

**Istituto nazionale per la valutazione del sistema
educativo di istruzione e di formazione**

WORKING PAPER N. 53/2020

**Pratiche didattiche per l'insegnamento dell'Italiano nella scuola primaria:
un'analisi esplorativa sui dati del Questionario Insegnante INVALSI**

Francesca Leggi – INVALSI

Veronica Pastori – INVALSI

Maria Carmela Russo – INVALSI

Collana: Working Papers INVALSI

ISSN: 2611 - 5719

The views and opinions expressed in this article are those of the authors and do not necessarily reflect the view and the official policy or position of INVALSI.

Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici

Abstract

Il contesto scolastico attuale presta particolare attenzione a rendere il percorso d'apprendimento ricco e stimolante, grazie all'impiego di metodologie didattiche che siano in grado di fornire allo studente gli strumenti necessari alla sua formazione globale, intesa anche come crescita personale. Per studiare meglio gli stili di insegnamento impiegati in classe, l'INVALSI dispone del Questionario Insegnante, somministrato agli insegnanti delle classi campione che hanno partecipato alle Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti. L'obiettivo del presente lavoro di ricerca è di individuare i costrutti sottostanti alle metodologie didattiche adottate per l'insegnamento dell'Italiano al V anno della scuola primaria (grado 5). Il dataset impiegato fa riferimento alle risposte fornite per 823 classi a due domande della sezione dedicata alle pratiche didattiche del Questionario Insegnante 2018-19. I dati sono stati analizzati mediante l'analisi in componenti principali (ACP) che consente di sintetizzare le informazioni derivanti dalle variabili originarie in un numero molto più piccolo di variabili, denominate per l'appunto componenti principali.

Parole chiave: metodologie didattiche, Questionario Insegnante INVALSI, scuola primaria, ACP

Keywords: didactic methodologies, INVALSI Teacher Survey, primary school, PCA

Introduzione

In un contesto educativo in continua evoluzione, la figura dell'insegnante appare centrale nel processo formativo non solo per il fondamentale ruolo di trasmissione della conoscenza, ma anche per porre le basi per lo sviluppo delle competenze trasversali dello studente. Come afferma Castoldi (2010), le pratiche di insegnamento implicano diverse dimensioni che operano in sinergia tra loro: la dimensione comunicativa relativa alle dinamiche relazionali che si instaurano tra docente ed allievo, quella metodologico-didattica, focalizzata sulla mediazione del sapere e sulle scelte didattiche attuate e, infine, la dimensione organizzativa incentrata sull'ambiente di apprendimento e sul *setting* d'aula.

In questo alveo tematico, nell'ambito delle Rilevazioni integrative¹, a partire dal 2011-12 l'INVALSI predispose il Questionario Insegnante rivolto agli insegnanti delle classi campione che hanno partecipato alle Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti. Questo strumento ha la finalità di indagare le opinioni del corpo docente sulle Prove INVALSI e di approfondire diversi aspetti relativi al contesto scolastico e al processo didattico-educativo. In particolare, le aree tematiche, che si intersecano a livello individuale, di classe e di scuola, sono le seguenti: atteggiamento nei confronti della valutazione degli apprendimenti, pratiche e modelli di insegnamento, esperienza professionale, benessere organizzativo e caratteristiche anagrafiche. Nell'edizione 2017-18 il questionario è stato oggetto di revisione da parte di esperti e insegnanti di Italiano e Matematica che hanno apportato il loro contributo per formulare nuovi quesiti e aggiornare quelli già presenti. Una delle sezioni maggiormente ampliata è stata quella relativa alle pratiche didattiche, specificando in modo più dettagliato le modalità di risposta inerenti alle metodologie didattiche e al tipo di verifica usato in classe e introducendo nuove domande sulla padronanza lessicale e sulle strategie didattiche usate per la comprensione e interpretazione dei testi narrativo-letterari, espositivi e argomentativi. Il presente lavoro si focalizza proprio su questo ambito tematico, ponendosi come obiettivo quello di esplorare per il grado 5 quali siano i costrutti sottostanti alle attività didattiche di Italiano proposte agli studenti.

¹ Oltre al Questionario Insegnante è somministrato anche il Questionario Dirigente rivolto ai Dirigenti delle scuole in cui sono state selezionate le classi campioni partecipanti alle Rilevazioni Nazionali.

Le domande del Questionario Insegnante sulle pratiche didattiche

Attingendo alla sezione sulle pratiche didattiche del Questionario per gli insegnanti di Italiano 2018-19, nell'analisi sono state utilizzate due domande. La prima domanda, la D5, è relativa alle metodologie didattiche.

Figura 1 - Quesito D5 del Questionario Insegnante Italiano 2018-19

D5. Nel corso dell'anno scolastico in che misura ha utilizzato le seguenti metodologie didattiche?
a) Attività tra pari (<i>cooperative learning, peer to peer</i>)
b) Didattica capovolta (<i>flipped classroom</i>)
c) Attività laboratoriali basate su ricerca, sulla modellizzazione delle operazioni di comprensione del testo
d) Attività che prevedono la discussione e la conversazione
e) Didattica basata su compiti di realtà e situazioni autentiche di uso della lingua
f) Attività interdisciplinari per costruire competenze differenziate di utilizzo della lingua Italiana
g) Esposizione, Definizione e Spiegazione di regole e concetti
h) Attività extra-scolastiche di potenziamento
i) Attività extra-scolastiche di recupero
<i>Modalità di risposta:</i>
- <i>Mai o quasi mai</i>
- <i>Qualche volta</i>
- <i>Spesso</i>
- <i>Sempre o quasi sempre</i>

Gli item del quesito D5 spaziano da approcci didattici di stampo tradizionale ad approcci più innovativi. Se nel primo caso, la trasmissione del sapere avviene in modo verticale, con la figura dell'insegnante centrale rispetto al gruppo-classe, nel secondo caso, si predilige l'apprendimento attivo, stimolando l'esercitazione e la riflessione, sia a livello individuale, sia a livello collettivo (cfr. Leggi, Pastori & Russo, *in press*).

