Libro degli Abstract
I Seminario INVALSI Dati per la didattica
"Dati per la valutazione delle scuole, l'innovazione e il miglioramento della didattica"
25-26-27 novembre 2026
Università degli Studi Link (Roma)



Evento organizzato in collaborazione con

Con il patrocinio di:

Aggiornato al 6/11/2026.

PRESENTAZIONE

Il Seminario, organizzato da INVALSI in collaborazione con il centro di ricerca DITES dell'**Università degli Studi** Link, che ne ospiterà i lavori, rappresenta nel panorama nazionale una prima occasione dedicata **esclusivamente** alla presentazione di contributi sull'uso dei dati INVALSI o di altre fonti sul e per il sistema educativo per la valutazione delle scuole, l'innovazione e il miglioramento della didattica nei contesti scolastici e formativi.
Il crescente dibattito scientifico, politico e professionale sui temi della valutazione nell'ambito dell'istruzione e della formazione, nelle sue molteplici forme, può avvalersi del contributo che la scuola fornisce alla società nella costruzione di saperi e competenze, valorizzando la sinergia tra scienza e professione, tra teoria e azione e rafforzando le comunità di pratiche.

L'evento è dunque un'occasione di studio e confronto per comunità di pratiche, reti territoriali o di scopo, esperti, ricercatori, professionisti, personale scolastico e amministrativo del mondo dell'istruzione e della formazione e, più in generale, per tutti coloro che utilizzano o potrebbero utilizzare i dati INVALSI o di altre fonti sul e per il sistema educativo nei contesti educativi e didattici.
L'uso dei dati del e per il sistema educativo può contribuire alla riflessione sulle metodologie e le pratiche educative e didattiche con cui le scuole svolgono la loro missione. Sono numerosi gli aspetti della didattica che attraverso l'utilizzo dei dati possono essere studiati, approfonditi, sviluppati e migliorati.

Il Seminario rappresenta un momento privilegiato e concreto per la condivisione e la diffusione di contributi scientifici, studi di caso, buone pratiche, modelli, strategie e strumenti sull'uso dei dati INVALSI o di altre fonti sul e per il sistema educativo nella valutazione delle scuole e nella ricerca e innovazione didattica. Per esempio, ricercatori, esperti, professionisti e personale scolastico possono approfondire temi specifici del fare scuola attraverso il confronto tra i dati della singola istituzione e i riferimenti nazionali restituiti alle scuole durante l'avvio della triennalità del Sistema Nazionale di Valutazione 2025-2028, analizzando fenomeni quali l'ambiente di apprendimento in relazione ai risultati scolastici, oppure l'inclusione, il benessere, oppure ancora le competenze chiave europee, lo sviluppo e la valorizzazione delle risorse umane. Attraverso i dati INVALSI, le scuole possono analizzare in modo longitudinale i risultati degli studenti, anche a distanza, oppure possono approfondire qualitativamente alcuni fenomeni di particolare interesse all'interno di un'istituzione scolastica o di una rete di scuole. Anche i dati raccolti dalle scuole o nelle scuole dalle università o da altri enti di ricerca possono trovare una vetrina e un momento di confronto interprofessionale durante questo seminario.

Il Seminario è a cura del gruppo di ricerca dell'Area 3 – Area Valutazione delle scuole: Michela Freddano (Responsabile), Cristina Stringher, Patrizia Toma, Emanuela Vinci.

Contatti: **datiperladidattica2026@invalsi.it**

Le opinioni e i contenuti espressi nell'ambito dell'iniziativa sono nell'esclusiva responsabilità dei relatori e non sono riconducibili in alcun modo all'INVALSI.

SESSIONE: I dati delle prove INVALSI come strumento per il miglioramento dell'efficacia dell'azione didattica

Coordinatrici:
Laura Montagnoli (INVALSI)
Maria Flavia Mammana (Università degli Studi di Catania)
25 NOVEMBRE: 9.00 -11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Dai dati INVALSI all'azione didattica: percorsi integrati per il miglioramento degli apprendimenti presso l'Istituto comprensivo San Giuseppe Jato - San Cipirello

Francesco Piazza (Istituto Comprensivo San Giuseppe Jato - San Cipirello)
Maria Teresa Marsala (Istituto Comprensivo San Giuseppe Jato - San Cipirello)
Caterina Di Grigoli (Istituto Comprensivo San Giuseppe Jato - San Cipirello)

