., Claxton G. (2004), “Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project”, *Assessment in Education*, 11 (3), pp. 3-11.
- Demetriou A. (2015), *Educating the developing mind: Bridging research with educational practice*, Keynote presentato alla conferenza EARLI, Limassol, Cipro.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, Kappa Delta Pi., New York; trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Gentile A. (2022), “L’Imparare a Imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell’infanzia”, in A. La Marca, A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Atti del convegno Nazionale SIRD, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1136-1147.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, London.
- Hautamäki J., Arinen P., Erone S., Hautamäki A. (2002), “Assessing learning – to-learn. A framework”, *Evaluation Reports 4*, Finnish National Board of Education, Helsinki.
- Hoskins B., Friedriksson U. (2008), *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*, University/National Board of Education.

- Hounsell D. (1979), "Learning to learn: Research and development in student learning", *Higher Education*, 8 (4), pp. 453-469.
- Linee guida per i "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO) (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145).
- Marcuccio M. (2009), "L'Imparare a Imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell'obbligo formativo", in G. Domenici, R. Semeraro, *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*, Atti del VI congresso scientifico, Monolite, Roma, pp. 171-185.
- Marcuccio M. (2015), "La formazione degli insegnanti a una didattica dell'Imparare a Imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità", *Italian Journal of Educational Research*, 14, pp. 13-34.
- Mannion J., Mercer N. (2016), "Learning to Learn: Improving Attainment, Closing the Gap at Key Stage 3", *The Curriculum Journal*, 27 (2), pp. 246-271.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Scipione L. (2021), "Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare: uno strumento di intervista per i docenti", *LLL*, 17 (39), pp. 217-225.
- Scipione L. (2022), "Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche", *SIRD*, pp. 997-1009.
- Stringher C. (a cura di) (2021), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Waeytens K., Lens W., Vandenberghe R. (2002), "Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role", *Learning and Instruction*, 12 (3), pp. 305-322.

5. Promuovere la capacità di Apprendere ad Apprendere dei futuri insegnanti: uno studio di caso tra gamification e valutazione formativa

di Andrea Tinterri, Anna Dipace

La competenza dell'Apprendere ad Apprendere gioca un ruolo fondamentale nella società del XXI secolo; nel contesto dell'istruzione superiore, essa si declina come la capacità a un tempo di acquisire autonomia nella gestione dei processi di apprendimento, così come di costruire criticamente la propria conoscenza. Questo contributo discute alla luce di questa competenza i risultati di una sperimentazione svolta in due insegnamenti dell'Università di Foggia nell'a.a. 2021/22. L'obiettivo principale della sperimentazione è quello di promuovere un approccio critico ai contenuti di studio e il coinvolgimento nei confronti della disciplina, attraverso attività di valutazione formativa e attivazione cognitiva arricchite dall'uso delle tecnologie digitali e da elementi di gamification. In particolare, gli studenti sono suddivisi su base volontaria in due gruppi, coloro che partecipano ai quiz in aula e coloro che, in vista dell'attività, preparano i quiz sulla base dei materiali di studio. I risultati dell'analisi di impatto realizzata mettono in evidenza in che modo le due attività possono impattare positivamente su aspetti specifici della competenza di Apprendere ad Apprendere, promuovendo l'innovazione didattica e identificando buone pratiche di insegnamento-apprendimento.

The competence of learning to learn plays a pivotal role in the 21st-century society; in the context of higher education, it is defined as the ability to both autonomously manage learning processes and critically construct one's own knowledge. This paper discusses the results of an experiment conducted in two courses at the University of Foggia during the academic year 2021/22, considering this competence. The primary objective of the experiment is to promote a critical approach to study content and engagement with the discipline through formative assessment activities and cognitive activation, enhanced using digital technologies and gamification elements. Specifically, students are

split based on individual preference into two groups: those who participate in quizzes in the classroom and those who, in preparation for the activity, develop such quizzes based on study materials. This allows us to assess how the two activities can impact the construction of learning to learn competences, fostering educational innovation and identifying good teaching-learning practices.

1. Introduzione

Quella di “Apprendere ad Apprendere” può essere definita come la capacità di mobilitare le risorse individuali (o di un gruppo di individui) per promuovere l’attribuzione di significato, al fine di migliorare o aggiornare le proprie conoscenze, affrontare situazioni sfidanti e navigare attraverso le incertezze della vita personale e lavorativa (Stringher, 2016). Nel suo significato più esteso (Hounsell, 1979), questa capacità non coinvolge soltanto le componenti cognitive quali le strategie di studio, capacità di attenzione, e abilità mnemonica, ma anche elementi socio-affettivi come capacità di lavoro autonomo, motivazione all’apprendimento, e attitudine verso l’apprendimento. Per questo motivo, essa è stata definita come un’“iper-competenza” (Stringher *et al.*, 2021) caratterizzata dalla riflessione sui propri processi di apprendimento, la cui importanza cruciale nella società del XXI secolo è sottolineata da diversi *policymakers* internazionali (European Commission, 2017; OECD, 2019). Nel contesto dell’istruzione superiore, la capacità di Apprendere ad Apprendere è considerata una competenza essenziale per gli studenti, che condividono con il docente e le altre figure legate alla didattica responsabilità del proprio apprendimento e il diritto/dovere di contribuire alle attività di apprendimento. Per evitare di essere semplicemente ricettori passivi di conoscenza, essi devono imparare a essere coinvolti in modo attivo e critico con le diverse dimensioni della conoscenza (Gogus e Arıkan, 2008). Questo richiede, secondo autori come Wingate (2007), un cambiamento cruciale nel modo di pensare degli studenti: essi devono infatti acquisire consapevolezza di questo loro ruolo che è richiesto dall’istruzione superiore. Lo stesso ricercatore definisce due aree principali attraverso le quali gli studenti possono costruire questa capacità:

- comprendere “l’apprendimento” per sviluppare autonomia nel metodo di studio;
- comprendere “la conoscenza” per divenire capaci di costruire conoscenza in seno a una disciplina.

Per ciascuna delle aree Wingate definisce poi un set di componenti specifiche (tab. 1) che compongono il framework della competenza dell’Apprendere ad Apprendere per lo studente universitario.

Tab. 1 – Framework per “Apprendere ad Apprendere” nell’istruzione superiore (adattato da Wingate, 2007)

I. Capire l’“apprendimento” e diventare un discente indipendente	II. Comprendere la “conoscenza” e diventare competenti nella costruzione della conoscenza
1. Acquisire consapevolezza delle concezioni di apprendimento e conoscenza nella disciplina	
2. Valutare le proprie attuali capacità di apprendente	2. Approcciarsi alle informazioni (lezioni, testi) in modo focalizzato e critico
3. Definire obiettivi e traguardi a breve e a lungo termine	3 Valutare la conoscenza esistente
4. Pianificare azioni per raggiungere i traguardi	4. Sintetizzare fonti diverse in un argomento coerente
5. Monitorare i progressi nel raggiungimento dei traguardi	5. Esprimere la propria voce
6. Valutare i progressi/i traguardi raggiunti	

Questo framework rappresenta un’utile guida per progettare e realizzare attività didattiche che possano, contestualmente al raggiungimento degli obiettivi disciplinari, aiutare gli studenti a sviluppare la competenza dell’Apprendere ad Apprendere. Obiettivo del presente contributo è discutere l’impianto metodologico e i risultati conseguiti di una sperimentazione didattica svolta nell’a.a. 2021/2022 all’Università di Foggia rispetto a questo framework, allo scopo di discutere le *lessons learnt* e individuare possibili buone pratiche per promuovere la competenza dell’Apprendere ad Apprendere nei corsi universitari. L’interesse principale di questa sperimentazione risiede nel suo impianto metodologico, che combina opportunità di valutazione formativa, elementi di *gamification*, e produzione di contenuti da parte degli studenti in un ambiente arricchito dalle tecnologie digitali.

2. Contesto e obiettivi dello studio

La “nuova normalità” del panorama educativo dopo la pandemia da Covid-19 ha rappresentato una grande sfida di innovazione metodologica per le istituzioni di istruzione superiore (Eradze *et al.*, 2023). Per fronteggiare il ridotto interesse degli studenti nella partecipazione alle attività didattiche in presenza e il maggiore rischio di *dropout* accademico (Tinterri *et al.*, 2022), l’Università di Foggia ha promosso una serie di iniziative volte a integrare le tecnologie didattiche e promuovere la formazione continua degli insegnanti (Lotti *et al.*, 2022) per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento,

volti a generare maggiore coinvolgimento nei confronti dell'apprendimento e promuovere la partecipazione attiva degli studenti. Strumenti digitali come Kahoot! (Bienvenido-Huertas *et al.*, 2023) sono stati utilizzati a partire dall'anno accademico 2020/21 per la valutazione formativa e l'engagement degli studenti in diversi contesti di insegnamento e apprendimento, dall'insegnamento a distanza durante la pandemia, all'insegnamento ibrido durante la transizione post-pandemica, e nelle attuali forme miste e tradizionali.

In una di queste sperimentazioni, Kahoot! è stato utilizzato per creare competizioni a quiz tra gli studenti all'inizio di ogni lezione (De Martino *et al.*, 2023), utilizzando test a risposta multipla (TRM) come strumento per la valutazione formativa e l'attivazione cognitiva (Tinterri e Di Pace, 2022). In breve, il docente preparava per ogni lezione un set di 10 TRM con 4 opzioni di risposta afferenti alle tematiche affrontate nella lezione immediatamente precedente, che venivano posti sotto forma di quiz Kahoot! all'inizio della lezione. Gli studenti competevano contemporaneamente nel rispondere correttamente ai quesiti tramite i loro dispositivi. Al termine del quiz, le singole risposte erano commentate e discusse in plenaria dal docente, invitando gli studenti a esplicitare i ragionamenti che avevano portato a rispondere in un modo o nell'altro. In questo modo, il docente poteva rendersi conto di eventuali misconcezioni o criticità nell'apprendimento, modificando così le proprie strategie didattiche in tempo reale; al contempo, gli studenti potevano testare il proprio apprendimento in un ambiente ludico e non giudicante, promuovendo la metacognizione sul proprio apprendimento.

L'impianto di tali sperimentazioni (De Martino *et al.*, 2024) metteva in relazione elementi di valutazione formativa, attivazione cognitiva, e gamification attraverso la preparazione e lo svolgimento in aula di TRM realizzati con lo strumento digitale Kahoot! (Bienvenido-Huertas *et al.*, 2023):

- *valutazione formativa*: valutazione a scopo migliorativo, in cui l'evidenza analitica è utilizzata per adattare l'insegnamento ai bisogni reali di apprendimento;
- *attivazione cognitiva*: il recupero e l'utilizzo da parte dello studente delle proprie risorse cognitive allo scopo di assegnare significato alle nuove informazioni che egli esperisce in un percorso di apprendimento (Trincherò, 2018);
- *gamification*: l'uso di elementi tipici dei giochi in contesti non ludici per promuovere comportamenti desiderati (Plass *et al.*, 2020).

Queste esperienze sono state caratterizzate da un elevato gradimento da parte degli studenti, i quali hanno riconosciuto sia il valore formativo dell'attività per il docente sia il loro carattere formante (De Martino *et al.*, 2023; Trincherò, 2018) è possibile affermare che attraverso queste attività gli stu-

denti abbiano potuto sviluppare almeno alcuni aspetti necessari per “capire l’apprendimento” così come definiti da Wingate:

- valutare le proprie attuali capacità di apprendente, attraverso il riscontro fornito dalla partecipazione alle attività di quiz e dal confronto con le prestazioni dei pari;
- monitorare i progressi nel raggiungimento dei traguardi, attraverso il regolare svolgimento dei quiz durante il progresso del corso;
- valutare i progressi/i traguardi raggiunti, tramite il riscontro fornito dall’attività di gioco (punteggi e classifiche) e il feedback formativo del docente.