Oltre alla lezione frontale indicata dall'item g, particolare attenzione viene data alla lezione interattiva, come ad esempio il *cooperative learning*, il *peer to peer* e la *flipped classroom*. L'apprendimento cooperativo è una modalità di didattica che travalica il concetto di "lavorare in gruppi"; si tratta, infatti, di attività basate sulla collaborazione e finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni. L'aspetto maggiormente promosso è l'interdipendenza positiva, cioè l'interazione tra gli studenti, che essendo legati dal vincolo di un obiettivo da raggiungere assieme, mettono da parte le proprie istanze individualiste e competitive per lasciare spazio al sostegno reciproco e alla responsabilità (Alessio, 2014; Comoglio, Ramellini, Matievich, Costa Poillucci & Maini, 1999). Sugli stessi principi pedagogici si basa il *peer learning*. Centrale è la comunicazione tra persone di

“pari grado” che instaurano tra loro uno scambio reciproco di conoscenza (Pellai, Rinaldin & Tamburini, 2002). Questi “pari grado” non si configurano all’interno del gruppo come degli insegnanti, ma come tutor capaci di regolare le relazioni tra i soggetti e di usare un linguaggio condiviso (*ivi*).

Sul concetto di “capovolgimento” è incentrata la *flipped classroom*. Infatti, la lezione si trasforma in compito a casa stimolando l’apprendimento autonomo grazie soprattutto a strumenti multimediali, mentre il tempo in classe è usato per approfondire le nozioni precedentemente apprese attraverso attività di gruppo, dibattiti e laboratori.

Completano il quesito D5 le attività di potenziamento e le modalità di lezione basate sugli usi specifici della lingua italiana.

Figura 2 - Quesito D7 del Questionario Insegnante Italiano 2018-19

D7. Nel corso dell’anno scolastico, nella valutazione degli alunni della Sua classe, generalmente con quale frequenza utilizza le seguenti modalità di verifica?
a) Valutazione di lavori di gruppo
b) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande a risposta “chiusa” (scelta multipla, vero-falso ecc.)
c) Prove semi-strutturate, da Lei predisposte, con diverse tipologie di domande a risposta “aperta” e “chiusa”
d) Prova fornita dal manuale/libro di testo (o da altra fonte)
e) Compito scritto con svolgimento aperto (brevi frasi, riassunto, parafrasi, riscrittura)
f) Uso di piattaforme per la valutazione (Kahoot, Quizlet, Socrative, Moodle, Google Moduli, Edmodo ecc.)
g) Valutazione di processi attivati per la comprensione (ad es. processi inferenziali)
h) Valutazione di tipo metacognitivo (relativa, ad es., al monitoraggio e controllo della comprensione)
i) Valutazione dei compiti a casa
j) Osservazione sistematica con rubrica valutativa degli alunni
<i>Modalità di risposta:</i>
- <i>Mai o quasi mai</i>
- <i>Qualche volta</i>
- <i>Spesso</i>
- <i>Sempre o quasi sempre</i>

La domanda D7 è dedicata alla valutazione del rendimento degli studenti. Questa può intervenire in diversi punti del processo formativo: 1) nella fase iniziale, con scopo diagnostico e predittivo per verificare il livello iniziale di competenze; 2) nella fase intermedia, con scopo formativo in grado di individuare le difficoltà di apprendimento con lo scopo di riorientare l’insegnamento, fornendo al contempo un feedback agli studenti sul loro percorso; 3) nella fase finale a scopo sommativo, per verificare il raggiungimento di determinati obiettivi e per esprimere un giudizio sulle abilità e conoscenze acquisite (Parmigiani, Boni & Cusinato, 2018; Vertecchi, 1984).

Nel quesito sono illustrate una serie di modalità di verifica con diversi gradi di strutturazione: dalle prove strutturate caratterizzate dalla chiusura e dalla standardizzazione dello stimolo, passando per quelle semi-strutturate con più flessibilità nelle modalità di risposta da parte dello studente, fino a quelle non strutturate che comprendo ad esempio lo svolgimento di un tema o l'interrogazione orale. Sono inserite inoltre modalità di valutazione che prediligono la dinamica di gruppo (item a) e l'uso di modalità innovative (item f), affiancate a quelle di stampo più tradizionale (item i e j) e specialistico per la lingua italiana (item g e h).

Dati e metodi

La base dati si riferisce al Questionario Insegnante di Italiano somministrato alle classi di V primaria che hanno partecipato in qualità di classi campione alle prove Invalsi nell'a.s. 2018-19. L'unità di analisi è la classe; al momento della somministrazione del Questionario è stato chiesto agli insegnanti di compilare una parte specifica dedicata alle attività svolte nelle proprie classi di insegnamento e una parte generale dedicata alle caratteristiche socio-anagrafiche dell'insegnante. In questo modo, a seconda della materia e del grado scolastico, gli insegnanti hanno compilato un numero di parti specifiche corrispondenti al numero di classi seguite e, una sola volta, la parte generale. Le classi analizzate sono 823 per 481 scuole.

In prima istanza, si è proceduto ad analizzare media e deviazione standard delle domande D5 e D7, per individuare le modalità di risposta maggiormente indicate dagli insegnanti; dal momento che i quesiti considerati sono stati somministrati mediante tecniche di *scaling*, generando quindi variabili quasi-cardinali, è stata effettuata un'analisi in componenti principali (ACP) in grado di sintetizzare le informazioni derivanti dalle variabili originarie in un numero inferiore di costrutti indipendenti tra loro, denominati componenti principali (Di Franco, 2017). Le prime due componenti estratte secondo la valutazione degli autovalori sono state interpretate semanticamente sulla base della letteratura sul tema.

Risultati

In via preliminare è stata effettuata un'analisi delle statistiche descrittive dei quesiti considerati. Le tabelle 1 e 2 illustrano i valori di media e deviazione standard per le domande D5 e D7.