L'uso sistematico dei dati educativi rappresenta oggi una leva strategica per il miglioramento dei sistemi scolastici. In particolare, i dati INVALSI consentono di individuare punti di forza e criticità negli apprendimenti, favorendo processi di autovalutazione e progettazione didattica basati su evidenze. Tuttavia, affinché tali dati producano un reale impatto, è necessario sviluppare competenze di data literacy nei docenti e promuovere pratiche collegiali orientate alla riflessione e al miglioramento continuo.
Il contributo intende analizzare come l'uso integrato dei dati INVALSI (classi II e V primaria e III secondaria di primo grado) e dei dati interni di istituto possa orientare interventi didattici mirati e migliorare gli esiti degli studenti. In particolare, si indaga: come i dati guidano la progettazione di interventi didattici mirati; quali strategie risultano più efficaci per il recupero e il potenziamento; quale relazione emerge tra analisi dei dati e miglioramento degli apprendimenti.
Il lavoro di analisi e utilizzo dei dati INVALSI si è sviluppato attraverso un percorso strutturato e sistematico, finalizzato al miglioramento continuo degli esiti degli apprendimenti. In una prima fase si è proceduto a un'analisi approfondita dei risultati delle prove INVALSI, condotta a diversi livelli: di istituto, di plesso e di singola classe. Tale analisi ha riguardato in particolare gli ambiti disciplinari di Italiano e Matematica, con un'attenzione specifica alle competenze chiave coinvolte. Successivamente, i dati sono stati oggetto di un confronto con gli esiti delle prove comuni somministrate in itinere, progettate e costruite per competenze. Questo confronto ha permesso di integrare la dimensione quantitativa dei risultati standardizzati con una lettura qualitativa più aderente ai contesti di apprendimento. L'analisi integrata dei dati ha consentito di individuare in modo puntuale i principali punti di forza e le aree di criticità degli alunni, con particolare riferimento alla comprensione del testo, alle abilità di problem solving e alle competenze di calcolo. Sulla base delle evidenze emerse, sono stati progettati e attivati interventi didattici mirati, tra cui laboratori disciplinari di
Italiano e Matematica, percorsi di recupero e potenziamento e attività di tipo STEM. Tali interventi sono stati finalizzati a rispondere in modo efficace ai bisogni formativi rilevati e a promuovere un miglioramento significativo degli apprendimenti. L'intero processo si configura, pertanto, come un esempio concreto di utilizzo consapevole dei dati, in cui l'analisi dei risultati non rappresenta un momento isolato, ma si integra in un ciclo continuo di progettazione, azione didattica e monitoraggio degli esiti. A tal fine, sono stati attivati: laboratori di Italiano e Matematica sulle competenze chiave; percorsi STEM orientati al problem solving e al pensiero computazionale; interventi di recupero e potenziamento disciplinare; attività espressive (teatro, musica, arte) per favorire motivazione e inclusione; iniziative trasversali come la "Settimana della legalità" per sviluppare competenze di cittadinanza. Il monitoraggio è stato effettuato attraverso prove comuni parallele e analisi comparative con i dati INVALSI.
L'integrazione tra analisi dei dati e progettazione didattica ha prodotto: miglioramento negli esiti delle prove interne, in particolare nelle competenze di base; maggiore coerenza tra progettazione curricolare e valutazione; incremento della partecipazione e motivazione degli studenti; rafforzamento della collaborazione tra docenti nella lettura e uso dei dati.

Il contributo offre un modello operativo e replicabile di utilizzo integrato dei dati INVALSI e scolastici per il miglioramento didattico. Esso evidenzia il valore della collegialità, della pluralità metodologica e dell'approccio evidence-based nei processi decisionali e formativi.

Bibliografia

INVALSI (Rapporti Nazionali 2024,2025,2026)

***Parole chiave*:** Miglioramento scolastico; Didattica per competenze

L'uso dei dati INVALSI per sviluppare una strategia d'istituto per l'innovazione didattica della matematica