Tuttavia, un limite di questa sperimentazione riguarda il fatto che i discenti non svolgevano un ruolo consapevolmente attivo e critico nella costruzione del proprio apprendimento (Gogus e Arikan, 2008); partecipando al quiz in classe, essi rimanevano per così dire “utenti finali” dell’attività progettata dal docente, senza una vera condivisione della responsabilità rispetto ai contenuti della disciplina. Per ovviare a questa criticità, una nuova sperimentazione è stata messa in atto nell’a.a. 2021/2022 in due insegnamenti dell’Università di Foggia, uno del corso di laurea in Scienze dell’educazione e formazione e l’altro del corso di laurea quinquennale in Scienze dell’educazione primaria (tab. 2). Per promuovere la presa in carico da parte degli studenti dei processi di costruzione della conoscenza, in questa sperimentazione una parte degli studenti, scelti su base volontaria, diventa responsabile della creazione dei TRM per i propri pari; l’ipotesi era che il coinvolgimento nelle attività – sia la semplice partecipazione che la creazione di TRM – potesse avere un impatto positivo sull’apprendimento a diversi livelli, ma che la seconda promuovesse ulteriori processi di costruzione della conoscenza (Nicol, 2007), in particolare:

- promuovere la riflessione sui contenuti di apprendimento;
- esperire nuovi strumenti e metodi per lo studio autonomo;
- promuovere la responsabilità nei confronti dell’apprendimento e la partecipazione alle attività di apprendimento.

Pertanto, le domande di ricerca sono state definite come segue:

- RQ1: In che modo il ruolo svolto dagli studenti ha influenzato le loro percezioni riguardo al corso?
- RQ2: Il ruolo svolto dagli studenti ha influenzato i loro risultati di apprendimento?
- RQ3: Il ruolo svolto dagli studenti ha avuto un impatto sulla loro decisione di presentarsi agli esami?

3. Materiali e metodi

La metodologia utilizzata nella sperimentazione è descritta in dettaglio in (De Martino *et al.*, 2024); pertanto, ci limitiamo qui a riassumerne gli aspetti salienti. In breve, lo studio aveva un disegno quasi-sperimentale strutturato in 4 fasi, precedute da una *call to action*. In questa fase preliminare, gli studenti sono stati informati rispetto alla sperimentazione e alle sue modalità, tenendo però gli stessi all'oscuro rispetto alle reali domande di ricerca per evitare possibili bias. Gli studenti sono stati istruiti rispetto al tipo di coinvolgimento richiesto ai partecipanti sia nel caso di partecipazione in veste di “user” sia di “maker” (vedi sotto), la calendarizzazione delle attività, e le ricompense previste per la partecipazione alla ricerca (De Martino *et al.*, 2024).

Successivamente, nella prima fase, in occasione della prima lezione di ciascun insegnamento, gli studenti hanno scelto su base volontaria il proprio ruolo nella sperimentazione rientrando in uno dei tre gruppi: “maker”, “user” e “non partecipanti (NP)”. I “maker”, dopo un’iniziale formazione asincrona sulla costruzione dei TRM, avevano il compito di progettare ogni settimana sei TRM da utilizzare nella lezione successiva per le attività di quiz, le quali seguivano la medesima modalità sopra descritta. I TRM creati dai “maker” erano valutati dai tutor del corso, che fornivano un riscontro sintetico sulla loro qualità e selezionavano dieci tra i TRM creati dagli studenti per l’attività di quiz della lezione successiva. Il secondo gruppo, denominato “User”, partecipava all’attività di quiz in aula all’inizio di ogni lezione, ma non contribuiva alla creazione dei TRM. Infine, “Non partecipanti (NP)” erano quegli studenti che o non frequentavano i corsi in presenza o sceglievano di non partecipare alle attività di CA. Per preservare l’anonimato, gli studenti hanno pescato casualmente da un contenitore un nickname (per es. “Delfino 3”) e compilato un file Google Moduli per selezionare il ruolo desiderato nella sperimentazione.

Si è optato per una scelta del ruolo su base volontaria per promuovere il senso di partecipazione attiva dello studente e supportare la motivazione per la durata della sperimentazione. Tuttavia, è importante notare come questa scelta possa aver introdotto bias di selezione nella composizione dei gruppi. Per tale ragione, il campione selezionato deve essere considerato un campione di convenienza.

In totale, 102 studenti hanno scelto di partecipare come user (79) o maker (23) per il primo corso (didattica generale, DG), e 131 (90 user, 41 maker) per il secondo (Metodologia della ricerca educativa, MRE) (tab. 2).

Nella seconda fase, gli studenti hanno svolto una formazione asincrona attraverso la fruizione di un video, appositamente preparato dai ricercatori, che istruiva gli studenti rispetto al processo di creazione e di svolgimento dei test a risposta multipla.

La terza fase, a carattere ricorsivo, consisteva nella preparazione delle domande da parte degli studenti “maker”. A cadenza settimanale, essi avevano il compito di preparare 6 TRM sugli argomenti della lezione precedente. Per suddividere il carico fra gli studenti “maker”, al termine di ogni lezione era reso noto l’elenco degli studenti (identificati tramite nickname) che dovevano preparare le domande per la settimana successiva e la data limite. Una selezione delle domande così preparate era selezionata dai ricercatori e utilizzata all’inizio dell’attività didattica successiva.

La quarta fase, anch’essa ripetuta durante l’arco del percorso formativo, consisteva nella risposta ai TRM creati dagli studenti “maker”. All’inizio di ogni lezione, attraverso l’uso di Kahoot!, gli studenti, sia “user” sia “maker”, utilizzavano il proprio nickname per effettuare il login su Kahoot! e rispondere alle domande create dai propri pari.

Tab. 2 – Caratteristiche dei due insegnamenti

<i>Insegnamento</i>	<i>Didattica generale (DG)</i>	<i>Metodologia della ricerca educativa (MRE)</i>
Corso di laurea	Scienze dell’educazione e della formazione	Scienze della formazione primaria
Tipo	B (50% in presenza, 50% asincrono)	A (90% in presenza)
Anno di corso	Terzo (9 CFU)	Primo (6 CFU)
Attività di quiz totali	9	14

Inoltre, ogni settimana i TRM utilizzati per l’attivazione cognitiva venivano caricati sulla piattaforma del corso per permettere agli studenti NP di auto-valutare il loro apprendimento. L’esame finale al termine del corso era lo stesso per tutti i gruppi; tuttavia, sia ai “Maker” che gli “user” veniva riconosciuto un piccolo abbuono sul voto finale al superamento di una certa soglia relativa ai rispettivi compiti. L’esame dell’impatto della formazione è stato definito secondo i primi tre livelli del modello di Kirkpatrick (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2016) e concerne:

- la reazione degli studenti, esaminata sotto forma di un questionario volto a misurare: soddisfazione per l’attività svolta, engagement con il materiale di apprendimento, e rilevanza percepita dell’attività;
- gli effetti sull’apprendimento, misurati attraverso la performance degli studenti appartenenti ai diversi gruppi all’esame finale del corso;
- il comportamento degli studenti, misurato sulla base della decisione degli studenti di presentarsi al primo appello d’esame.

Per indagare la percezione degli studenti, sono stati somministrati due questionari al termine del corso, uno rivolto ai partecipanti (sia “user” sia

“maker”) e uno agli studenti NP. I questionari erano un adattamento del questionario sulla valutazione formativa di Brazeal *et al.* (2016), a sua volta basato sui 5 criteri di valutazione formativa identificati da Black e Wiliam, (2009), e sono descritti in dettaglio in (Tinterri *et al.*, 2024). Esso conteneva sia item su scala Likert da 1 a 5, sia domande aperte; i questionari sono stati somministrati attraverso Google Form agli studenti all’inizio delle attività del secondo semestre. Lo strumento è stato creato per indagare le percezioni degli studenti rispetto all’uso dell’AC per le seguenti dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento: motivazione, metacognizione, metodo di studio, percezione di auto-efficacia e socialità.

Per indagare il rendimento scolastico degli studenti, abbiamo preso in considerazione i voti dell’esame finale, al netto degli abbuoni sopra citati.

Infine, abbiamo esaminato la partecipazione degli studenti alle sessioni di esame come misura del comportamento degli studenti. I dati sono stati raccolti attraverso la piattaforma universitaria (ESSE3) e Microsoft Excel. L’analisi statistica è stata eseguita utilizzando il software Jamovi.

4. Risultati

I risultati sono descritti in maggior dettaglio in (De Martino *et al.*, 2024; Tinterri *et al.*, 2024). Qui, ci limitiamo a sintetizzare i risultati principali per discuterne l’importanza rispetto alla competenza dell’Apprendere ad Apprendere sulla base del framework di Wingate (tab. 1).

4.1. Reazione degli studenti

Il questionario rivolto ai partecipanti ha raccolto 46 risposte dagli studenti del corso DG, metà dei quali hanno partecipato come “maker” e metà come “user”. Dal corso MRE sono arrivate 54 risposte, con 33 maker e 21 user. Le differenze significative tra gli studenti dei due corsi concernenti le caratteristiche demografiche (in particolare età media e titolo di studio), insieme alla diversa organizzazione dei due corsi, hanno portato a considerare i partecipanti ai due insegnamenti come campioni indipendenti nelle analisi successive. In sintesi, il questionario mostra una buona consistenza interna, con i valori dell’alpha di Cronbach (Tavakol e Dennick, 2011) per i sei costrutti che vanno da 0,85 a 0,91. Considerando i valori aggregati, vi sono alcune differenze significative tra user e maker all’interno dei corsi (tab. 3).

Tab. 3 – Risultati aggregati del questionario ex-post

<i>DG</i>				
	<i>User (N = 16)</i>	<i>Maker (N = 19)</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p-value</i>
Rilevanza per lo studente	4,09 ($\pm 0,74$)	4,13 (± 1)	226	0,393
Rilevanza per il docente	4,00 ($\pm 0,84$)	4,28 ($\pm 0,88$)	205	0,184
Soddisfazione per la partecipazione	3,79 ($\pm 0,98$)	4,38 ($\pm 0,65$)	176	0,046*
Soddisfazione relativa al metodo di studio	3,25 ($\pm 1,14$)	3,88 ($\pm 1,06$)	173	0,044*
Soddisfazione per il ruolo	4,09 ($\pm 1,08$)	4,13 ($\pm 0,97$)	263	0,981
Coinvolgimento	3,75 ($\pm 0,91$)	4,28 ($\pm 0,84$)	173	0,043*
	<i>User (N = 21)</i>	<i>Maker (N = 31)</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p-value</i>
<i>MRE</i>				
Rilevanza per lo studente	3,54 ($\pm 0,82$)	3,74 ($\pm 0,89$)	296	0,368
Rilevanza per il docente	3,81 ($\pm 0,91$)	3,95 ($\pm 0,85$)	310	0,520
Soddisfazione per la partecipazione	3,94 ($\pm 1,11$)	3,90 ($\pm 0,92$)	321	0,655
Soddisfazione relativa al metodo di studio	3,36 ($\pm 1,16$)	3,78 ($\pm 0,96$)	266	0,151
Soddisfazione per il ruolo	4,14 ($\pm 1,35$)	3,42 ($\pm 1,06$)	213	0,014*
Coinvolgimento	3,78 ($\pm 1,07$)	3,68 ($\pm 1,02$)	332	0,803

Fonte: adattato da Tinterri *et al.* (2024)

I maker di DG mostrano rispetto ai colleghi user una maggiore soddisfazione rispetto all'impatto dell'attività sull'acquisizione di metodi di studio e sulla partecipazione attiva alle attività in aula. Prendendo in considerazione i singoli item del questionario (descritti in Tinterri *et al.*, 2024), gli unici a presentare differenze statisticamente significative riguardano il coinvolgimento legato al prendere parte a una sperimentazione didattica ($4,13 \pm 1,08$ per gli user, $4,63 \pm 0,83$ per i maker, $U = 98,5$, $p = 0,04$) e la soddisfazione legata all'aver acquisito maggiore fiducia rispetto alla propria preparazione ($3,56 \pm 1,3$ per gli user, $4,53 \pm 0,70$ per i maker, $U = 90,0$, $p = 0,02$). Non emergono invece differenze significative tra user e maker dell'insegnamento di MRE. Per quanto riguarda il confronto tra i partecipanti dei due corsi, la rilevanza percepita per lo studente, percepita mediamente in modo più elevato dagli studenti di DG ($N(35)$, $M = 4,11 \pm 1,02$) rispetto a quelli di MRE ($N(52)$, $M = 3,70 \pm 1,22$), emerge come l'unica differenza statisticamente significativa ($U = 835$, $p = 0,005$) tra i due gruppi.