Tabella 1 - Quesito D5, media e deviazione standard

Domanda D5	Media	Dev. standard
<i>a) Attività tra pari (cooperative learning, peer to peer)</i>	2,73	0,684
<i>b) Didattica capovolta (flipped classroom)</i>	1,80	0,773
<i>c) Attività laboratoriali basate su ricerca, sulla modellizzazione delle operazioni di comprensione del testo</i>	2,64	0,773
<i>d) Attività che prevedono la discussione e la conversazione</i>	3,47	0,572
<i>e) Didattica basata su compiti di realtà e situazioni autentiche di uso della lingua</i>	2,75	0,716
<i>f) Attività interdisciplinari per costruire competenze differenziate di utilizzo della lingua Italiana</i>	2,88	0,724
<i>g) Esposizione, Definizione e Spiegazione di regole e concetti</i>	3,31	0,660
<i>h) Attività extra-scolastiche di potenziamento</i>	1,80	0,869
<i>i) Attività extra-scolastiche di recupero</i>	1,61	0,815

Per il quesito D5 (tab.1), l'item con la media più bassa è *i) Attività extra-scolastiche di recupero* (1,61), mentre quello con la media più alta (3,47) è *d) Attività che prevedono la discussione e la conversazione*; lo stesso item registra anche il più basso valore di dispersione intorno alla media (0,572), mentre il valore più alto (0,869) è rilevato per l'item *h) Attività extra-scolastiche di potenziamento*.

Tabella 2 - Quesito D7, media e deviazione standard

Domanda D7	Media	Dev. standard
<i>a) Valutazione di lavori di gruppo</i>	2,47	0,679
<i>b) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande a risposta "chiusa" (scelta multipla, vero-falso ecc.)</i>	2,95	0,704
<i>c) Prove semi-strutturate, da Lei predisposte, con diverse tipologie di domande a risposta "aperta" e "chiusa"</i>	2,99	0,633
<i>d) Prova fornita dal manuale/libro di testo (o da altra fonte)</i>	2,80	0,836
<i>e) Compito scritto con svolgimento aperto (brevi frasi, riassunto, parafrasi, riscrittura)</i>	3,20	0,626
<i>f) Uso di piattaforme per la valutazione (Kahoot, Quizlet, Socrative, Moodle, Google Moduli, Edmodo ecc.)</i>	1,35	0,686
<i>g) Valutazione di processi attivati per la comprensione (ad es. processi inferenziali)</i>	2,28	0,808
<i>h) Valutazione di tipo metacognitivo (relativa, ad es., al monitoraggio e controllo della comprensione)</i>	2,67	0,779
<i>i) Valutazione dei compiti a casa</i>	2,76	0,977
<i>j) Osservazione sistematica con rubrica valutativa degli alunni</i>	2,64	0,964

Relativamente alla domanda D7 (tab.2), l'item con la media più bassa (1,35) è *f) Uso di piattaforme per la valutazione*. L'item *e) Compito scritto con svolgimento aperto* riporta la media più alta (3,20) e la deviazione standard più bassa (0,626). La dispersione dei valori attorno alla media più alta (0,977) osservabile per l'item *i) Valutazione dei compiti a casa*.

Di seguito saranno illustrati i risultati dell'ACP condotta sui dati delle risposte fornite alle domande D5 e D7 per le classi campione di V primaria.

Tabella 3 – Componenti estratte con relativi autovalori

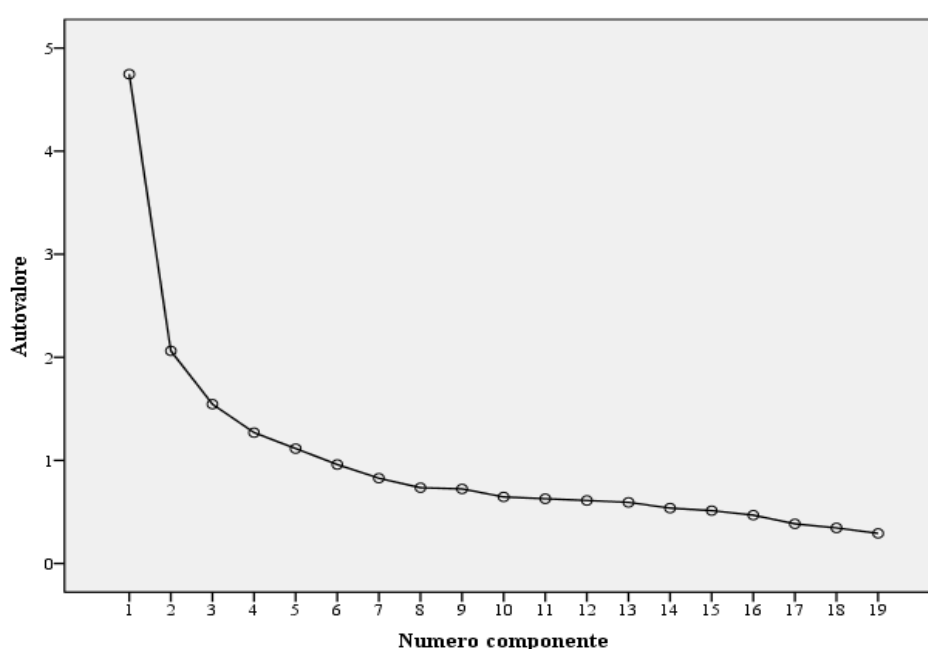
Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale
1	4,747	24,985	24,985	4,747	24,985	24,985	4,211
2	2,062	10,853	35,837	2,062	10,853	35,837	3,547
3	1,545	8,131	43,968				
4	1,270	6,682	50,650				
5	1,115	5,866	56,517				
6	,960	5,054	61,570				
7	,827	4,354	65,924				
8	,735	3,868	69,792				
9	,723	3,806	73,597				
10	,645	3,396	76,994				
11	,628	3,304	80,298				
12	,611	3,217	83,515				
13	,593	3,119	86,634				
14	,537	2,827	89,461				
15	,513	2,698	92,159				
16	,469	2,467	94,626				
17	,384	2,023	96,649				
18	,345	1,815	98,464				
19	,292	1,536	100,000				

La tabella 3 illustra le componenti estratte dai dati sui quesiti D5 e D7. Partendo dalla matrice delle correlazioni, mediante calcoli di algebra matriciale, sono state estratte complessivamente 19 componenti, tante quante le variabili elaborate. Ogni componente principale è una combinazione lineare delle variabili originarie e a ciascuna di esse è associato un autovalore che indica l'ammontare della varianza totale riprodotta. La prima componente è quella che riproduce la quota di varianza più elevata, la seconda riproduce meno varianza della prima e così a decrescere. Per questo, considerando solo le prime componenti estratte, si ha il vantaggio di sintetizzare la varianza e covarianza espresse dall'insieme iniziale di variabili (*ivi*).