Sonia Prandini (Istituto Comprensivo Roncadelle - Brescia)
Angelica Perani (Istituto Comprensivo Roncadelle - Brescia)
Paolo Lardelli (Istituto Comprensivo Roncadelle - Brescia)
Greta Bolzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Tipo di contributo: Applicativo.
Inquadramento teorico: Il presente contributo si inserisce nella cornice teorica della didattica per competenze e dell'apprendimento collaborativo, in linea con le priorità del PNSD e dei DM 65 e DM 66. L'integrazione di metodologie attive e la creazione di ambienti flessibili mirano a sviluppare apprendimenti significativi. In questo scenario, si adotta la valutazione di sistema come approccio per individuare criticità dell'organizzazione, definire azioni didattiche mirate e osservare i cambiamenti nel tempo.
Obiettivi/domande della ricerca: L'istituto ha utilizzato i quadri di riferimento e i dati INVALSI per potenziare le competenze di base in matematica dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado. Il lavoro descrive come l'autovalutazione dell'istituto (RAV) abbia supportato la progettazione di un curricolo verticale di matematica, integrato da prove comuni, progetti specifici sul coding e riqualificazione degli ambienti tramite i fondi del Piano Scuola 4.0.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo: I dati INVALSI dei gradi 5 e 8 costituiscono il punto di partenza dell'autovalutazione (RAV) e della pianificazione strategica (PdM). Analizzati dai dipartimenti disciplinari per individuare i nuclei concettuali critici, presentano un uso bidirezionale. Dall'analisi degli esiti standardizzati si ricavano elementi per la revisione del curricolo verticale, la stesura di rubriche valutative e prove comuni digitali (d'ingresso, intermedie, finali). Il monitoraggio costante di queste ultime fornisce feedback tempestivi per rimodulare la didattica quotidiana e attivare gruppi di supporto sui prerequisiti.
Risultati: Le azioni intraprese evidenziano un trend di miglioramento e di stabilità positiva negli apprendimenti matematici al grado 8. L'utilizzo dei dati INVALSI (gradi 5 e 8) ha favorito l'elaborazione di un curricolo di matematica coordinato, l'adozione di prove d'istituto comuni, spazi riqualificati con tecnologie avanzate e formazione docenti. Tra le esperienze chiave si segnalano l'introduzione di progetti logico-matematici verticali (scacchi e coding), giochi matematici nazionali (Rally, Kangourou), sportelli Help e compiti di realtà quadrimestrali. Il laboratorio "Coding e robotica educativa" (PNSD Azione 7) ha abilitato attività in continuità e tutoraggio verticale primaria-secondaria per gruppi di livello. Infine, la formazione abilitata dai DM 65 e DM 66 ha elevato il know-how metodologico dei docenti.
Rilevanza per il Seminario: Il lavoro illustra un modello concreto e virtuoso di come un istituto comprensivo possa utilizzare i dati INVALSI in modo proattivo come strumento di ricerca-azione. Mostra l'efficacia del connubio tra investimenti strutturali (Scuola 4.0) e formazione metodologica verticale (DM 65/66) per colmare i divari di apprendimento nella transizione tra cicli scolastici.

Bibliografia
Castoldi, M. (2016). Valutare le competenze: Percorsi e strumenti. Roma: Carocci.
INVALSI (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf
Ministero dell'Istruzione (2022). Piano Scuola 4.0. Roma: Ministero dell'Istruzione. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). Decreto ministeriale n. 65 del 12 aprile 2023: Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 3.1 "Nuove competenze e nuovi linguaggi". Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-65-del-12-aprile-2023
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). Decreto ministeriale n. 66 del 12 aprile 2023: Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche in attuazione della linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico". Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-66-del-12-aprile-2023
Montalbetti, K. (2024). La valutazione in campo educativo e formativo: Logiche, scenari, esperienze. Milano: Vita e Pensiero.
Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (2004). Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: Carocci.
Resnick, M. (2018). Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play. Cambridge, MA: MIT Press.
Trinchero, R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove INVALSI: Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete, 14(4), 34–49. doi:10.13128/formare-15794
Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376.

Parole chiave: Dati INVALSI; Didattica della matematica; curricolo verticale; Scuola 4.0

Dai dati INVALSI alla riprogettazione didattica: classi aperte per competenze e miglioramento continuo

Chiara Florinda Vantaggiato (Istituto Istruzione Statale Superiore G. Salvemini Alessano)
Emanuela Ruggeri Leo (Istituto Istruzione Statale Superiore G. Salvemini Alessano)
Antonia Zito (Istituto Istruzione Statale Superiore G. Salvemini Alessano)
Francesco Galati (Istituto Istruzione Statale Superiore G. Salvemini Alessano)

Inquadramento teorico.
L'uso dei dati INVALSI può assumere una funzione non soltanto valutativa, ma anche formativa e orientativa, sostenendo processi di decisione didattica fondati su evidenze e di miglioramento continuo. In questa prospettiva, la lettura integrata degli esiti standardizzati e dei dati interni della scuola consente di individuare nuclei di apprendimento sui quali intervenire in modo selettivo, evitando una preparazione esclusivamente finalizzata al test.
Obiettivi/domande della ricerca.
L'esperienza intende verificare se e come l'analisi dei dati INVALSI, integrata con le informazioni interne relative ai livelli di partenza delle classi, possa orientare una riprogettazione didattica in itinere di specifiche parti del curricolo e favorire un approccio più efficace degli studenti ai contenuti e alle situazioni problematiche. L'intervento ha riguardato prevalentemente la matematica e, in misura più circoscritta,