4.2. Risultati di apprendimento

I risultati di apprendimento sono stati misurati prendendo in esame la valutazione media (al netto degli eventuali abboni dovuti alla partecipazione) di user, maker, e studenti non partecipanti alla sperimentazione alla prima sessione d'esame. I risultati sono descritti in dettaglio in De Martino *et al.* (in preparazione). In breve, è possibile osservare un effetto significativo del ruolo sulla valutazione in entrambi gli insegnamenti (DG, $X^2(N = 102, 3 \text{ df}) = 9,00, p = 0,029$; MRE, $X^2(N = 131, 3 \text{ df}) = 19,2, p < 0,001$), mentre nel confronto tra i singoli ruoli emergono differenze significative tra non partecipanti e user in entrambi i corsi (DG, $W = 3,983, p = 0,025$; MRE, $4,788, p = 0,004$) e tra NP e maker nell'insegnamento di MRE ($W = 5,532, p < 0,001$). In entrambi gli insegnamenti, non si sono riscontrate differenze significative tra le valutazioni medie ricevute da user e maker, suggerendo che la partecipazione in entrambe i ruoli possa aver avuto un effetto positivo sui risultati di apprendimento.

4.3 Partecipazione all'esame finale

In totale, 102 studenti si sono presentati al primo appello disponibile per il corso DG e 131 per il corso di MRE. Abbiamo osservato un effetto significativo per quanto concerne il ruolo tra ruolo svolto all'interno dell'attività e frequenza della partecipazione (tab. 4).

In sintesi, in entrambi i corsi si è osservata una presenza molto elevata al primo appello d'esame di user e maker, suggerendo che il ruolo svolto abbia avuto un impatto sulla decisione di sostenere o meno l'esame. In particolare, la totalità dei maker in entrambi i corsi ha sostenuto l'esame al primo appello disponibile, indicando che l'aver svolto questo ruolo, in accordo con i risultati del questionario, possa aver promosso una maggiore fiducia nella propria preparazione rispetto a chi non ha partecipato all'attività e chi ha partecipato soltanto in veste di user.

Tab. 4 – Partecipazione degli studenti dei due corsi al primo appello d'esame

DG	Non partecipanti (N = 45)	User (N = 34)	Maker (N = 23)	Total (N = 102)	Statistica	p-value
Presenza al primo appello d'esame	12 (26,6%)	22 (64,7%)	23 (100,0%)	57 (55,8%)	$\chi^2(N = 102, 2 \text{ df}) = 34,8$	< 0,001*
MRE						
	Non partecipanti (N = 33)	User (N = 57)	Maker (N = 41)	Totale (N = 131)		
Presenza al primo appello d'esame	20 (61%)	48 (84,2%)	41 (100,0%)	109 (83,2%)	$\chi^2(N = 131, 2 \text{ df}) = 20,4$	< 0,001*

Fonte: adattato da De Martino *et al.* (in preparazione)

5. Discussione

La sperimentazione descritta in questo contributo, e l'analisi dei dati che da essa derivano, devono essere interpretati nel contesto di uno studio di caso che presenta necessariamente alcune limitazioni: in primo luogo, il setup di tipo quasi-sperimentale, con un campione di convenienza e privo di un vero e proprio gruppo di controllo. In particolare, la selezione dei gruppi, effettuata su base volontaria, limita la possibilità di generalizzare i risultati dello studio, dal momento che la scelta, da parte degli studenti, di partecipare in veste di user o maker può aver introdotto un bias di selezione all'interno dei due gruppi.

In secondo luogo, questo studio non prevede un follow-up a medio e lungo termine degli studenti, che potrebbe mettere in evidenza potenziali benefici nel lungo periodo dell'attività, al di là del periodo osservato. In terzo luogo, abbiamo potuto considerare soltanto il primo appello d'esame del corso, una rilevazione giocoforza parziale rispetto al totale degli studenti.

Al netto dei limiti descritti, per quanto riguarda la prima domanda di ricerca (in che modo il ruolo svolto dagli studenti ha influenzato le loro percezioni riguardo al corso?) possiamo affermare che, in generale, gli studenti riportano un'esperienza globalmente positiva. Alcune differenze significative emergono tra user e maker nei due corsi. In particolare, i maker nel corso DG riportano una più alta soddisfazione per la partecipazione e per le ricadute sul metodo di studio, oltre a un maggiore coinvolgimento percepito nei confronti dell'insegnamento rispetto ai propri colleghi user. Questa osservazione è in linea con l'ipotesi che il compito dei maker possa aver promosso ulteriore consapevolezza, rispetto all'importanza di rapportarsi criticamente ai materiali di studio e della loro rielaborazione nei processi di costruzione della conoscenza. A questo proposito è interessante notare come questa percezione più elevata sia presente nei maker del corso di DG ma non in quella del corso di MRE. Un aspetto che differenzia i due corsi e che potrebbe avere un impatto è l'esperienza accademica. Infatti, il corso di MRE è situato al primo semestre del primo anno di corso di laurea (tab. 2), mentre l'insegnamento di DG è collocato al terzo anno di studi; ne deriva che la maggiore esperienza accademica, così come l'età più elevata, dei maker DG possa aver favorito l'apprezzamento dell'attività e la capacità di cogliere la sua rilevanza nella costruzione di competenze di *Apprendere ad Apprendere*. Nel corso di MRE, la differenza principale osservata riguarda la soddisfazione per il ruolo, più alta per gli user rispetto ai Maker. Quest'ultima osservazione potrebbe essere spiegata dal carico di lavoro elevato per i maker MRE, che hanno dovuto preparare un maggior numero di TRM rispetto ai colleghi DG (tab. 2) percependo così il proprio ruolo come meno desiderabile rispetto agli user.

La seconda domanda di ricerca (Il ruolo svolto dagli studenti ha influenzato i loro risultati di apprendimento?) presenta risultati simili nei due insegnamenti. In entrambi i casi, user e maker hanno ottenuto in media valutazioni migliori rispetto ai propri colleghi che non hanno partecipato ai quiz in aula (per scelta o perché studenti non frequentanti). Invece, user e maker (sia in DG sia in MRE) hanno ottenuto risultati medi simili all'esame finale, indicando che non sembra esservi una strategia sensibilmente più efficace dell'altra nel favorire i risultati di apprendimento, ma che entrambe possono portare risultati positivi.

La terza domanda di ricerca (il ruolo svolto dagli studenti ha avuto un impatto sulla loro decisione di presentarsi agli esami?) mostra che un'elevata percentuale sia di user sia di maker si è presentata al primo appello d'esame in entrambi gli insegnamenti. Questo risultato è in linea con altre ricerche che suggeriscono che sottoporsi a frequenti attività di valutazione può diminuire l'ansia legata agli esami (Agarwal *et al.*, 2014; Smith *et al.*, 2016) e potenzialmente aiutare gli studenti a evitare la procrastinazione e mantenersi "in pari" con gli studi. Inoltre, in entrambi gli insegnamenti, tutti i maker si sono presentati all'esame finale alla prima occasione possibile, una performance significativamente migliore anche rispetto agli stessi user. Questo suggerisce, in accordo con i risultati del questionario, che la pratica di creazione di TRM possa promuovere fiducia nella propria preparazione; tuttavia, il possibile bias di selezione sopra descritto invita cautela nell'interpretazione di questo risultato, dal momento che gli studenti che hanno scelto il ruolo di maker, più oneroso, potrebbero avere caratteristiche di motivazione intrinseca differenti rispetto agli studenti user. Ulteriori ricerche, con un approccio sperimentale più rigoroso, potrebbero disambiguare l'interpretazione di questo risultato.

Considerati nel loro insieme, i risultati ottenuti suggeriscono che la partecipazione a quiz basati su principi di valutazione formativa, attivazione cognitiva, e gamification possa promuovere capacità auto-valutative, coinvolgimento nei confronti del materiale di studio, e promuovere partecipazione attiva agli insegnamenti. Inoltre, il coinvolgimento degli studenti in attività di creazione di TRM può essere un modo efficace non solo per promuovere l'elaborazione attiva delle conoscenze attraverso la sperimentazione di nuove modalità di studio, ma anche un modo per favorire l'assunzione di responsabilità nei confronti dei processi di apprendimento e la fiducia nella propria preparazione rispetto ai contenuti di studio.

Riconducendo questi risultati al framework di Wingate (2007) possiamo suggerire che la pratica di creazione di TRM per la valutazione formativa possa favorire alcuni aspetti legati alla comprensione e costruzione della

conoscenza, in aggiunta ai benefici legati alla semplice partecipazione ad attività di quiz basati su valutazione formativa e attivazione cognitiva. In particolare:

- promuovere la capacità di approcciarsi alle informazioni (lezioni, testi) in modo focalizzato e critico, dovendo problematizzare i materiali di studio sotto forma di TRM;
- sintetizzare fonti diverse in un argomento coerente, data la necessità di ideare e formulare, per ciascun TRM, risposte corrette e distrattori (i.e. le risposte sbagliate) rispettando i criteri di buona costruzione dei quiz.

In generale, questi risultati mettono in mostra come le scelte didattiche nei contesti di istruzione superiore, quando supportate da un solido framework metodologico, possono promuovere aspetti legati alla competenza di Apprendere ad Apprendere in un contesto di istruzione superiore e di come i diversi ruoli giocati dagli studenti possano impattare diversi aspetti della stessa. Al di là dei limiti dello studio, legati alla natura esplorativa dello stesso, i risultati ottenuti appaiono coerenti con le ipotesi di partenza e consistenti nel contesto di due insegnamenti diversi tra loro per caratteristiche dei partecipanti e modalità, suggerendo che i risultati ottenuti, per quanto non generalizzabili, possano essere in linea di principio ripetibili.

6. Conclusioni

Il presente contributo fornisce, sulla base delle evidenze derivanti da una sperimentazione didattica, alcuni spunti di riflessione circa il ruolo che attività didattiche innovative, basate sui principi della valutazione formativa e della generazione di contenuto da parte degli studenti, possono fornire nel promuovere competenze di Apprendere ad Apprendere negli studenti universitari. In quanto tale, questa sperimentazione rappresenta un contributo alla più ampia riflessione sul ruolo giocato dalla valutazione continua e dalle tecnologie didattiche nello sviluppo delle autonomie e della capacità di apprendimento significativo da parte degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Agarwal P. K., D'Antonio L., Roediger H. L., McDermott K. B., McDaniel M. A. (2014), "Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety", *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3 (3), pp. 31-139.

- Bienvenido-Huertas D., Rubio-Bellido C., León-Muñoz M. (2023), “Analysis of the effectiveness of using Kahoot! in university degrees in building engineering”, *Journal of Technology and Science Education*, 13 (1), art. 1.
- Black P., Wiliam D. (2009), “Developing the theory of formative assessment”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21 (1), pp. 5-31.
- Brazeal K.R., Brown T.L., Couch B.A. (2016), “Characterizing Student Perceptions of and Buy-In toward Common Formative Assessment Techniques”, *CBE – Life Sciences Education*, 15 (4), art. 73.
- De Martino D., Guerriero M., Annoscia S., Basta, A., Tinterri, A., Dipace A. (2024), “Student-generated formative assessment with Kahoot! Report from a pilot study”, *Proceedings of the International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online 2023*.
- De Martino D., Tinterri A., Dipace A. (2023), “Mentimeter” e valutazione. Una sperimentazione di gamification”, *Education Sciences & Society – Open Access*, 14 (1), art. 1.
- Dipace A., Tinterri A. (2022), “Usare le prove tradizionali. Forme e strumenti”, in *Nuovo Agire Didattico*, Morcelliana, Brescia, 1ª ed., pp. 137-146.
- Eradze M., De Martino D., Tinterri A., Albó, L., Bardone, E., Sunar, A.S., Dipace A. (2023), “After the Pandemic: Teacher Professional Development for the Digital Educational Innovation”, *Education Sciences*, 13 (5), 432.
- European Commission (2017), *10 trends transforming education as we know it*, Publications Office of the European Union.
- Gogus A., Arikan H. (2008), *Learning to learn in higher education*, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, CEL-DA 2008.
- Hounsell D. (1979), “Learning to Learn: Research and Development in Student Learning”, *Higher Education*, 8 (4), pp. 453-469.
- Kirkpatrick J.D., Kirkpatrick W.K. (2016), *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*, ATD Press, Alexandria.
- Lotti A., Bosco A., Dipace A., Limone P. (2022), “Valutazione di un intervento online di Faculty Development: Il modello del Progetto TILD dell’Università di Foggia”, *Il post-digitale. Società, culture, didattica*, FrancoAngeli, Milano, 1ª ed., pp. 235-249.
- Nicol D. (2007), “E-assessment by design: Using multiple-choice tests to good effect”, *Journal of Further and Higher Education*, 31 (1), pp. 53-64.
- OECD (2018), *The future of education and skills Education 2030*, testo disponibile al sito https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf, data di consultazione 23/1/2026.
- Plass J.L., Mayer R.E., Homer B.D. (ed.) (2020), *Handbook of Game-Based Learning*, MIT Press, Cambridge.
- Smith A.M., Floerke V.A., Thomas A.K. (2016), “Retrieval practice protects memory against acute stress”, *Science*, 354 (6315), pp. 1046-1048.