In questo caso, a seguito di un'analisi preliminare ed esplorativa di tutte le componenti estraibili, si è scelto di utilizzare le prime due componenti secondo la valutazione di tre criteri: 1) quota di varianza riprodotta; 2) autovalore uguale o maggiore di 1 e 3) valutazione grafica degli

autovalori (Di Franco, 2017; Harman, 1968). Per quanto concerne i primi due criteri, dalla tabella 3 si può notare che le prime due componenti riproducono il 35,8% di varianza, nello specifico 24,9% la prima e 10,8% la seconda, e che entrambe soddisfano il secondo criterio. Per il terzo criterio, osservando la spezzata del grafico 1, è evidente come in corrispondenza della seconda componente ci sia un punto di flesso dal quale inizia l'appiattimento della curva, indicando di lì in poi quote di varianza riprodotta sempre inferiore a quelle delle prime due componenti.

Grafico 1 – Rappresentazione grafica degli autovalori delle 19 componenti estratte



Le due componenti considerate sono state sottoposte a rotazione. Questo passaggio viene effettuato per riallocare la varianza tra i fattori e modificare la saturazione delle variabili sulle componenti nel caso in cui le variabili abbiano saturazioni elevate su più componenti. Infatti, la soluzione non ruotata produce una prima componente con possibilità interpretative più chiare, grazie anche alla maggior quota di varianza spiegata, e una seconda componente meno nitida dal punto di vista della lettura semantica.

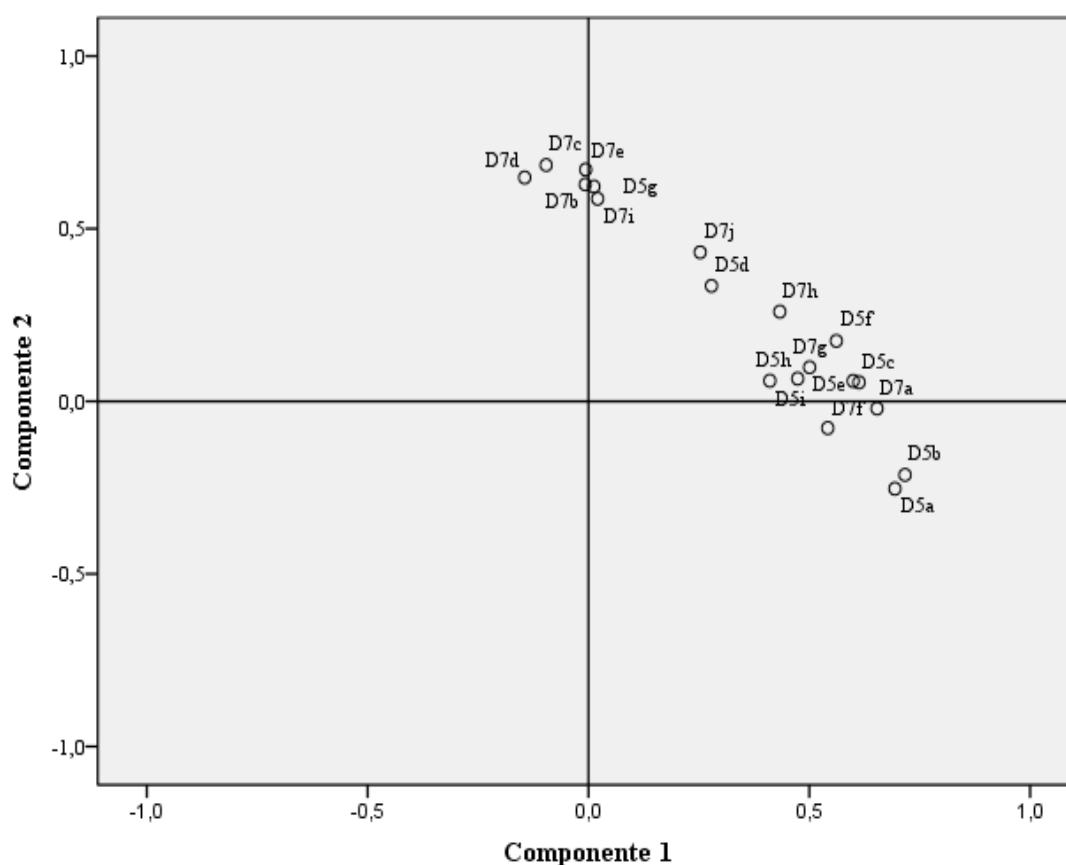
È stata effettuata la rotazione obliqua² Promax, che permette attraverso un processo iterativo di ruotare gli assi fattoriali secondo un nuovo assetto in grado di aumentare ulteriormente i pesi

² Le tecniche di rotazione possono essere ortogonali (Varimax, Quartimax e Equamax) e oblique (Promax e Oblimin diretto). Per il primo tipo le componenti estratte ruotano rimanendo ortogonali tra loro, nel secondo caso, oltre alla rotazione delle componenti, cade il principio dell'ortogonalità (Di Franco, 2017).

componenziali con valori alti e di ridurre quelli con valori bassi (De Lillo, Argentin, Lucchini, Sarti & Terraneo, 2007).

Il risultato di questi passaggi è rappresentato dal grafico 2.