l'italiano; per l'inglese non si sono evidenziate analoghe necessità di intervento, in presenza di livelli pienamente raggiunti.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo.
I risultati INVALSI delle classi seconde sono stati letti congiuntamente ai dati già disponibili nell'istituto e ai livelli rilevati nelle classi prime, con attenzione alle coorti destinate a sostenere le prove nell'anno successivo. L'ipotesi iniziale di una preparazione specifica alla prova è stata progressivamente sostituita da una riprogettazione mirata di alcuni nuclei disciplinari. Quesiti, situazioni e processi cognitivi presenti nelle prove INVALSI sono stati utilizzati come riferimento per riorganizzare parti delle unità di apprendimento, favorendo il passaggio dalla situazione problematica alla formalizzazione teorica. Il percorso è stato implementato anche mediante classi aperte per competenze, finalizzate alla soluzione di problemi, alla preparazione ad affrontare situazioni specifiche e all'approfondimento. Il Piano Estate ha sostenuto l'organizzazione di tali attività, comprese quelle pomeridiane.
Risultati.
Le osservazioni condotte nelle classi hanno evidenziato un approccio più agevole ai contenuti e alle situazioni problematiche. A tali evidenze si affianca il miglioramento degli esiti INVALSI registrato nelle annualità 2024-2025 e 2025-2026. Pur considerando la diversa composizione delle coorti e senza attribuire un nesso causale diretto, la continuità del trend positivo rappresenta un elemento coerente con l'efficacia dell'approccio adottato. L'esperienza ha inoltre mostrato la necessità di una programmazione flessibile e di una revisione selettiva, non generalizzata, delle unità didattiche.
Rilevanza per il Seminario.
Il contributo propone un modello trasferibile di utilizzo dei dati INVALSI come leva per la riprogettazione didattica in itinere, integrando analisi degli esiti, organizzazione per competenze, interventi mirati e verifica successiva dei risultati in un ciclo di miglioramento continuo.

Bibliografia

INVALSI (2025). Rapporto prove INVALSI 2025. Roma: Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione.

INVALSI (2025). Restituzione dei dati delle Rilevazioni Nazionali INVALSI 2025 all'istituzione scolastica. Dati relativi all'a.s. 2024-2025.

INVALSI (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione.

INVALSI (2026). Restituzione alle scuole dei dati delle Rilevazioni Nazionali INVALSI 2026. Dati dell'istituzione scolastica relativi all'a.s. 2025-2026.

Parole chiave: Riprogettazione; Classi aperte; competenze

Dati INVALSI e calcolo delle probabilità: analisi degli errori e percorsi didattici per sviluppare il ragionamento probabilistico

Immacolata Rusciano (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

1) Tipo di contributo: Applicativo e metodologico.
2) Inquadramento teorico: Il calcolo delle probabilità rappresenta uno degli snodi concettuali più complessi nella didattica della matematica. Come evidenziato dalla letteratura (Batanero et al., 2016; D'Amore, 2003), gli studenti manifestano frequentemente misconcezioni e bias cognitivi (es. l'illusione del giocatore o l'euristica della rappresentatività) che ostacolano lo sviluppo di un ragionamento probabilistico corretto. Spesso l'insegnamento si riduce all'applicazione formale di formule, trascurando la comprensione profonda dei significati (classico, frequentista, soggettivo). Le prove INVALSI di Matematica, nei quadri di riferimento per il primo e secondo ciclo, dedicano ampio spazio all'ambito "Dati e Previsioni", fornendo un patrimonio informativo unico sulle difficoltà ricorrenti degli studenti italiani.

3) Obiettivi/domande della ricerca: Il contributo intende rispondere alle seguenti domande:
In che modo l'analisi dei microdati e delle opzioni di risposta errate negli item INVALSI sul calcolo delle probabilità può rivelare le misconcezioni prevalenti degli studenti?
Come è possibile trasformare tali evidenze in percorsi didattici laboratoriale di problem solving capaci di promuovere l'argomentazione e la riflessione metacognitiva?
4) Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo: Lo studio adotta un approccio a metodi misti. In una prima fase quantitativa, vengono analizzati i dati restituiti dall'INVALSI relativi agli item di probabilità somministrati nel Grado 8, Grado 10 e Grado 13 negli ultimi tre anni, identificando i distrattori più frequenti e la percentuale di successo. In una seconda fase qualitativa e di ricerca-azione, gli item INVALSI selezionati vengono riproposti come compiti di realtà e discussi collettivamente tramite interviste cognitive e protocolli di ragionamento ad alta voce.
5) Risultati: I risultati preliminari mostrano che l'analisi guidata degli errori commessi negli item INVALSI aiuta gli studenti a prendere consapevolezza dei propri bias intuitivi. L'integrazione di attività laboratoriali basate sui dati di restituzione ha portato a un miglioramento significativo nelle capacità argomentative e nella comprensione dei concetti di eventi indipendenti e probabilità condizionata, riducendo l'impatto delle misconcezioni.
6) Rilevanza per il Seminario: Il lavoro si colloca pienamente negli obiettivi della Sessione 4, dimostrando come i dati INVALSI non rappresentino un mero strumento di misurazione finale, ma costituiscano un potente punto di partenza per una didattica della matematica riflessiva, inclusiva e centrata sui processi di pensiero degli studenti.