- Stringher C. (2016), “Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework”, *Italian Journal of Sociology of Education, Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (1), pp. 102-128.
- Stringher C., Brito Rivera H.A., Patera S., Silva I., Castro Zubizarreta A., Davis Leme C., Torti D., Huerta M. del C., Scrocca F. (2021), “Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds?”, *Educational Research*, 63 (1), pp. 26-42.
- Tavakol M., Dennick R. (2011), “Making sense of Cronbach’s alpha”, *International Journal of Medical Education*, 2, pp. 53-55.
- Tinterri A., di Padova M., Di Cataldo M.C., Dipace A. (2024), “Evaluating perspective teachers’ reaction to student-driven Cognitive Activation with Kahoot!”, *Proceedings of the International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online 2023*, Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online (HELMETO).
- Tinterri A., Eradze M., Limone P., Dipace A. (2022), “Students’ Coping and Study Strategies: Did Emergency Remote Teaching Support the Students During the Pandemic?”, in G. Casalino, M. Cimitile, N. Padilla Zea, R. Pecori, P. Picerno, P. Raviolo (eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, HELMeTO 2021. Communications in Computer and Information Science, vol 1542, Springer, Cham, pp. 117-128.
- Trincherò R. (2018), “Valutazione formante per l’attivazione cognitiva. spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe”, *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (3), art. 3.
- Wingate U. (2007), “A Framework for Transition: Supporting ‘Learning to Learn’ in Higher Education”, *Higher Education Quarterly*, 61 (3), pp. 391-405.

6. Imparare a Imparare: formare i futuri insegnanti

di Agnese Vezzani, Lucia Scipione,
Pierina Giovanna Bertoglio, Annamaria Gentile*

L'Imparare a Imparare (L2L) è considerata una competenza multiforme che racchiude al suo interno abilità cognitive, metacognitive (come, per esempio, strategie di studio, riflessività, consapevolezza del proprio apprendimento e autoregolazione) e abilità socio-affettive e motivazionali, come adattabilità, collaborazione, fiducia in sé stessi e autocontrollo (Caena e Stringher, 2020). Il lavoro qui presentato prende le mosse dal riconoscimento della necessità della postura riflessiva nella formazione docenti, in particolare riguardo alla competenza L2L, per superare una “visione ristretta” di apprendimento e incidere sulle convinzioni profonde, quindi, conseguentemente, nelle pratiche quotidiane. Il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha organizzato un'iniziativa formativa per gli studenti, futuri insegnanti, del Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (SFP). Nei percorsi di tirocinio, che costituiscono parte integrante del Piano di studi, gli studiosi accademici e i tutor universitari hanno curato la formazione e monitorato le progettazioni didattiche di 14 studenti nell'anno accademico 2022/2023 e dei loro tutor accoglienti, insegnanti in servizio nelle scuole dell'infanzia e primaria. Le progettazioni hanno riguardato attività inserite nella didattica quotidiana e hanno mostrato coerenza al costruito L2L presentato. Sono stati raccolti alcuni possibili strumenti di lavoro e le riflessioni seguite alle diverse fasi dei percorsi realizzati. Gli insegnanti e gli studenti tirocinanti hanno espresso maggiori consapevolezza rispetto alla concezione di L2L; la documentazione ha consentito di

* Il contributo è frutto della condivisione dei contenuti tra tutte le autrici; in particolare la responsabilità dell'elaborazione è suddivisa come segue: Annamaria Gentile ha curato il par. 1; Lucia Scipione i par. 2 e 4; Pierina Giovanna Bertoglio i par. 3, 6.2 e 6.3; Agnese Vezzani i par. 5, 6, 6.1, 6.4 e 7.

apprezzare, inoltre, le idee dei bambini sull’L2L e di individuare alcune direzioni di lavoro futuro.

Learning to learn (L2L) is a multifaceted competence that includes cognitive, metacognitive skills (such as study strategies, reflexivity, awareness of one’s own learning and self-regulation) and socio-affective and motivational skills, such as adaptability, collaboration, self-confidence and self-control (Caena e Stringher, 2020). The present work starts from the recognition of the need for a reflective attitude in teacher education, particularly with regard to L2L construct and competence, in order to overcome a ‘narrow view’ of learning and affect deep-seated beliefs, and thus, on daily practices. The Department of Education and Humanities of the University of Modena and Reggio Emilia organized a training initiative for future teachers of the Degree Course in Primary Education Sciences. In the internship courses – which are an integral part of the Study Plan – academic scholars and university tutors trained and monitored the teaching projects planned by 14 students in the academic year 2022/2023 and their host tutors (in-service teachers in pre-school and primary schools). The teaching projects concerned activities that were part of daily teaching and showed consistency with the L2L construct presented previously in the first part of the training. Some possible working tools and reflections raised from the different phases of the realized paths were collected. The teachers and student trainees expressed increased awareness of the L2L concept; the documentation also made it possible to appreciate the children’s ideas on L2L and to identify some directions for future work.

1. Introduzione

L’Imparare a Imparare (in questo contributo è utilizzato l’acronimo L2L)¹ è un’iper-competenza indispensabile per ognuno di noi, per tutta la vita (Stringher, 2021). Ogni cittadino che vive, lavora e partecipa alla cultura complessa in cui è immerso, nel XXI secolo, ha bisogno di capire come apprendere in modo significativo e costante, indipendentemente dalla sua età e dal grado di scolarizzazione. L’INVALSI si occupa dello studio della competenza L2L dal 2010 e nel 2017 ha contribuito alla consultazio-

¹ In questo contributo si tratterà l’argomento utilizzando il termine “Imparare a Imparare” secondo la traduzione inglese “Learning to Learn”, indicata con l’acronimo L2L, riferendosi indistintamente a “Imparare a Imparare” (L2L) e ad “Apprendere ad Apprendere (AaA)”.

ne europea sulle competenze chiave i cui risultati hanno concorso alla definizione presente nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 2018. Attraverso lo studio di Sala *et al.* (2020), INVALSI ha altresì contribuito ai lavori per la formulazione del Quadro europeo sulla competenza personale, sociale e dell'Imparare a Imparare, pubblicato nel 2020. In ambito italiano gli studi empirici sul tema sono pochi e riguardano soprattutto gli aspetti cognitivi e metacognitivi (Stringher, 2021, p. 12), mentre è presente a oggi uno studio internazionale che ha riguardato sei diversi Paesi, tra cui l'Italia (Stringher, 2021). Dalle riflessioni di Stringher e colleghi (2021), emerge la necessità di studiare tale competenza attraverso un approccio pragmatico da proporre a insegnanti che vogliano sostenerne e valutarne le fasi di acquisizione.

1.1. L'Imparare a Imparare nella ricerca didattica

È dovere per chi opera nella scuola *insegnare* questa iper-competenza, che non è innata ma necessita di formazione attenta e costante, anche nel rispetto dei tanti documenti nazionali e internazionali che raccomandano l'acquisizione di competenze trasversali in tutti i campi disciplinari (Parlamento Europeo, 2006; Consiglio europeo, 2018; Indicazioni nazionali, 2012, DM 7 ottobre 2017, n. 742). Marcuccio (2016) ha evidenziato come anche tra gli studiosi non ci sia chiarezza né univocità nella descrizione del costrutto: si può riconoscere un'evoluzione del costrutto nel tempo e interpretazioni diverse a seconda dei documenti ministeriali e programmatici, con accezioni non sempre corrispondenti persino nelle traduzioni dei documenti. Alcuni approcci, soprattutto negli scorsi decenni, hanno messo più in evidenza gli aspetti cognitivi e funzionalistici, mentre diversi autori contemporanei sottolineano il coinvolgimento di componenti affettive e motivazionali, relative agli atteggiamenti e alle relazioni sociali che per ogni persona contribuiscono all'autoregolazione dell'apprendimento (Marcuccio, 2016). Questa mancanza di chiarezza sull'Imparare a Imparare potrebbe essere una delle cause del suo "fallimento" (Waeysens, Lens e Vandenberghe, 2002).

Inoltre, in accordo con McKeachie (1987), diversi autori sostengono che per ampliare il modo in cui viene implementata la competenza L2L a scuola, e dunque per avere innovazioni sensibili e non cambiamenti superficiali, sembra necessario non solamente modificare attività didattiche ma anche modificare le convinzioni più profonde dei docenti (Marcuccio, 2009; Asquini, 2018; Stringher, 2021). Massimo Marcuccio (2016) ha sottolineato

come sia difficile per gli insegnanti comprendere e sostenere l'intero costruito nella sua interezza e nella sua complessità. In uno studio precedente, dello stesso autore, emerge che gli insegnanti pensano che la competenza L2L possa essere insegnata, da un punto di vista più generale, ma in percentuale minore dichiara che metterà in atto progettazioni didattiche dedicate, nel proprio contesto (Marcuccio, 2009). Probabilmente la causa si può rintracciare in diverse componenti intervenienti; si pensi, per esempio, alla conoscenza della molteplicità degli aspetti teorici connessi, alle progettazioni di tempi e strategie didattiche, alle scelte organizzative. Una delle proposte è quella di sostenere i docenti con modelli di formazione appositamente strutturati (Marcuccio, 2009, p. 181). Gli insegnanti hanno in un certo senso bisogno di individuare un punto di partenza e da lì cominciare a esplorare la competenza L2L (Marcuccio, 2009, 2015, 2016). In accordo con Marcuccio (2016), per avere una didattica orientata all'L2L è necessario sia lavorare sulle convinzioni e sulle consapevolezze dei docenti ma anche sul costruito (da un punto di vista teorico) e sulle sue implicazioni pratiche e didattiche. Sembra utile, quindi, accompagnare in modo costante gli insegnanti nella scelta di questo punto di partenza e delle attività per sostenere l'iper-competenza L2L, e raccogliere esempi di buone pratiche, che possano in un certo senso testimoniare possibili attività e materiali funzionali a essa.

La ricerca didattica ha, nell'ultimo decennio, approfondito gli approcci didattici fondati sulle competenze (Castoldi, 2011; Trincherò, 2013), che permettono un approccio alla conoscenza non basato soltanto sulla memorizzazione di contenuti "trasmessi" a scuola, ma anche sull'attivazione delle risorse dell'individuo, sulla mobilitazione delle sue abilità e conoscenze, sull'applicazione del proprio sapere a situazioni significative in cui possa essere realizzato un autentico problem solving.

Anche per quanto riguarda il sostegno a proposte orientate alla competenza L2L, da più voci sono stati forniti utili indicatori per la ricerca, per la progettazione e per le strategie didattiche (Marcuccio, 2009; Batini, 2012; Kloosterman e Taylor, 2012; Mannion e Mercer, 2016; Capperucci, 2020; Brito *et al.*, 2021). Certamente, la documentazione di buone pratiche didattiche che accompagnano la formazione dei docenti sul campo può essere un elemento molto utile (Stringher, 2021; Gentile, 2022; Scipione, 2022), anche per consentire agli insegnanti di immaginare che un lavoro sulla competenza L2L è possibile e "conveniente" dal punto di vista del successo scolastico.

1.2. *Diverse concezioni dell'Imparare a Imparare*

Verso la fine degli anni Settanta, Hounsell (1979) ha preso in esame le caratteristiche che portano gli studenti ad apprendere efficacemente, riferendosi in particolare alla scuola secondaria. Sono emerse due differenti concezioni di apprendimento e conseguentemente anche della competenza L2L: una concentrata sulle abilità di studio, sulle strategie e sulle tecniche, l'altra più orientata alla ricerca di significato e agli scopi dell'apprendimento stesso. Lo studente è coinvolto in un'attività personale, di comprensione profonda e di consapevolezza (Hounsell, 1979, p. 461).