Grafico 2 – Rappresentazione grafica delle componenti estratte e delle variabili che le compongono secondo i pesi componenziali



La coppia di componenti è rappresentata secondo un diagramma cartesiano, dove la prima componente si colloca sull'asse delle ascisse e la seconda sull'asse delle ordinate. Il *range* degli assi va da 1 a -1, come il campo di variazione dei pesi componenziali delle variabili impiegate nell'analisi. I *component loading*, che possono essere considerati analoghi a dei coefficienti di correlazione, forniscono la misura del contributo che ogni variabile dà alla formazione di ciascuna componente. Pertanto, valori prossimi a 1 indicano un elevato contributo della variabile sulla componente, mentre, viceversa, valori vicino allo 0 indicano un basso contributo. Le variabili possono essere proiettate sul piano cartesiano utilizzando i relativi pesi componenziali come coordinate. Grazie a questa rappresentazione grafica è facile osservare quali siano le variabili rilevanti per ciascuna componente.

Osservando il grafico 2, si può notare come le variabili si dispongano a grappolo prevalentemente nel 1° quadrante, passando dal semiasse positivo della prima componente fino al semiasse positivo della seconda componente. Per interpretare semanticamente questi costrutti sottostanti, oltre alla lettura del diagramma cartesiano, si possono analizzare nel dettaglio i pesi componenziali di ciascuna variabile (tabb. 4 e 5).

La componente laboratorium

Nella tabella 4 sono riportati i valori dei pesi componenziali sulla prima componente.

Tabella 4 - Pesi componenziali sulla prima componente

	<i>Pesi componenziali sulla prima componente</i>
<i>D5 f)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività interdisciplinari per costruire competenze differenziate di utilizzo della lingua Italiana	0,632
<i>D5 c)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività laboratoriali basate su ricerca, sulla modellizzazione delle operazioni di comprensione del testo	0,589
<i>D7 h)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione di tipo metacognitivo	0,581
<i>D5 e)</i> Frequenza metodologie didattiche: didattica basata su compiti di realtà e situazioni autentiche di uso della lingua	0,580
<i>D7 a)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione di lavori di gruppo	0,569
<i>D7 j)</i> Frequenza modalità di verifica: osservazione sistematica con rubrica valutativa degli alunni	0,547
<i>D7 g)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione di processi attivati per la comprensione	0,521
<i>D5 d)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività che prevedono la discussione e la conversazione	0,498
<i>D7 e)</i> Frequenza modalità di verifica: compito scritto con svolgimento aperto	0,493
<i>D5 b)</i> Frequenza metodologie didattiche: didattica capovolta	0,483
<i>D5 g)</i> Frequenza metodologie didattiche: esposizione, Definizione e Spiegazione di regole e concetti	0,474
<i>D5 h)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività extra-scolastiche di potenziamento	0,473
<i>D7 b)</i> Frequenza modalità di verifica: prove strutturate, da Lei predisposte, con domande a risposta "chiusa"	0,461
<i>D7 i)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione dei compiti a casa	0,455
<i>D5 a)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività tra pari	0,432
<i>D7 f)</i> Frequenza modalità di verifica: uso di piattaforme per la valutazione	0,427
<i>D7 c)</i> Frequenza modalità di verifica: prove semi-strutturate, da Lei predisposte, con diverse tipologie di domande a risposta "aperta" e "chiusa"	0,423
<i>D5 i)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività extra-scolastiche di recupero	0,412
<i>D7 d)</i> Frequenza modalità di verifica: prova fornita dal manuale/libro di testo	0,353

La tabella 4 mostra come tutti i *component loading* calcolati abbiano segno positivo, con valori che vanno da un minimo di 0,353 in corrispondenza di *D7 d)*, ad un massimo di 0,632 per *D5 f)*.

Tra le variabili che apportano un contributo rilevante alla prima componente, con valori superiori a 0,5 (in grigio), è possibile annoverare: *D5 f) attività interdisciplinari*, (0,632), *D5 c) attività laboratoriali*, (0,589), *D7 h) valutazione di tipo metacognitivo*, (0,581), *D7 j) didattica basata su compiti di realtà e situazioni autentiche*, (0,580), *D7 a) valutazione di lavori di gruppo* (0,569), *D7 j) rubrica valutativa degli alunni*, (0,547), *D7 g) valutazione di processi attivati per la comprensione*, (0,521). Queste variabili indicano attività didattiche attive e interdisciplinari che

prevedono una partecipazione diretta dell'alunno. Per quanto riguarda le modalità di verifica, queste sono di tipo formativo poiché mirano a seguire lo studente lungo l'intero percorso e a tenere conto delle sue specificità.

Alla luce di questi risultati, si è scelto di etichettare la prima componente *laboratorium*. Infatti, dalla lettura dei dati, la dimensione sottostante che accomuna le variabili esaminate è la propensione verso una didattica del “fare”, dove le competenze teoriche sono acquisite per via esperienziale e operativa, completandosi tra loro (Margiotta, 2013). La didattica laboratoriale, pertanto, supera il concetto di “spazio attrezzato”, per divenire un ambiente di apprendimento dinamico che favorisce l'autonomia e la consapevolezza dello studente (Accorsi, 2013). A questo riguardo, le metodologie didattiche di tipo metacognitivo – tra le attività che contribuiscono maggiormente alla componente in questione – si inseriscono a pieno titolo nelle attività di *laboratorium* poiché invitano l'alunno ad una auto-riflessione sulle proprie modalità di apprendimento e sulla scelta delle migliori abilità da mettere in campo per acquisire conoscenze (Cornoldi, De Beni & Gruppo, 2020.) L'insegnante diventa colui che guida lo studente ad elaborare strategie mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi di base, come leggere, ricordare, calcolare (Paloma, 2004, p. 135).