Bibliografia

Batanero, C., Chernoff, E. J., Engel, J., Lee, H. S., & Sánchez, E. (2016). Research on teaching and learning probability. In Research on teaching and learning probability (pp. 1–33). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-31625-3_1

D'Amore, B. (2003). Elementi di didattica della matematica. Bologna: Pitagora.

Fischbein, E. (1975). The intuitive sources of probabilistic thinking in children. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

INVALSI. (2018). Quadro di riferimento delle prove di Matematica. Roma: INVALSI.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. Cognitive Psychology, 3(3), 430–454. doi:10.1016/0010-0285(72)90016-3

***Parole chiave**:* Didattica della matematica; Calcolo delle probabilità; Dati INVALSI; Misconcezioni

Destrutturazione degli ambienti di apprendimento per il successo STEM: *Outdoor Education* e *Learning by Doing* in classi aperte. Studio di caso

Elia Sciumanò (Istituto Comprensivo don Milani Linguiti - Giffoni Valle Piana, Salerno)

I dati della Rendicontazione del Dirigente Scolastico per l'a.s. 2025/2026 mostrano in modo inequivocabile che le maggiori resistenze strutturali degli studenti si concentrano nell'asse logico-matematico e scientifico tradizionale. Matematica e Scienze registrano le percentuali più alte di sufficienze minime (voto 6), che oscillano tra il 26,5% e il 30,2% nelle classi prime e seconde, della scuola secondaria di I grado, rimanendo un'area critica e di potenziale fragilità educativa anche nelle classi terze. Di contro, gli stessi studenti evidenziano picchi di eccellenza nelle discipline pratiche ed espressive. Per rispondere a questa polarizzazione evidenziata dai dati scolastici e INVALSI, l'istituzione scolastica ha scardinato la rigidità del modello trasmissivo frontale attuando il PON Piano Estate "Il Club delle Scienze". La vera innovazione del progetto ha risieduto nel superamento totale del setting d'aula: l'azione didattica è stata interamente ricollocata in modalità Outdoor Education presso gli spazi esterni del plesso e l'ecosistema naturale di "Casa Natura". In questo ambiente non strutturato – privo della barriera fisica e psicologica di aule e banchi

– le materie STEM hanno perso la loro dimensione puramente teorica e astratta per diventare strumenti vivi di interpretazione della realtà.
Inoltre, il percorso è stato programmaticamente pensato per classi aperte e verticali, mescolando attivamente ragazzi dalla prima alla terza media. Questa scelta organizzativa ha amplificato i risultati dell'apprendimento, trasformando il gruppo in una comunità di pratiche in cui i processi di peer tutoring (apprendimento tra pari) e la negoziazione delle soluzioni hanno potenziato l'inclusione, valorizzando le diverse intelligenze e attitudini. Applicando rigorosamente il principio del Learning by Doing, la concettualizzazione teorica delle leggi fisiche o geometriche è stata sempre preceduta dall'esperienza manipolativa diretta e dall'attività di Tinkering. Gli studenti, divisi in team verticali, hanno affrontato sfide ingegneristiche quotidiane (dalla statica delle cupole geodetiche alla fluidodinamica degli aeroplanini di carta), imparando a considerare l'errore strutturale del prototipo non come un fallimento sanzionatorio, ma come una risorsa logica per l'ottimizzazione empirica.
L'approccio laboratoriale diffuso ha generato un'evidente amplificazione dei risultati di apprendimento, certificata dal monitoraggio finale del PON: l'analisi comparativa tramite la Rubrica delle Competenze STEM ha registrato un progresso diffuso. Studenti inizialmente caratterizzati da livelli base o iniziali nel pensiero scientifico hanno raggiunto i livelli intermedio e avanzato, dimostrando la capacità di isolare variabili complesse in totale autonomia. Oltre al decisivo innalzamento delle competenze cognitive, l'ambiente non convenzionale all'aria aperta ha azzerato l'ansia da prestazione scolastica. La relazione finale attesta il pieno sviluppo di un vivo benessere emotivo, un incremento netto dell'autostima e della resilienza di fronte alle difficoltà concrete. La cooperazione in micro-team verticali ha favorito dinamiche relazionali sane e inclusive, dimostrando che la destrutturazione dell'ambiente e l'apprendimento attivo sono leve fondamentali sia per l'efficacia didattica sia per il contrasto alla dispersione implicita e alla povertà educativa.