Uno studio belga del 2002, sempre condotto in un contesto di scuola secondaria, ha descritto gli insegnanti individuando due gruppi, sulla base delle funzioni assegnate all'apprendimento, delle rappresentazioni del compito, del processo dell'apprendimento, degli studenti e dell'approccio alla didattica: un gruppo sembra avere una visione definita "ristretta" di apprendimento, riconducibile sostanzialmente alle abilità di studio e di memorizzazione delle informazioni importanti, mentre l'altro gruppo manifesta una rappresentazione più ampia (Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002). Gli insegnanti di questo secondo gruppo sono consapevoli che lavorano per rendere i loro studenti in grado di apprendere per tutta la vita, poiché considerati attivi costruttori della loro conoscenza.

Nel 2021, Cristina Stringher ha ripreso questa distinzione, specificando che una visione dell'Apprendere ad Apprendere limitata alle sole strategie di studio non ha una connotazione negativa, ma è incompleta, perché non include tutta una serie di disposizioni che rendono possibile la mobilitazione delle risorse dell'individuo.

Più di recente, Roberta Cardarello e Lucia Scipione (2023) hanno raccolto testimonianze di alcuni insegnanti che hanno riconosciuto in particolari progettazioni didattiche diversi aspetti riconducibili a L2L. Dalle interviste emergono, anche in questo caso, due concezioni principali dell'apprendimento. Una è centrata sul metodo di studio, come componente cognitiva e metacognitiva da potenziare esplicitamente, mentre una visione più allargata fa riferimento al processo della soluzione dei problemi che l'apprendente mette in atto consapevolmente, per esempio, mentre realizza un artefatto comune. Emergono in questo caso focalizzazioni più orientate al lavoro sulle soft skill e sulle autonomie degli allievi, che si autogestiscono nella progressione delle *loro* progettazioni (Cardarello e Scipione, 2023, pp. 35-36; Scipione, 2022).

2. Scelte di costrutto per la formazione dei docenti

Per le riflessioni sopra esposte, e per accompagnare in modo significativo gli insegnanti anche nella concettualizzazione dell'apprendimento e della competenza L2L, è stata condotta un'esperienza di formazione e ricerca (Asquini, 2018), nell'ambito delle attività di tirocinio che il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia ha rivolto ai tirocinanti, futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Data la complessità e il carattere multidimensionale del costrutto, è sembrato opportuno, in accordo con quanto suggerito da Marcuccio (2016), scegliere alcune focalizzazioni teoriche, nella fase della formazione prevista, per consentire un'efficace implementazione didattica nei contesti scolastici. Lo stesso autore sottolinea che, per la promozione della competenza negli studenti e per la sua valutazione (Marcuccio, 2009), la sola consapevolezza culturale non basta. La formazione dei docenti dovrebbe infatti prevedere chiarimenti teorici, attraverso la scelta di una definizione del costrutto e in seguito la messa a fuoco delle implicazioni metodologico-didattiche.

Per le azioni formative e progettuali, oggetto di questo studio, è stato preso come riferimento il modello messo a punto da Cardarello e Scipione (2023), che invita gli insegnanti a focalizzarsi su alcune dimensioni dell'L2L osservabili nei bambini e nelle bambine e valutabili individualmente e su alcuni elementi contestuali, osservabili nella progettazione e nell'ambiente di apprendimento predisposto dall'insegnante, aspetti dell'L2L apparsi praticabili ed educabili a partire dalla scuola dell'infanzia. L'autonomia dello studente di qualsiasi età nel processo di apprendimento è stata considerata l'elemento centrale della competenza, declinato in "auto-gestione", "auto-controllo", "auto-riflessione", "autovalutazione", dimensioni a loro volta declinate, alla luce della letteratura indagata (Scipione, 2021) e delle definizioni europee (2006, 2018), in sotto-elementi più specifici. Per salvaguardare le dimensioni affettivo-disposizionali e sociali della competenza sono stati riconosciuti prioritari anche due elementi di sfondo, quali la "motivazione" e la "collaborazione".

Il modello nasce come protocollo di intervista ideato per rilevare aspetti praticati e praticabili della competenza nelle esperienze concrete di docenti, per differenti gradi scolastici. Per farlo sono state costruite delle domande per ciascun elemento orientate verso la pratica didattica per cercare proprio di ricondurre i docenti agli aspetti selezionati dell'L2L, indagando modalità, strumenti e strategie adoperati per sostenere ora l'una ora l'altra dimensione.

Tab. 1 – Schema riassuntivo delle dimensioni della competenza L2L e degli indicatori osservabili

<i>Dimensioni</i>	<i>Indicatori centrali ("In che modo? Ovvero con quali strumenti e strategie?")</i>	<i>Indicatori trasversali ("In che modo? Ovvero con quali strumenti e strategie?")</i>
Auto-gestione	<ul style="list-style-type: none"> – del lavoro – del tempo – delle informazioni – degli imprevisti e risoluzione di problemi 	<ul style="list-style-type: none"> – Collaborazione tra pari – Motivazione/attivazione di una condotta motivata
Auto-controllo	<ul style="list-style-type: none"> – prendere decisioni – espressione proprie idee – distinguere opinioni/ fatti e credenze/valori; – utilizzare soluzioni creative 	<ul style="list-style-type: none"> – Collaborazione tra pari – Motivazione/attivazione di una condotta motivata
Auto-riflessione	<ul style="list-style-type: none"> – sul lavoro – sulle proprie capacità – sulle proprie esigenze – sulle strategie adoperate 	<ul style="list-style-type: none"> – Collaborazione tra pari – Motivazione/attivazione di una condotta motivata
Auto-valutazione	<ul style="list-style-type: none"> – del lavoro, sia del processo sia di un eventuale prodotto 	<ul style="list-style-type: none"> – Collaborazione tra pari – Motivazione/attivazione di una condotta motivata

Fonte: Cardarello e Scipione (2023), p. 53

È stato, inoltre, messo in evidenza il ruolo imprescindibile del contesto e dell’atteggiamento incoraggiante del docente, che invita a fronteggiare il nuovo e stimola negli allievi la fiducia in sé stessi, la motivazione e la voglia di imparare (Hautamäki *et al.*, 2002). In altre parole, è stata sottolineata la funzione di *empowerment*, che richiama alla centralità della *mobilitazione* delle risorse dell’individuo, caratteristica essenziale della competenza dell’Apprendere ad Apprendere (Stringher, 2021, p. 39).

3. Il contesto dell’esperienza

Questo studio si colloca all’interno di un’ampia offerta di percorsi progettuali in cui l’elemento distintivo è quello di fornire occasioni concrete di stretta collaborazione scuola-università, in particolare tra i professori degli insegnamenti accademici, i tutor universitari e i tutor accoglienti delle scuole ospitanti gli studenti in tirocinio. I progetti hanno anche accolto una domanda precisa proveniente dai territori, in particolare rispetto a bisogni quali formazione, innovazione metodologica, individuazione di piste di lavoro e

di ricerca. L'obiettivo di UNIMORE è quello di valorizzare le pratiche innovative delle scuole con le quali intrattiene rapporti di collaborazione e, allo stesso tempo, diffondere gli sviluppi della ricerca nelle aree della didattica generale e della didattica disciplinare, sostenendo l'intreccio tra teoria e pratica al fine di promuovere il miglioramento².

Ogni progetto approfondisce uno o più campi di esperienza e/o discipline, e adotta strategie didattiche particolari determinate dall'organizzazione del progetto.

I progetti di tirocinio sono dedicati agli studenti del IV e V anno: in queste annualità gli studenti affrontano, come tirocinio indiretto, una parte di formazione generale e una parte di formazione specifica. La formazione generale di 13 ore è gestita dai tutor universitari ed ha lo scopo di promuovere competenze di progettazione, conduzione, documentazione, valutazione di attività didattiche ed educative e di avvicinare al complesso sistema di relazioni professionali (famiglie, servizi, territorio).

Un secondo segmento formativo di 12 ore è gestito dal gruppo scientifico di progetto (docente UNIMORE, tutor di tirocinio, dirigenti scolastici, docenti esperti) e «ha lo scopo di avvicinare lo studente/la studentessa ai temi e ai contenuti specifici e alle metodologie del progetto. La prima parte della formazione è di tipo teorico, seguita da una simulazione di progettazione a carattere laboratoriale; nell'ultima parte dell'anno un incontro conclusivo è rivolto alla condivisione dei percorsi e alla documentazione dell'attività»³. Elemento qualificante di questo segmento formativo è la possibilità, da parte del tutor accogliente, di partecipare alla formazione proposta agli studenti tirocinanti; inoltre, il percorso consente di avviare una riflessione comune e congiunta col gruppo di progetto, in merito ai contenuti teorici e alla loro trasposizione nell'ambito didattico. Lo studente tirocinante, impegnato per 75 ore di tirocinio diretto nelle scuole primarie o dell'infanzia, su uno dei progetti disponibili, ha il compito di avviare dapprima una fase di osservazione del contesto sezione/classe. Durante questa osservazione lo studente tirocinante dovrà individuare un'ipotesi di percorso progettuale, rilevando caratteristiche del gruppo dal punto di vista relazionale, delle abilità, delle conoscenze e competenze utili alle attività che dovrà realizzare, individuando eventuali esperienze pregresse che potrebbero avere una connessione con l'ipotesi progettuale. Nel suo percorso di tirocinio, lo studente tirocinante è invitato a osservare il tutor accogliente, che ha il compito di guidarlo nell'esperienza diretta di tirocinio in sezione e classe. Lo studente

² Vademecum 2023/2024, archivio documentazione tirocinio.

³ Ivi, p. 15.

tirocinante, prima di progettare, ha anche il dovere di mettere a punto una propria proposta in continuità con la progettazione prevista in quel periodo dell'anno, individuando attività e strategie che mettano in connessione i saperi e le competenze già in essere nei bambini con quelli nuovi, elicitati e stimolati dalla proposta progettuale. In questo rapporto generativo di collaborazione formativa e professionale le conoscenze teoriche e pratiche possedute sia dallo studente tirocinante sia dal tutor accogliente si arricchiscono, si fondono e si contaminano reciprocamente. Ciò che qualifica come particolarmente significativo il rapporto tutor accogliente-studente tirocinante è la progettazione, in collaborazione, dell'Unità di apprendimento (UdA) (USR-RE, 2018; Castoldi, 2017), relativa al percorso educativo didattico da realizzare successivamente. Lo studente tirocinante, poi, dopo avere discusso con il tutor universitario il lavoro proposto, lo condurrà direttamente, gestendo il gruppo sezione o classe per alcune ore (10 per ogni modulo di tirocinio del quarto anno e 20/25 per ogni modulo di tirocinio del quinto anno). Lo studente tirocinante dovrà anche predisporre materiali e strumenti per l'attività e per la fase di verifica e valutazione degli apprendimenti. Per la natura di questa collaborazione è possibile dire, quindi, che per gli insegnanti tutor accoglienti si tratta di un'opportunità di formazione in servizio, un'occasione per sperimentare strategie di conduzione della sezione/classe e di allestimento dei setting di apprendimento innovativi e laboratoriali. Dal momento che la maggior parte degli studenti di UNIMORE lavora nelle scuole già a partire dal secondo anno, per rispondere a una domanda crescente da parte delle scuole, si può dire che l'intera erogazione di formazione che vede coinvolti i tirocinanti si configura in pratica come una grande opportunità di formazione in servizio, in cui l'università e le scuole collaborano su temi rilevanti per la pedagogia contemporanea, applicati alla quotidianità didattica.

4. Obiettivi

Il percorso oggetto di studio è stato realizzato all'interno del progetto di tirocinio "Imparare a Imparare. Percorsi di apprendimento di abilità cognitive, metacognitive, sociali e affettive". Già nel nome del progetto è possibile intravedere le molteplici direzioni di indagine che sono state percorse per sostenere una concettualizzazione dell'L2L completa e integrata il più possibile nel curriculum, in modo tale da evitare l'"ora di Imparare a Imparare".

Si è scelto, cioè, di lavorare sulle convinzioni profonde degli insegnanti (Stringher, 2021), accompagnandoli con un percorso che li seguisse anche

durante la realizzazione didattica, poiché l'atteggiamento e la consapevolezza degli insegnanti stessi sono le prime condizioni perché si realizzi una didattica orientata a *Imparare a Imparare* (Marcuccio, 2016).