Tale approccio si concretizza anche mediante la predisposizione di situazioni concrete che possano essere da stimolo all'elaborazione di attività sempre nuove per il raggiungimento di obiettivi specifici. Il cosiddetto “compito” da realizzare diviene centrale in quest'ottica, dal momento che per l'alunno rappresenta l'input per l'attivazione di diverse capacità (problem-solving, pensiero autoriflessivo, capacità di collaborazione tra i compagni, integrazione tra nozioni apprese in diverse discipline ecc.) (Accorsi, 2013). Per questo scopo, i compiti autentici, definiti da Tessaro (2014, p. 82) come «attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali», sono da considerarsi fondamentali per una didattica delle competenze. Infatti, la riproposizione di situazioni connesse al mondo reale mettono lo studente di fronte a problematiche complesse e dinamiche che richiedono interpretazioni aperte e multiple e lo spingono ad esercitare il suo pensiero critico per il raggiungimento di un determinato traguardo. La natura situata di queste attività didattiche, inoltre, permette di mettere in campo capacità personali, comunicative e sociali in grado di attingere ad una molteplicità di risorse conoscitive. Questa modalità attiva di apprendimento mira quindi a ridurre in un'ottica di integrazione il divario tra i saperi scolastici e quelli reali (*ivi*).

Strettamente connesse a queste tematiche è la valutazione autentica che, in contrapposizione a quella tradizionale focalizzata sulla riproduzione della conoscenza di tipo nozionistico, verifica non

solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa” sulla base di una prestazione reale e significativa (Wiggins, 1993; Cumming & Maxwell, 1999). Si passa, pertanto, da obiettivi di apprendimento stabiliti dal curriculum e accertati con prove oggettive, alla capacità di trasferire, applicare e generalizzare questo repertorio di saperi in situazioni diverse e sempre più vicine a quelle di vita (Comoglio, 2002). Wiggins (1998), inoltre, afferma che la valutazione deve perseguire soprattutto uno scopo formativo e realistico che sappia fornire all’insegnante feedback e informazioni utili per poter costruire in itinere la propria proposta didattica e monitorare lo sviluppo delle competenze (Moretti, Morini, & Giuliani, 2017).

Se per competenza si intende «la capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto ed a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p.12), la rubrica di valutazione è lo strumento più adatto per coglierne gli aspetti peculiari. Questa modalità di verifica riduce l’elemento di soggettività dell’insegnante, stabilendo le dimensioni e i criteri secondo i quali la prestazione deve essere valutata. Per ogni criterio sono presenti dei livelli che indicano la padronanza delle competenze osservate e, a corredo dei livelli, gli indicatori descrivono ciò che ci si aspetta dall’alunno. La condivisione in anticipo con gli studenti della creazione della rubrica rende il processo di valutazione ancor più partecipato e trasparente (Gentili, 2016). È, quindi, pensabile personalizzare i percorsi formativi creando attività didattiche diversificate che sappiano compensare svantaggi e carenze individuali e, contemporaneamente, sviluppare attitudini e inclinazioni. In questo modo, la valutazione cambia prospettiva, non più considerata come *control*, ma come *improvement*, attribuendo valore all’intero sviluppo e miglioramento della persona (Wiggins, 1998).

Le metodologie didattiche fin qui approfondite, che possono essere considerate il nucleo della prima componente (attività interdisciplinari e laboratoriali, compiti di realtà, valutazione di tipo metacognitivo con l’uso di rubriche valutative), considerano lo studente in un ruolo centrale come protagonista del suo apprendimento.

È possibile, quindi, delineare le principali caratteristiche della dimensione *laboratorium*:

1. sono privilegiate attività formative attive che diano accesso alla conoscenza mediante un metodo di apprendimento diretto ed operativo, superando uno schema puramente trasmissivo e ripetitivo del sapere (Margiotta, 2013);
2. secondo una prospettiva metacognitiva, viene incoraggiato il pensiero critico e riflessivo e stimolata la capacità dello studente di “imparare ad imparare”;

3. i compiti autentici rappresentano uno strumento fondamentale per l'acquisizione di competenze trasversali strettamente connesse al vivere sociale (Tessaro, 2014);
4. le strategie didattiche impiegate favoriscono la cooperazione tra alunni in modo che ciascuno di essi possa mettere in comune il proprio lavoro individuale;
5. l'accertamento delle competenze passa attraverso la valutazione autentica in grado di intervenire in maniera formativa durante tutte le fasi del percorso di apprendimento tenendo conto delle esigenze individuali;
6. l'insegnante guida e coordina le attività didattiche, esplicitandone gli obiettivi da raggiungere e stimolando l'interazione tra gli studenti.

In sintesi, *laboratorium* indica una situazione di apprendimento attivo, dove si impara facendo e dove lo studente accresce il proprio bagaglio di conoscenze e abilità per via esperienziale (Baldacci, 2005).

La componente didattica verticale – didattica orizzontale

La tabella 5 illustra i valori dei pesi componenziali sulla seconda componente.

Tabella 5 - Pesi componenziali sulla seconda componente

	<i>Pesi componenziali sulla seconda componente</i>
<i>D7 c)</i> Frequenza modalità di verifica: prove semi-strutturate, da Lei predisposte, con diverse tipologie di domande a risposta “aperta” e “chiusa”	0,500
<i>D7 d)</i> Frequenza modalità di verifica: prova fornita dal manuale/libro di testo	0,498
<i>D7 e)</i> Frequenza modalità di verifica: compito scritto con svolgimento aperto	0,452
<i>D7 b)</i> Frequenza modalità di verifica: prove strutturate, da Lei predisposte, con domande a risposta “chiusa”	0,423
<i>D5 g)</i> Frequenza metodologie didattiche: esposizione, Definizione e Spiegazione di regole e concetti	0,410
<i>D7 i)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione dei compiti a casa	0,383
<i>D7 j)</i> Frequenza modalità di verifica: osservazione sistematica con rubrica valutativa degli alunni	0,176
<i>D5 d)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività che prevedono la discussione e la conversazione	0,099
<i>D7 h)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione di tipo metacognitivo	-0,020
<i>D5 f)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività interdisciplinari per costruire competenze differenziate di utilizzo della lingua Italiana	-0,134
<i>D5 i)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività extra-scolastiche di recupero	-0,144
<i>D7 g)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione di processi attivati per la comprensione	-0,158
<i>D5 h)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività extra-scolastiche di potenziamento	-0,168
<i>D5 e)</i> Frequenza metodologie didattiche: didattica basata su compiti di realtà e situazioni autentiche di uso della lingua	-0,228
<i>D5 c)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività laboratoriali basate su ricerca, sulla modellizzazione delle operazioni di comprensione del testo	-0,237
<i>D7 f)</i> Frequenza modalità di verifica: uso di piattaforme per la valutazione	-0,294
<i>D7 a)</i> Frequenza modalità di verifica: valutazione di lavori di gruppo	-0,306
<i>D5 b)</i> Frequenza metodologie didattiche: didattica capovolta	-0,463
<i>D5 a)</i> Frequenza metodologie didattiche: attività tra pari	-0,479