Bibliografia

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig & A. Grob (a cura di), Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer (pp. 17–33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bonaiuti, G. (2014). Flipped classroom e innovazione didattica. Roma: Carocci.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Pellerey, M. (2010). Competenze, apprendimento e valutazione. Roma: Scuole Aperte.

Trinchero, R. (2012). Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di intervento per la scuola. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Outdoor education; Learning by doing; Classi aperte; STEM

SESSIONE: Apprendimento professionale e uso dei dati: formazione e innovazione didattica basate su evidenze (1)

Coordinatrici:
Sebastiana Fisicaro (Associazione Rete Sophia 3.0 e Universidad de Córdoba)
Sara Romiti (INVALSI)
25 NOVEMBRE: 9.00 -11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Dai dati alle decisioni: la formazione come leva per lo sviluppo della data literacy nella scuola

Antonella Murasecco (Istituto Tecnico Economico e Tecnologico Aeronautico "Feliciano Scarpellini" - Foligno)

La crescente disponibilità di dati sulle performance degli studenti non coincide necessariamente con la capacità delle istituzioni scolastiche di utilizzarli consapevolmente per orientare le proprie decisioni. La questione non riguarda soltanto la capacità individuale di leggere e interpretare gli indicatori, ma la possibilità di costruire, attraverso la formazione, condizioni professionali e organizzative che consentano di trasformare i dati in conoscenza condivisa e la conoscenza in azione. In questa prospettiva, lo sviluppo della data literacy del personale scolastico assume una valenza strategica.
L'utilizzo dei dati INVALSI può rappresentare non soltanto un supporto ai processi di autovalutazione, progettazione educativo-didattica e individuazione delle priorità di miglioramento, ma anche un dispositivo di sviluppo professionale e di apprendimento organizzativo. La letteratura internazionale evidenzia come la formazione orientata all'uso dei dati risulti particolarmente significativa quando l'analisi delle evidenze è inserita in processi collaborativi, finalizzati all'individuazione dei problemi, all'interpretazione delle possibili cause e alla co-costruzione di strategie di intervento (Lai & McNaughton, 2016; Vanhoof & Schildkamp, 2014). Il dato, pertanto, non è soltanto un'informazione da leggere, ma può diventare un oggetto di riflessione professionale e di confronto collegiale.
Il contributo propone una riflessione sul ruolo della formazione del personale scolastico nell'accompagnare il passaggio dalla lettura individuale del dato alla sua interpretazione collegiale, valorizzando il confronto tra professionalità e la costruzione di significati condivisi. La collegialità diviene così una componente dei processi di apprendimento professionale e contribuisce alla costruzione di una scuola intesa come learning organisation, nella quale l'apprendimento continuo, la collaborazione e la cultura dell'indagine sostengono processi di miglioramento continuo (Kools & Stoll, 2016). In tale prospettiva, la formazione non si esaurisce nell'acquisizione di competenze tecniche di data literacy, ma diviene una leva per sviluppare una cultura condivisa dell'evidenza, capace di collegare dati, riflessione professionale, decisioni e azione.

Bibliografia

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers. OECD Education Working Papers, No. 137. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/5jlwmq9bqj8s-en

Lai, M. K., & McNaughton, S. (2016). The impact of data use professional development on student achievement. Teaching and Teacher Education, 60, 434–443. doi:10.1016/j.tate.2016.06.002

Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? Journal of Educational Change, 22, 13–40. doi:10.1007/s10833-020-09383-2

Vanhoof, J., & Schildkamp, K. (2014). From "professional development for data use" to "data use for professional development." Studies in Educational Evaluation, 42, 1–8. doi:10.1016/j.stueduc.2014.05.001

Parole chiave: Miglioramento continuo; organizzazione che apprende; formazione; collegialità

La Bottega dei Dati: un percorso di formazione per la data literacy dei docenti tra modellamento, pratica guidata e autonomia

Claudia Califano (Liceo Nostro-Repaci - Villa San Giovanni, Reggio Calabria)