Si è quindi inteso accompagnare gli insegnanti verso pratiche didattiche orientate all'L2L, attraverso un modello di formazione che considera gli insegnanti come partecipanti attivi e che ha previsto il monitoraggio e la supervisione costante di diversi profili professionali: professori e ricercatori universitari, tutor del tirocinio, studenti e studentesse, insegnanti/tutor accoglienti.

Il percorso formativo e di ricerca ha inteso lavorare secondo tre direzioni di indagine:

- la co-costruzione di una concezione di L2L basata su documenti teorici e ministeriali, in grado di ampliare la visione dell'apprendimento;
- lo sviluppo di competenze di progettazione didattica, in grado di realizzare scelte didattiche praticabili orientate a una visione più ampia dell'apprendimento e della competenza L2L;
- la rielaborazione in chiave riflessiva, al termine dell'esperienza in classe, di specifici elementi di L2L indagati nella progettazione, per sostenere una maggiore consapevolezza del costruito.

5. Metodologia

5.1. Partecipanti

Il progetto ha coinvolto 11 tirocinanti, 12 insegnanti (6 scuole primarie, 5 scuole dell'infanzia), 2 tutor del tirocinio, 3 ricercatori. Il percorso di formazione ha previsto 6 ore di formazione iniziale, nei mesi di novembre e dicembre 2022, 3 ore di formazione intermedia a marzo 2023 e 3 ore di formazione finale a maggio 2023.

Le scuole che hanno partecipato sono state scelte con un iniziale criterio di interesse mostrato per il progetto L2L; in seguito, tra quelle disponibili, gli studenti interessati al progetto di tirocinio L2L hanno scelto le scuole più vicine al loro domicilio, infine i dirigenti scolastici hanno assegnato gli studenti universitari ai singoli docenti, alle sezioni o alle classi, con criteri decisi autonomamente dai dirigenti stessi a partire da condizioni ed esigenze di contesto.

5.2. La formazione iniziale

In una fase formativa iniziale del progetto, le tematiche affrontate hanno riguardato la definizione della competenza L2L, mutuata dalle fonti prima citate e dai documenti nazionali e internazionali. Tra le tante definizioni di L2L riscontrabili nelle Indicazioni nazionali 2012, nelle Raccomandazioni europee e nei modelli di certificazione delle competenze (Consiglio europeo, 2006, 2018; Indicazioni nazionali 2012; DM 7 ottobre 2017, n. 742), si è cercato di porre l'attenzione su quelle espressioni che coniugano insieme cognizione, metacognizione e area emotiva e motivazionale, come richiamato nella tabella 1 (Cardarello e Scipione, 2023).

Sono poi stati forniti alcuni esempi di proposte didattiche (Batini, 2012). Data la complessità del costrutto, gli insegnanti e i tirocinanti sono stati invitati a scegliere un punto di partenza, cioè un argomento, un tema presente nel curriculum che ritenessero importante affrontare, nei diversi campi di esperienza o nelle discipline. Le formatrici hanno poi chiesto agli insegnanti e ai tirocinanti di ampliare e di implementare questa loro progettazione considerando almeno *uno* degli elementi di contesto nell'ambiente di apprendimento, in modo tale da affrontare il tema scelto attraverso attività che fossero coerenti con il costrutto teorico della competenza L2L. È stata quindi promossa una scelta attiva da parte dei docenti, per sostenere la loro consapevolezza: prima condizione affinché si realizzi una didattica orientata autenticamente all'Imparare a Imparare.

Da un'iniziale riflessione condivisa, studenti tirocinanti e tutor accoglienti hanno sottolineato l'importanza degli aspetti motivazionali, che consentono di migliorare la predisposizione all'apprendimento e la fiducia nel successo formativo personale e di gruppo. L'aspetto sul quale si è posto maggiormente l'accento è stato quello di sollecitare, nelle riflessioni propedeutiche ai percorsi didattici, l'individuazione di alcuni strumenti particolarmente efficaci, coerenti con il costrutto L2L presentato, da applicare in modo ripetuto e ricorsivo. Un aspetto centrale evidenziato dalle formatrici è riferito ai criteri di scelta nella progettazione delle attività in sezione/classe, poiché la riflessione rispetto a come si prendono le decisioni, a come si comunicano e si argomentano, a quando e come sono coinvolti i bambini sono aspetti cruciali che sostengono una certa consapevolezza nelle scelte, sia per gli studenti sia per gli insegnanti.

5.3. La fase formativa intermedia

È stata poi offerta una formazione intermedia di tre ore, in cui l'attenzione dei ricercatori e dei tutor del tirocinio si è concentrata su consigli pratici di realizzazione, per esempio sono state consigliate alcune possibili strategie efficaci, strumenti, domande e attività autentiche e coerenti con il costrutto L2L presentato e in generale con quello di competenza. In seguito, i tirocinanti hanno elaborato in forma scritta, secondo una griglia di progettazione dell'Unità di Apprendimento (UdA) proposta dai referenti scientifici, il percorso educativo didattico con le esperienze da realizzare, dopo aver condiviso con i tutor accoglienti le scelte fatte.

Le studentesse e gli studenti tirocinanti sono stati invitati a redigere l'UdA tenendo conto dei contenuti e delle metodologie consigliate nella formazione iniziale e facendo attenzione alla promozione di metodologie innovative e laboratoriali.

La progettazione condivisa studente-tutor ha consentito allo studente tirocinante da un lato di mettersi alla prova attraverso un approccio creativo e personale, dall'altro di individuare, nel percorso formativo della sezione/classe, esperienze pregresse che potessero supportare il nuovo approccio e le nuove proposte. Il tutor accogliente, nella sua capacità di lettura della complessità scolastica quotidiana, ha potuto suggerire allo studente particolari esperienze didattiche precedenti condotte nella sezione/classe, sulle quali le dimensioni citate dell'Imparare a Imparare potevano promuovere la valorizzazione delle consapevolezze degli alunni. Dunque, nell'incontro di formazione intermedio, sono state condivise le proposte progettuali degli studenti, le loro difficoltà e le loro riflessioni. Ciò che è emerso con maggiore attenzione è stata la considerazione che lavorare sulla competenza L2L necessita di una didattica attenta ai diversi aspetti del costrutto teorico presentato, ma può, allo stesso tempo, essere sostenuto dall'utilizzo di diverse architetture didattiche. I referenti scientifici del progetto hanno proposto, infatti, agli insegnanti e agli studenti tirocinanti di osservare i bambini variando l'organizzazione della classe e prevedendo non solo proposte centrate sul lavoro individuale, ma anche compiti da svolgere in coppie e in piccolo gruppo. Si è sottolineata l'importanza del coinvolgimento e del pensiero diretto degli alunni fin dalla fase di valutazione diagnostica. Si è cercato di porre davvero l'alunno e l'alunna al centro di ogni esperienza, consentendo, in ogni attività, di portare gli apprendenti a riflettere sulle loro autonomie. È stato richiesto di riflettere poi, a posteriori e in ogni incontro, insieme ai bambini e alle bambine, sulle eventuali difficoltà riscontrate. Il suggerimento è stato quello di andare a potenziare le dimensioni che i tiro-

cinanti sentivano meno sviluppate, tra le quattro proposte in fase formativa. Inoltre, un elemento centrale su cui costruire il senso dell'UdA, anche agli occhi dei bambini, è stata la condivisione esplicita dello scopo e della finalità del lavoro, anche attraverso la richiesta della costruzione di un artefatto, di un libro, di un video. Questo ha consentito quella spinta motivazionale necessaria per smuovere e dare energia alla volontà individuale e di gruppo di essere consapevoli del proprio percorso.

Le proposte progettuali degli studenti sono partite in particolare da pretesti legati alle discipline nella scuola primaria (lo studio dei quadri di civiltà, lo studio del comportamento di alcuni materiali nell'acqua, lo studio dell'analisi logica attraverso l'ideazione di un gioco di società, ...) e alcune routine scolastiche nella scuola dell'infanzia (apparecchiare la tavola e avvicinarsi all'operazione del contare, l'incontro giornaliero e le parole e i gesti delle emozioni, ...).

Le studentesse e gli studenti tirocinanti sono stati invitati a tenere un personale "diario di bordo" per la documentazione del percorso di tirocinio, per l'annotazione di osservazioni e considerazioni personali, di eventuali collegamenti alle teorie e agli autori conosciuti negli insegnamenti, al fine di facilitare, in fase di redazione della relazione di tirocinio e del poster⁴ di presentazione, una descrizione del percorso in chiave riflessiva e ragionata.

5.4. La revisione individuale della progettazione con il tutor universitario

I tutor del tirocinio hanno monitorato la progettazione con un confronto uno-a-uno con gli studenti. Nel momento di condivisione individuale con il tutor, l'attenzione si è rivolta alla revisione della progettazione in riferimento a diversi aspetti sollecitati dalla formazione iniziale. In particolare si è curata in primo luogo la coerenza e la progressione adeguata delle fasi di lavoro, con riferimento alla finalità specifica della progettazione elaborata, dalle attività più semplici a quelle più complesse; inoltre, il tutor universitario ha sostenuto le riflessioni relative ai tempi di realizzazione del percorso rispetto al tempo a disposizione per il tirocinio, alla quantità e qualità degli obiettivi

⁴ Tecnica di comunicazione visiva introdotta quale modalità di documentazione e presentazione dell'attività di tirocinio a progetto a partire dall'a.a. 2022/2023. Prevede un accurato lavoro di pianificazione a partire da un breve abstract, la definizione chiara, essenziale ma efficace del messaggio da trasmettere, la sintesi dei risultati dello studio, un'equilibrata e chiara combinazione di testo, immagini, grafici, diagrammi o tabelle.

previsti e alla circolarità tra progettazione e valutazione. I tirocinanti si sono poi confrontati con il tutor universitario rispetto ai materiali didattici e alle esercitazioni coerenti con gli obiettivi del progetto, anche per raccogliere elementi funzionali alla valutazione attraverso l'utilizzo di strumenti formalizzati o l'elaborazione personale di check-list, rubriche, prove di verifica.

Infine, sono state curate le modalità di documentazione, previste sia per gli alunni che per la condivisione professionale con i colleghi della sezione/classe e dell'istituzione scolastica.

5.5. La condivisione finale dell'esperienza e degli elaborati finali

Dopo la realizzazione delle progettazioni in sezione e in classe, si è tenuto un incontro di formazione finale, durante il quale le studentesse e gli studenti sono stati invitati a presentare un poster sintetico dell'attività, condividendo così le loro riflessioni sull'esperienza realizzata relativa all'L2L e sulle strategie didattiche sperimentate a supporto di questa competenza. Durante la presentazione stessa, a partire dai poster presentati e dalla restituzione delle fasi salienti delle realizzazioni, i presenti hanno liberamente commentato, proposto osservazioni e riflessioni, mettendo in rilievo cosa dal loro punto di vista è stato più significativo per il lavoro sulla competenza L2L.

6. Risultati

Per quanto riguarda la prima direzione di lavoro, sono state raccolte le consapevolezze degli insegnanti e dei tirocinanti, esplicitate nelle riflessioni presenti sia negli elaborati scritti (UdA) sia nella condivisione finale.

Si può affermare che essi abbiano riconosciuto la necessità di dedicare tempo alla riflessione congiunta con i bambini, anche nelle forme della valorizzazione degli ostacoli che ogni bambino dice di aver incontrato, per sostenere la considerazione dell'errore come opportunità di apprendimento. Insegnanti e tirocinanti hanno esplicitamente riconosciuto l'importanza del tempo dedicato alla progettazione congiunta, anche attraverso la griglia di progettazione da completare per iscritto, e al monitoraggio e confronto realizzato con il tutor di tirocinio. Gli insegnanti hanno molto apprezzato la possibilità offerta dal percorso formativo rispetto alla discussione e alla condivisione degli strumenti di lavoro con i colleghi, possibilità che non sempre si realizza in assenza di questo tipo di proposta formativa e di accompagnamento.

6.1. La progettazione per sostenere la competenza L2L

Per quanto riguarda la seconda direzione di lavoro, cioè lo sviluppo di competenze di progettazione didattica, in particolare la selezione di scelte didattiche praticabili orientate all’L2L, possiamo affermare che è stata rilevata una coerenza al costruito, per come presentato e discusso nella fase formativa, in 10 proposte su 11. Gli insegnanti e i tirocinanti hanno incluso in tutte le progettazioni proposte di lavoro collaborativo, per coniugare gli aspetti più legati alla sfera cognitiva con aspetti relativi alla gestione delle emozioni e delle relazioni. Hanno cercato di inserire nelle esperienze proposte l’espressione mediata da più linguaggi, non solo quello verbale, e di costruire con i bambini strumenti di lavoro per aiutare a rendere visibili i processi di apprendimento. Anche la documentazione stessa è stata usata per favorire l’L2L.