Dalla lettura della tabella 5, è possibile osservare che il valore più alto (0,500) è in corrispondenza dell’item *D7 c)*, mentre per l’item *D5 a)* si registra il valore più basso (-0,479). Diversamente dalla prima componente, il range dei *component loading* spazia tra valori con segno positivo e negativo. Tra le variabili che saturano maggiormente la seconda componente e superano la soglia dello 0,3 (in grigio chiaro) è possibile indicare: *D7 c) prove semi-strutturate con diverse tipologie di domande a risposta “aperta” e “chiusa”* (0,500); *D7 d) prova fornita dal manuale/libro di testo*, (0,498); *D7 e) compito scritto con svolgimento aperto*, (0,452); *D7 b) prove strutturate con domande a risposta “chiusa”*, (0,423); *D5 g) esposizione, definizione e spiegazione di regole e concetti* (0,410) e *D7 i) valutazione dei compiti a casa*, (0,383). Viceversa, le variabili con i valori

negativi più elevati e al di sopra della soglia dello -0,2 (in grigio scuro) sono: *D5 a) attività tra pari*, (0,479); *D5 b) didattica capovolta*, (-0,463); *D7 a) valutazione di lavori di gruppo*, (-0,306); *D7 f) uso di piattaforme per la valutazione*, (-0,294); *D5 c) attività laboratoriali*, (0,237) e *D5 e) didattica basata su compiti di realtà e situazioni autentiche*, (-0,228).

Considerando la seconda componente come un *continuum*, si può attribuire al polo positivo l'etichetta *didattica verticale* e al polo negativo l'etichetta *didattica orizzontale*. Infatti, alla didattica verticale sono associate pratiche tipiche della lezione frontale dove si adotta un modello pedagogico basato sull'idea dell'insegnamento come “trasferimento della conoscenza” dall'insegnante agli allievi. Questa trasmissione di saperi si basa su un rapporto asimmetrico tra docente-classe in un contesto comunicativo verticale tra chi insegna e chi apprende. Secondo questa modalità, lo stimolo didattico appare uniforme e non differenziato in base ai ritmi e alle risorse di apprendimento dei singoli studenti. Pertanto, la didattica tradizionale percorre una via prevalentemente deduttiva costituita da due fasi distinte: la prima, dove sono studiate nozioni e regole per lo più ancorate ad un manuale/libro di testo (item *D5 g*), la seconda, in cui questi stessi concetti sono sottoposti a verifica con prove create secondo diversi livelli di strutturazione (item *D7 b, c, d ed e*). A questo proposito, Baldacci (2005) parla di “aula-madre” dove è fondamentale il gruppo classe che si pone in ascolto dell'insegnante. Il linguaggio, quindi, diventa il principale veicolo della conoscenza.

Se per il *laboratorium* è fondamentale il contesto d'azione – come si è approfondito per la prima componente – nella didattica verticale, invece, è il contesto d'ascolto a giocare un ruolo di rilievo. Anche per quanto concerne le modalità di verifica, per il polo positivo della componente sono presenti prove oggettive che esprimono un giudizio incentrato per lo più sul risultato finale del processo di apprendimento e non sulle modalità con il quale si è sviluppato.

Per la didattica orizzontale, è possibile osservare che al polo negativo sono associate metodologie didattiche basate sulla condivisione delle conoscenze all'interno di un gruppo. Infatti, l'acquisizione delle abilità e competenze avviene tra gli studenti per via orizzontale, sviluppandosi all'interno di una vera e propria comunità di apprendimento. Il gruppo può sperimentare anche altre forme di aggregazione oltre a quella canonica in classe, variando sia l'ampiezza, sia la composizione come ad esempio nel gruppo interclasse. Con i suoi pari lo studente instaura una connessione che intreccia linguaggio ed azione e con essi condividere interpretazioni, esperienze, significati. In particolare, mettere in comune competenze diverse e negoziare strategie per il perseguimento di un determinato obiettivo creano un clima positivo che aumenta la fiducia individuale e, in un circolo virtuoso, anche quella del gruppo (Margiotta, 2013). In tale direzione, un caso esemplificativo è

rappresentato dalla *flipped classroom* (D5 b), dove, seguendo le linee metodologiche della didattica improntata all'*inquiry based* e *peer learning*, la lezione diventa compito a casa mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative (Cecchinato, 2014). Dunque, gli stessi studenti sono al centro della classe per cooperare e interagire tra loro e per fornire il proprio personale contributo alla costruzione di saperi e competenze.

Anche la valutazione degli apprendimenti si esplica attraverso modalità più flessibili, avvalendosi anche di strumenti multimediali come le piattaforme multimediali (D7f). La valutazione dei lavori di gruppo (D7 a), inoltre, si muove nella direzione di cogliere non solo le dinamiche relative al processo di apprendimento, ma anche, soprattutto all'osservazione diretta, di monitorare i flussi comunicativi che si determinano a livello orizzontale tra gli alunni.