Inquadramento teorico:
Il Rapporto Nazionale INVALSI 2025 conferma quanto la ricerca segnala da tempo: la disponibilità di dati non produce automaticamente miglioramento. A fronte di risultati sostanzialmente stabili rispetto al biennio precedente, permane un calo di 2-3 punti in Italiano e 4-5 in Matematica rispetto al 2019, con divari territoriali che nella secondaria di secondo grado superano i 17 punti in Italiano e i 27 in Matematica tra Nord-Ovest e Sud e Isole. Il successivo Rapporto Nazionale INVALSI 2026 conferma questo quadro di sostanziale tenuta del sistema, segnalando al contempo primi timidi segnali di contenimento della dispersione implicita in alcune regioni del Mezzogiorno, a fronte del persistere di divari territoriali significativi: un andamento che rafforza l'urgenza di percorsi capaci di tradurre la disponibilità di dati in pratiche didattiche effettive. Studi presentati ai precedenti Seminari INVALSI mostrano inoltre che l'uso effettivo dei dati in classe dipende meno dalla loro disponibilità che dalle convinzioni dei docenti sulla validità e utilità delle prove, un'evidenza coerente con la letteratura internazionale sui fattori individuali e organizzativi che favoriscono o ostacolano il data use nelle scuole e sul suo legame con l'equità degli esiti. Il modello di riferimento è l'apprendistato cognitivo (cognitive apprenticeship), qui applicato per la prima volta in modo sistematico alla data literacy scolastica, intesa come la capacità di trasformare l'informazione in conoscenza e pratiche didattiche agite.
Obiettivi/domande della ricerca: Il contributo intende rispondere alla necessità di percorsi formativi capaci non solo di trasmettere competenze tecniche di lettura dei dati, ma di intervenire su convinzioni, pratiche e cultura professionale, distinguendo nettamente il momento della lettura individuale da quello dell'interpretazione collegiale, spesso sovrapposti nella prassi corrente.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI:
Il percorso — la Bottega dei Dati — si articola in tre fasi progressive per un totale di 40 ore distribuite nell'intero anno scolastico: modellamento, in cui i formatori interpretano ad alta voce dati reali provenienti dalle restituzioni INVALSI dell'istituto; pratica guidata, in cui piccoli gruppi di docenti analizzano dati della propria scuola con il sostegno di un tutor, confrontando ipotesi interpretative divergenti; dissolvenza dell'aiuto (fading), in cui i gruppi acquisiscono autonomia crescente fino a condurre in prima persona i «laboratori dati» dipartimentali, in linea con i principi delle comunità professionali di apprendimento. I docenti più esperti diventano tutor dei dati per i colleghi, generando una filiera formativa auto-sostenibile.
Risultati:
Un'applicazione del percorso in alcune istituzioni scolastiche calabresi, rilevata tramite questionari pre-post sulla self-efficacy e osservazioni delle pratiche dipartimentali, indica un miglioramento percepito nella capacità di leggere criticamente i dati INVALSI, una maggiore frequenza di utilizzo delle evidenze nella progettazione didattica e la nascita, in due dei tre istituti, di gruppi di miglioramento permanenti.
Rilevanza per il Seminario:
L'intervento offre alla comunità dei formatori un modello trasferibile e replicabile per progettare percorsi di data literacy che generino capacità professionale duratura e distribuita all'interno delle scuole, contribuendo al dibattito sull'uso efficace dei dati INVALSI nel sistema educativo.

Bibliografia

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (a cura di), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 453–494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. Journal of Educational Change, 19(2), 131–152. doi:10.1007/s10833-018-9323-8

DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? Educational Leadership, 61(8), 6–11.

INVALSI (2025). Rapporto Nazionale INVALSI 2025. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Presentato il 9 luglio 2025. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/

INVALSI (2026). Rapporto Nazionale INVALSI 2026. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Presentato il 16 luglio 2026. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016a). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York, NY: Teachers College Press.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016b). Every teacher should succeed with data literacy. Phi Delta Kappan, 97(8), 43–46. doi:10.1177/0031721716647011

Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. Teachers College Record, 117(4), 1–42. doi:10.1177/016146811511700401

Parole chiave: data literacy; formazione docenti; apprendistato cognitivo; comunità professionali

Dalla percezione all'evidenza: la data literacy come competenza individuale e organizzativa per il miglioramento scolastico

Fabrizio D'Ovidio (Fondazione per la Scuola, Compagnia di San Paolo, Torino)
Veronica Mobilio (Fondazione per la Scuola, Compagnia di San Paolo, Torino)