Le insegnanti della scuola primaria hanno scelto in 5 casi su 6 di focalizzarsi sul metodo di studio, il che sembra identificare un orientamento verso una visione ancora “ristretta” di L2L (Stringher, 2021; Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002; Hounsell, 1979) che in parte sembra superata dalla predisposizione di spazi più o meno strutturati pensati per poter esercitare delle scelte, di momenti di autonomia e di discussione autodiretti, per esempio all’interno dei gruppi o per la creazione di schemi visivi a loro utili. Hanno cercato, cioè, di tenere conto delle dimensioni e degli elementi suggeriti nella formazione iniziale.

6.2. Gli strumenti a sostegno della competenza L2L

Sia dall’esplorazione delle UdA sia dalla presentazione dei percorsi al termine dell’attività è emerso che, in coerenza con i suggerimenti proposti in fase di formazione iniziale, gli insegnanti e i tirocinanti hanno scelto di utilizzare uno strumento tra i seguenti:

- taccuino;
- diario di bordo;
- mappe/schemi;
- fotografie e pannelli (commenti dei bambini/ricostruzione dei significati);
- personaggi mediatori.

Alcuni di questi strumenti sono stati scelti perchè supportano l’autonomia degli alunni stessi, come per esempio il taccuino, il diario di bordo o il commento alle fotografie che ritraggono i bambini durante i passaggi più importanti delle attività. Sono anche strumenti che consentono ai bambini di

utilizzare le forme di linguaggio che ritengono più vicine al loro personale stile di apprendimento e utili a soddisfare le personali strategie di compensazione rispetto a eventuali difficoltà.

Nei momenti di condivisione collettiva, oltre che dall'esplorazione della documentazione, emergono le strategie sostenibili dalle insegnanti, tra cui quelle di tipo collaborativo e cooperativo, come il circle time e la proposta di strategie fondate sulla soluzione di problemi autentici.

6.3. Le consapevolezze degli insegnanti e dei tirocinanti sulla competenza L2L

Per quanto riguarda la terza direzione di indagine, cioè la rielaborazione in chiave riflessiva della propria esperienza su specifici elementi dell'L2L indagati nella progettazione, per maturare una maggiore consapevolezza del costruito, gli insegnanti e i tirocinanti hanno esplicitato alcuni aspetti e condizioni che favoriscono l'L2L:

- la ricorsività delle azioni compiute, il ruolo della memoria e della gestione autonoma del tempo dedicato alle attività sono molto importanti perché la ricorsività dell'esperienza e del formato di lavoro aumenta la possibilità di “sedimentazione” del sapere e la consapevolezza sullo stesso;
- la possibilità, offerta ai bambini stessi, di riflettere sull'utilità di alcune strategie favorisce l'acquisizione della competenza L2L, per esempio le occasioni per condividere il ruolo della collaborazione con i compagni li rende più consapevoli;
- la valorizzazione della partecipazione dei bambini alle attività intesa come accoglienza dei punti di vista differenti e possibilità di porsi domande e porre domande aumenta la riflessività e la consapevolezza del proprio sapere in via di acquisizione;
- la valorizzazione degli ostacoli e degli imprevisti nella riflessione metacognitiva abbassa la tensione emotiva negativa e individua possibili risposte e soluzioni;
- la proposta di utilizzare strumenti individuali, quali un taccuino o un diario di bordo rappresenta non solo un aiuto allo studio, perché il bambino sceglie in modo autonomo gli aspetti importanti da ricordare ma anche un pretesto per farne una lettura condivisa di personali e differenti strategie riflessive che facilitano l'apprendimento;
- la proposta di lavorare su differenti strategie personali di lettura/comprendimento di testi scritti e video (per esempio cambiare colore di scrittura al cambio di argomento);

- la possibilità di utilizzare linguaggi e strumenti diversi (anche oggetti originali e inusuali) per l'apprendimento disciplinare;
- il riconoscimento di strategie più funzionali a livello individuale, anche facendo ricorso a strategie già in uso e consolidate (schemi, mappe di lavoro, ...);
- fare ricorso a una “seconda voce” che pone domande su come si lavora (soprattutto per i bambini di scuola dell'infanzia);
- nell'affrontare tematiche o argomenti apparentemente “più noiosi”, l'organizzazione dell'attività come se fosse un gioco al fine di trovare regole/strategie/soluzioni ma anche divieti/infrazioni.

6.4. La documentazione a sostegno del L2L

La documentazione è stata parte essenziale del percorso di formazione, in quanto ha consentito sia la progettazione sia la riflessione a posteriori sulle consapevolezze acquisite da parte dei bambini. Per questo motivo si restituiscono alcune espressioni utilizzate dall'insegnante durante il lavoro in sezione/classe (tab. 2).

Tab. 2 – Alcune domande e stimoli verbali utilizzati per sostenere L2L – Contesto scuola dell'infanzia

-
- Cosa avete imparato oggi?
 - Come lo avete imparato?
 - Da chi lo avete imparato?
 - Con chi hai imparato?
 - Secondo te cosa ti ha aiutato a imparare meglio?
 - Quali sono state le fasi del vostro lavoro?
 - Come abbiamo fatto per realizzare...?
 - Cosa ne pensi di quello che hai imparato?
 - Cosa è stato più facile?
 - Cosa è stato più difficile?
-

Nella condivisione delle progettazioni, infatti, è stato dato molto rilievo alle domande dell'insegnante, che di fatto veicolano il tipo di processo riflessivo chiesto ai bambini. Le domande qui raccolte vogliono aiutare i bambini a ricapitolare, riordinare, ricordare le procedure e le ricorsività, ma li invitano anche a commentare il proprio percorso di apprendimento, per riconoscere gli aspetti più rilevanti, più interessanti, o anche più noiosi. Sono domande aperte e autentiche, in cui l'insegnante davvero non conosce né pretende una risposta corretta, perciò gli allievi sentono di poter essere responsabili della propria opinione e valutatori autonomi del proprio percorso.

È stato dato molto spazio, nelle documentazioni e nei momenti conclusivi di ogni Unità di apprendimento, alla raccolta dei pensieri dei bambini. Tali verbalizzazioni sono state considerate “evidenze di apprendimento”, poiché testimoniano in modo molto efficace il processo di consapevolezza via via maturato. Come viene sottolineato dal *Reggio Emilia Approach*, i bambini sono individui soggetti di diritti, competenti, ed esprimono con le parole le loro consapevolezze. Uno dei compiti più importanti degli insegnanti è creare le condizioni affinché i bambini e le bambine possano esprimere le loro idee a un adulto capace di ascolto autentico (Giudici *et al.*, 2009). Nelle tabelle seguenti sono raccolte alcune espressioni verbalizzate da alunni di 5 anni e dell’ultima classe della scuola primaria.

Tab. 3 – Le parole dei bambini raccolte durante esperienze realizzate alla scuola dell’infanzia (sezione 5 anni)

-
- Abbiamo imparato a inventare le storie
 - Abbiamo usato la memoria
 - Abbiamo pensato insieme
 - Stiamo creando una storia vivente
 - Facciamo gli inventori di storie
 - È come la ricetta
 - Ci sono i personaggi, i luoghi, dei problemi e delle soluzioni
 - Ci stiamo mettendo d’accordo
 - Mi aiuti a fare il nodo?
 - Noi facciamo la testa
 - Noi le ali
 - Wow! Ma siamo proprio noi
-

Nelle espressioni dei bambini si è scelto di valorizzare nella documentazione quelle testimonianze che fanno riferimento non solo al piano cognitivo e metacognitivo, che potrebbero richiamare a un lavoro parziale sulla competenza L2L, ma anche quelle verbalizzazioni di una collaborazione cercata e costruita, che si nutre, per Imparare a Imparare efficacemente, di relazioni positive. Anche la richiesta di aiuto, infatti, è uno dei modi che abbiamo di Imparare a Imparare, come pure il riconoscere che i compagni possono contribuire a una realizzazione o comprensione migliore di un determinato oggetto di apprendimento.

L’ultima espressione (“Wow, ma siamo proprio noi!”) è degna di nota, poiché testimonia la meraviglia e lo stupore per quello che il gruppo è stato in grado di fare. Un esercizio importante, infatti, è stato quello di guardare insieme le fotografie che hanno ritratto il percorso realizzato, per valutare insieme i successi e le difficoltà e consentire ai bambini di maturare maggiore fiducia in sé stessi e soddisfazione per il proprio lavoro.

La raccolta di queste conversazioni con i bambini, in fase di riflessione, accuratamente registrate e trascritte, costituisce materiale indispensabile per l'individuazione, da parte dell'insegnante, delle strategie dichiarate dai bambini in merito all'Imparare a Imparare.

Il valore della documentazione, quindi, non si esaurisce certo nella raccolta-rilevazione delle pratiche realizzate e dei prodotti dei bambini, ma diventa essa stessa strumento dell'Imparare a Imparare e occasione di ricerca per l'insegnante.

La stessa attenzione per la documentazione delle verbalizzazioni dei bambini può essere molto utile anche per quanto riguarda le attività realizzate alla scuola primaria, come nella tabella sottostante.

Tab 4 – Le parole dei bambini raccolte durante esperienze realizzate alla scuola primaria (classe quinta)

-
- Ho imparato che posso studiare tutti e due gli schemi perché studio con lo schema dettagliato e ripasso a voce con lo schema meno dettagliato
 - La seconda mi è stata più utile perché ha le immagini che aiutano a capire, nella prima ci sono poche parole, quindi devo già sapere le informazioni
 - Preferisco studiare con uno schema con meno parole perché preferisco sceglierle io mentre spiego
 - Ho imparato a confrontare due schemi e a trovarne i punti di forza e di debolezza. Ho notato che mi trovo meglio con le immagini
-

Anche in questi esempi possiamo riscontrare gli elementi di autonomia che i bambini hanno restituito: essi hanno scelto un tipo di schema, per esempio, o le parole da utilizzare e hanno imparato che possono farlo per migliorare il *loro* modo di apprendere.

Come hanno notato più volte i tirocinanti e gli insegnanti in fase di restituzione collettiva, i risultati di questo progetto li hanno positivamente sorpresi, in termini sia di processi sostenuti che di esiti riscontrabili nelle consapevolezze maturate dai bambini. Diversi insegnanti hanno infatti dichiarato, a posteriori, che avevano aderito al progetto con curiosità e interesse, ma anche con un certo grado di scetticismo, perché non avevano capito esattamente di cosa si trattasse in termini pratici, prima del percorso formativo.

È legittimo ritenere, forse, che anche questo stupore possa contribuire al cambiamento delle convinzioni profonde degli insegnanti rispetto all'Imparare a Imparare.

7. Conclusioni

In conclusione, l'esperienza di formazione e di ricerca condotta durante il tirocinio si è mostrata a nostro parere utile. Ha raccolto riflessioni, scelte e pensieri di docenti in servizio e docenti in formazione, che hanno sperimentato insieme ai referenti scientifici situazioni autentiche in cui essere davvero "professionisti riflessivi" (Schön, 1993). Le progettazioni didattiche si sono mostrate in linea con diversi aspetti teorici descrittivi della competenza L2L, coerenti con il costrutto presentato e hanno mostrato il tentativo degli insegnanti di partire da un aspetto, di individuare, cioè, un "punto di inizio" (Marcuccio, 2016, p. 271) per un efficace lavoro sulla competenza L2L. La formazione con cui i referenti universitari hanno accompagnato i docenti e gli studenti e il monitoraggio costante relativi all'L2L sembrano aver supportato efficacemente le riflessioni e la progettazione didattica con esperienze significative, selezionate dagli insegnanti e ritenute praticabili sia dagli studenti tirocinanti sia dai loro tutor accoglienti. La documentazione delle pratiche realizzate e anche il momento di presentazione reciproca, alla presenza degli esperti universitari, hanno dato valore a quanto realizzato dai docenti, rilanciando ulteriori idee (e forse anche la motivazione) degli insegnanti per proseguire le attività legate a questa importante competenza trasversale. Questi primi risultati sono promettenti per la ricerca futura e ci aiutano a definire ipotesi successive di ricerca co-condotta insieme agli insegnanti.