Conclusioni

L'analisi condotta sulle domande del Questionario Insegnante restituisce le principali caratteristiche delle strategie didattiche messe in atto dai docenti per l'insegnamento dell'Italiano. La prima dimensione sottostante individuata, denominata *laboratorium*, rimanda a pratiche attive e operative che si avvalgono dell'approccio metacognitivo e dei compiti autentici per l'apprendimento da parte dello studente di abilità e competenze accertate attraverso la valutazione autentica. Il secondo costruito descritto si sviluppa lungo un *continuum* ai cui estremi sono presenti la didattica verticale – didattica orizzontale. Per rimanere nel campo linguistico utilizzato per la prima componente, la didattica verticale si realizza ancora attraverso un assetto di classe organizzato in forma di *auditorium*, dove l'insegnante parla e gli alunni ascoltano, spesso in maniera passiva (Boscarino, 2004; Margiotta 2013). Nella didattica orizzontale, invece, questa organizzazione viene superata optando per modalità di apprendimento fluide che vedono la costruzione della conoscenza come un'impresa collettiva e partecipata. Questo tipo di percorso formativo si esplica grazie all'integrazione del pensiero teorico con l'agire pratico sempre collegato all'esplorazione della complessità dell'esperienza umana.

I risultati emersi in questo lavoro offrono spunti di riflessione per formulare alcune considerazioni conclusive sul ruolo dell'insegnante in relazione alle metodologie didattiche adottate. Appare chiaro come la funzione del docente si sia evoluta, soprattutto in seguito all'affermarsi di pratiche di insegnamento innovative, che superano la modalità classica di lezione frontale. Infatti, se in quest'ultimo contesto la figura dell'insegnante viene vista per lo più come un'autorità che sale in

cattedra ed intrattiene con i propri alunni una relazione comunicativa asimmetrica, nella didattica laboratoriale o tra pari, il docente si affianca ai propri studenti, consigliandoli e assistendoli, mantenendo allo stesso tempo il ruolo di esperto e non perdendo autorevolezza. Egli è «il regista del processo complessivo di insegnamento/apprendimento» dal momento in cui organizza attività caratterizzate dall'intenzionalità educativa (Margiotta, 2013, p.53).

All'insegnante, infatti, è richiesto di dichiarare le proprie scelte didattiche ed educative e di coinvolgere studenti e famiglie nella loro messa in pratica. Il docente, inoltre, organizza le attività in classe e rende espliciti gli obiettivi di apprendimento e i relativi criteri di valutazione.

Quello che è stato delineato finora è quindi un ruolo dinamico e flessibile, capace di esercitare la propria valenza formativa in molteplici modalità e di adattarla alle peculiarità di ciascuno studente. Future traiettorie di ricerca stimulate da queste evidenze empiriche potrebbero analizzare l'influenza che questi diversi stili di fare attività didattica hanno sui livelli di apprendimento degli studenti e su come questi stili siano distribuiti sul territorio nazionale, anche in funzione delle caratteristiche dei docenti e delle scuole.

Bibliografia

- Accorsi, M. G. (2013). *Insegnare le competenze*. Rimini: Maggioli Editore.
- Alessio, A. M. (2014). Una breve riflessione sulla modalità didattica di lavoro di Cooperative Learning e la classe di Italiano LS. *Revista de Lenguas Modernas*, (21) 289-298.
- Baldacci, M. (2005). Il laboratorio come strategia didattica. *Bambini pensati, Newsletter n. 4*, 1-6.
- Balzaretti, N. (2013). Pratica e Pratiche di insegnamento. Prospettive di studio. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(3), 239-246.
- Bigozzi, L., Falaschi, E., & Boschi, F. (1999). *Lessico e ortografia*. Trento: Erickson.
- Boscarino, G. S. (2004). La didattica laboratoriale. *Scuola e didattica*, 9.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori università.
- Capperucci, D. (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 140-155.
- Cecchinato, G. (2014). Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 11-20.
- Comoglio, M., Ramellini, P., Matievich, N., Costa Poillucci, F., & Maini, P. (1999). *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*. Torino: Ed. Gruppo Abele.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*. 49(1), 93-112.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cumming, J.J., & Maxwell, G.S. (1999). Contextualising Authentic Assessment. *Assessment in Education*, 6(2), 177-194.
- De Lillo, A., Argentin, G., Lucchini, M., Sarti, S., & Terraneo, M. (2007). *L'analisi multivariata per le scienze sociali*. Milano: Pearson Education.
- Di Franco, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano: Franco Angeli.
- Di Franco, G., Marradi, A. (2013). *Factor analysis and principal component analysis*, Milano: Franco Angeli.

- Harman, H.H., (1968), *Modern Factor Analysis*, 2nd edition revised, Chicago: University of Chicago Press.
- Gentili, G. (2016). *Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Leggi, F., Pastori, V., & Russo, M.C. (in press). Analisi delle proposte di revisione al Questionario Insegnante in un approccio partecipato: il punto di vista dei docenti in *VOLUME 1 - I dati INVALSI: uno strumento di riflessione e di crescita per i docenti italiani. III Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca"*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale: strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*. Centro studi Erickson.
- Moretti, G., Morini, A. L., & Giuliani, A. (2017). Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo "compito di realtà" in forma di simulazione. *Form@ re*, 17(3), 149-161.
- Padovani, R. (2006). La comprensione del testo scritto in età scolare. Una rassegna sullo sviluppo normale e atipico. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 10(3), 369-398.
- Paloma, F. G. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper... essere* (Vol. 1). Napoli: Guida Editori.
- Parmigiani, D., Boni, L., & Cusinato, I. (2018). Raccontare la valutazione sommativa. Strategie per rendere formativo il voto. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 333-346.
- Pellai, A., Rinaldin, V. & Tamburini, B. (2002). L'educazione tra pari: Prospettive teoriche e modelli, *Animazione Sociale*, 32, 10, p. 77-88.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La nuova Italia.
- Reggiani, M. (2008). Il laboratorio come ambiente per l'insegnamento-apprendimento della matematica: Riflessioni. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 31, 645-664.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici e prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-87.
- Vertecchi, B. (1984), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprezzamenti*. Roma: Editore Riuniti.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.