Tra le criticità e le questioni da approfondire con le future azioni di formazione, occorre tematizzare la distinzione tra le proposte di attività autentiche e motivanti dalle attività intenzionalmente finalizzate al lavoro sulla competenza L2L. Ci possiamo chiedere, infatti, se tutte le attività condotte con metodologie ritenute innovative o coinvolgenti siano attività legate all'Imparare a Imparare. Crediamo di no. La scelta degli insegnanti è sembrata spesso convergere, per esempio, su attività collaborative o espressive, motivanti e favorevoli la partecipazione dei bambini in attività pratiche, non sempre con un consapevole ed esplicito riferimento alla competenza di Imparare a Imparare secondo il costrutto presentato. Un secondo aspetto importante da approfondire è relativo allo studio e alla costruzione di opportuni e validati strumenti di valutazione: intendiamo con questo non solo la cura degli aspetti della competenza di Imparare a Imparare indagati nei bambini, ma anche di rilevazione dei cambiamenti nelle concezioni degli insegnanti, in termini di evoluzione di concezione profonda di apprendimento e di conoscenza delle forme di progettazione che sostengono la didattica volta all'Imparare a Imparare. Un altro campo molto interessante da approfondire, a nostro parere, è

la distinzione (per i ricercatori e per gli insegnanti) di quali siano gli aspetti dell’L2L su cui si può lavorare in classe (e che quindi si possono poi valutare per esempio nella certificazione delle competenze), distinguendoli dai tratti della personalità dei bambini ed eventuali ricadute in termini di esiti disciplinari. Inoltre, riteniamo importante continuare la ricerca implementando il modello lungo tutto il percorso formativo, dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. Crediamo che sia importante rendere consapevoli tutti i docenti, fino ai gradi più alti dell’istruzione, che un lavoro sistematico e intenzionale nei vari ambiti dell’iper-competenza L2L non sia solo un lavoro “dovuto” sulle competenze trasversali, ma che sostenga in modo imprescindibile *tutte* le competenze disciplinari. Infine, per l’intero gruppo scientifico del progetto l’iniziativa di formazione ha rappresentato un’opportunità positiva di collaborazione tra scuole e università, per valorizzare le pratiche innovative delle scuole e indagare allo stesso tempo un modo originale di fare formazione con gli insegnanti. A questo proposito, crediamo che non sia da sottovalutare la raccolta e diffusione di buone pratiche che con i progetti di tirocinio stiamo implementando, perché di fatto si sta generando nel tempo un database di esperienze didattiche sostenibili e replicabili. Inoltre, riteniamo che le occasioni operative di collaborazione tra i docenti del corso di laurea SFP, i ricercatori, i tutor di tirocinio e i docenti delle scuole ospitanti possano consentire non solo la diffusione degli sviluppi della ricerca nelle aree della didattica generale e della didattica disciplinare ma, sempre in ottica di ricerca, possano sostenere l’intreccio tra la teoria e la pratica al fine di promuovere il miglioramento dell’agire professionale dei docenti, a partire dal confronto reciproco su materiali e occasioni concrete. L’atteggiamento di riflessività sul proprio agire professionale è stato enfatizzato e reso più produttivo da uno sguardo plurimo offerto contemporaneamente da più soggetti (lo studente, il tutor scolastico, i docenti del corso di laurea, i tutor di tirocinio). Crediamo che i confronti generati da questi scambi abbiano permesso non solo di cogliere i diversi aspetti della competenza L2L ma abbiano anche consentito di pensare gli studenti-futuri insegnanti come portatori di occasioni di confronto e di preziosa (e rara!) osservazione tra pari. Creare un ponte tra scuola e università non significa certo appiattirsi su materiali e progetti didattici da esibire o aggiungere, ma al contrario assegna valore alle migliori indicazioni teoriche, le valida o le confuta, e aiuta a sostenere le scelte di progettazione quotidiana dei docenti.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (2018), *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini F. (a cura di) (2012), *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e Costituzione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Brito Rivera H. A., Stringher C., Scrocca F., Huerta Guerra MdC (2021), “Pratiche docenti sull’Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti”, in C. Stringher (a cura di), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano pp. 119-145.
- Caena F., Stringher C. (2020), “Towards a new conceptualization of Learning to Learn”, *Aula Abierta*, 49 (3), pp. 199-216.
- Capperucci D. (2020), “Strumenti per valutare l’Apprendere ad Apprendere: un percorso di ricerca-formazione”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, pp. 98-109.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Carocci, Roma.
- Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento*, Carocci, Roma.
- Cardarello R., Scipione L. (2023), *Imparare a Imparare. Un’indagine con le scuole di Reggio Emilia*, Edizioni Junior, Parma.
- Consiglio europeo (2006), “Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE)”, *Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea*.
- Consiglio europeo (2018), “Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01)”, *Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea*.
- Gentile A. (2022), “L’Imparare a Imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell’infanzia”, in A. La Marca, A. Marzano (a cura di), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills. Atti del convegno nazionale SIRD*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 1136-1147.
- Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (2009), *Rendere visibile l’apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Project Zero – Reggio Children, Reggio Emilia.
- Hounsell D. (1979), “Learning to learn: Research and development in student learning”, *Higher Education*, 8 (4), pp. 453-469.
- Marcuccio M. (2009), “L’Imparare a Imparare: da priorità strategica a pratica didattica. Una ricerca empirica nei percorsi professionalizzanti dell’obbligo formativo”, in G. Domenici, R. Semeraro, *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture. Atti del VI Congresso Scientifico*, Monolite, Roma, pp. 171-185.
- Marcuccio M. (2015), “La formazione degli insegnanti a una didattica dell’Imparare a Imparare. Tra scelte per l’innovazione ed elementi di problematicità”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, pp. 13-34.
- Mannion J., Mercer N. (2016), “Learning to Learn: Improving Attainment, Closing the Gap at Key Stage 3”, *The Curriculum Journal*, 27 (2), pp. 246-271.

- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (2012), "Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, decreto MIUR del 16 novembre 2012, n. 254", *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 30, 5/2/2013.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Scipione L. (2021), "Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare: uno strumento di intervista per i docenti", *LLL*, 17 (39), pp. 217-225.
- Scipione L. (2022), "Imparare a Imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche", *SIRD*, pp. 997-1009.
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Stringher C. (a cura di) (2021), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2013), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Waeytens K., Lens W., Vandenberghe R. (2002), "Learning to learn: Teachers' conceptions of their supporting role", *Learning and Instruction*, 12 (3), pp. 305-322.

Gli autori

Pierina Giovanna Bertoglio, docente di ruolo di scuola primaria, ora tutor organizzatore del tirocinio presso il CdL in Scienze della formazione primaria di Reggio Emilia per cui coordina i progetti “Imparare a imparare”, “Giocare con accostamenti e sovrapposizioni per imparare ad argomentare”. Dottore di ricerca in Scienze umanistiche (Dottorato di ricerca Reggio Childhood Studies) con una ricerca sul patrimonio culturale e l’educazione civica. Ha condotto laboratori presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Reggio Emilia sui disturbi sensoriali nell’ambito del corso per il sostegno.

Hugo Armando Brito Rivera, professore ordinario di Psicologia sociale presso l’Università Autonoma Metropolitana, Città del Messico. PhD in Psicologia dell’interazione, della comunicazione e della socializzazione, Università di Roma La Sapienza. Già collaboratore INVALSI nel progetto su Apprendere ad Apprendere. Membro della Società Inter-americana di Psicologia (SIP) e consulente internazionale per UNICEF in Timor-Leste e Repubblica Dominicana.

Anna Dipace è professoressa ordinaria di Pedagogia sperimentale e preside della facoltà di Scienze umane all’Università Telematica Pegaso. Presso l’Ateneo coordina il Centro di formazione degli insegnanti CITELIN e dirige il CETAL, occupandosi di Faculty Development. I suoi interessi di ricerca includono la formazione docente, la valutazione e le tecnologie educative.

Annamaria Gentile è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell’Università di Modena e Reggio Emilia. Suoi principali interessi di ricerca sono la formazione docenti e l’innovazione didattica, la competenza dell’Imparare a Imparare e la didattica L2L, nonché la didattica inclusiva in ambito universitario.

Andrea Giacomantonio è professore associato all'Università Telematica Pegaso dal 2021. Qui insegna Metodologia della ricerca educativa e E-learning e media education. I temi di ricerca attuali sono due. Da un lato, sta studiando la valutazione della padronanza delle soft skill e delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Dall'altro, studia la presa che il biopotere esercita sulla didattica per competenze e sulla valutazione.

Salvatore Patera, professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi Internazionali di Roma, dove presiede la LM-37, dirige il corso di specializzazione sul sostegno e coordina il dottorato in Global Studies and Innovation. Già assegnista di ricerca INVALSI (2017-2020) sul tema dell'imparare ad apprendere e dell'innovazione educativa in ottica internazionale. Nel 2024 ha ricevuto il premio SIPED per il volume *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione* (FrancoAngeli, 2022).

Marta Santanicchia, ricercatrice presso INAPP con formazione pedagogica, si occupa di progetti in tema di formazione e valutazione delle competenze chiave nel gruppo di ricerca "Competenze chiave per le transizioni formative e professionali" (Struttura Sistemi Formativi). Negli anni si   impegnata in gruppi tecnici formali, ricerche e analisi comparative riguardanti la trasparenza e certificazione delle competenze, gli standard formativi e l'approccio per risultati di apprendimento nelle qualifiche e nei quadri di riferimento (EQF-NQF). Ha pubblicato articoli, co-curato report di ricerca e contribuito a rapporti istituzionali.

Lucia Scipione   ricercatrice a tempo determinato in Didattica e Pedagogia speciale (Paed-02/A) presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Universit  di Modena e Reggio Emilia. Svolge la sua attivit  di ricerca in ambito pedagogico e in particolare per la promozione del pensiero critico e della competenza Imparare a Imparare.

Cristina Stringher, PhD,   ricercatore senior INVALSI e ha guidato un team per lo studio dell'Apprendere ad Apprendere in Italia, Europa e America Latina, primo progetto internazionale INVALSI. Ha anche gestito la sperimentazione degli indicatori per l'autovalutazione della qualit  nella scuola dell'infanzia (RAV Infanzia). Gi  componente dell'Advisory Group e responsabile italiano per l'OECD Study on Social and Emotional Skills e Chair del Working Group on Data Development nell'OECD ECEC Network,   stata esperta invitata dalla Commissione europea nei gruppi di lavoro

su indicatori di qualità nell'infanzia, sulle competenze chiave europee e sul quadro teorico per l'Apprendere ad Apprendere.

Andrea Tinterri è professore associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università Telematica Pegaso. È presidente del corso di studi in Scienze motorie e coordinatore del laboratorio Teaching, Learning, Evaluation (TeLE), che si occupa di ricerca nell'ambito dei processi di insegnamento e apprendimento, della valutazione, e dello sviluppo professionale dei docenti.

Agnese Vezzani è dirigente scolastico, ora assegnista presso l'Università di Modena e Reggio Emilia. Dottore di ricerca in Scienze umanistiche. La sua attività di ricerca e formazione è focalizzata sulle strategie didattiche incentrate sulla collaborazione tra studenti, l'analisi della conversazione e la comprensione della lettura.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI. ISBN 9788835189619

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Il volume raccoglie alcuni tra i contributi presentati durante l'ottava edizione del seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" (Roma, 23-26 novembre 2023) e affronta il tema dell'Apprendere ad Apprendere (AaA), competenza chiave per l'apprendimento permanente, riconosciuta dall'Unione Europea come essenziale per la vita e per la cittadinanza attiva. Nonostante la sua rilevanza, la definizione e la promozione di questa competenza restano sfide aperte, sia sul piano teorico che su quello operativo. Le difficoltà nel tradurre l'AaA in pratiche educative efficaci si riflettono nella varietà di approcci e interpretazioni che emergono nei contesti scolastici, universitari e formativi. I sei contributi qui proposti indagano le modalità di attuazione e la valutazione dell'AaA in diversi contesti educativi. Attraverso questi sei sguardi, il volume intende offrire spunti di riflessione, evidenze empiriche e strumenti operativi per promuovere l'AaA in modo più consapevole ed efficace, contribuendo a colmare il divario tra principi teorici e pratiche educative. La sfida è ambiziosa: formare individui capaci di apprendere lungo tutto l'arco della vita, in contesti in continua trasformazione.

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.