Tipo di contributo
Contributo applicativo, con una componente metodologica relativa al monitoraggio e alla valutazione di un percorso di formazione professionale.
Inquadramento teorico
La data literacy è la capacità di trasformare dati educativi in conoscenza utilizzabile per orientare decisioni, pratiche professionali e processi di miglioramento (Mandinach & Gummer, 2016). Non si esaurisce nelle competenze tecniche individuali, ma comprende un ciclo di costruzione e utilizzo dei dati, dalla definizione dei problemi alle azioni e alla loro valutazione, condizionato da leadership, condizioni organizzative e pratiche collaborative (Mobilio, 2025; Lai & Schildkamp, 2013; Kippers et al., 2018). Le revisioni sistematiche di Lee e colleghi evidenziano dimensioni complementari della data literacy per docenti e dirigenti scolastici, richiamando anche collaborazione professionale, cultura dell'uso dei dati e leadership per il miglioramento (Lee et al., 2024a, 2024b).
Obiettivi/domande della ricerca
Il contributo analizza il percorso formativo "Dalla percezione all'evidenza", realizzato da Fondazione per la Scuola nell'ambito di Città dell'Educazione, per comprendere quali apprendimenti emergano dalla formazione e quali indicazioni siano percepite come rilevanti per favorire il passaggio dalla competenza individuale all'uso collettivo e organizzativo dei dati.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo
La progettazione è stata preceduta da una ricognizione dei bisogni attraverso documenti istituzionali, risultati INVALSI e incontri con dirigenti e personale scolastico. I sette moduli hanno affrontato il ciclo di utilizzo dei dati, integrando fonti interne e ufficiali, questionari, analisi statistica, monitoraggio, valutazione e reporting. Un modulo è stato interamente dedicato all'analisi dei dati INVALSI e al loro utilizzo per la progettazione didattica e il miglioramento. Il monitoraggio ha riadattato il modello di Kirkpatrick (1979), aggiungendo partecipazione e coinvolgimento (livello 0) e misurando reazione (livello 1) e apprendimento (livello 2), mediante dati di partecipazione, un test delle conoscenze pre-post di 14 domande e un questionario di gradimento che includeva anche risposte aperte, utilizzate per esplorare le condizioni percepite per il trasferimento nelle pratiche (livello 3).
Risultati

Il percorso ha coinvolto 345 iscritti di 85 scuole del Piemonte e della Liguria. Nei 173 partecipanti con osservazioni appaiate, il punteggio medio del test delle conoscenze aumenta da 5,6 a 7,7 su 10 (+2,1 punti; $p<0,001$). L'analisi delle domande evidenzia miglioramenti marcati nelle conoscenze relative al disegno di ricerca, alle rappresentazioni grafiche e agli strumenti di rilevazione, oltre a progressi rilevanti su microdati INVALSI e indice ESCS. Il gradimento è positivo: 3,6 su scala 1-5 e l'80,8% dei rispondenti consiglierebbe il percorso ai colleghi. Il gradimento risulta tuttavia sostanzialmente indipendente dal guadagno di apprendimento ($r = 0,003$), evidenziando come reazione e apprendimento rappresentino dimensioni distinte della valutazione della formazione. Le risposte aperte evidenziano la richiesta di collegare maggiormente le competenze tecniche ai processi ordinari di governance, autovalutazione e miglioramento.

Rilevanza per il Seminario

Il contributo mostra come la data literacy richieda condizioni che rendano i dati una risorsa condivisa per la riflessione professionale e le decisioni educative. Il disegno pre-post documenta il cambiamento nelle conoscenze, ma non consente attribuzioni causali né misura direttamente il trasferimento nelle pratiche professionali o gli effetti organizzativi (rispettivamente, livelli 3 e 4 del modello di Kirkpatrick). I risultati suggeriscono che l'aumento delle conoscenze individuali rappresenta una condizione importante ma non sufficiente per un uso sistematico dei dati: il passaggio dalla data literacy individuale a una capacità organizzativa richiede di incorporare l'uso dei dati nelle routine professionali, nei processi di autovalutazione e miglioramento, e nelle pratiche di leadership e governance della scuola.

Bibliografia

Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?. Studies in Educational Evaluation, 56, 21–31. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001

Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. Training and Development Journal, 33, 78–92.

Lai, M., Schildkamp, K. (2013). Data-based Decision Making: An Overview. In: Schildkamp, K., Lai, M., Earl, L. (eds) Data-based Decision Making in Education. Studies in Educational Leadership, vol 17. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

Lee, J., Alonzo, D., Beswick, K., Abril, J. M. V., Chew, A. W., & Oo, C. Z. (2024b). Dimensions of teachers' data literacy: A systematic review of literature from 1990 to 2021. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 36*, 145–200. https://doi.org/10.1007/s11092-024-09435-8

Lee, J., Alonzo, D., Beswick, K., Oo, C. Z., Anson, D. W. J., & Abril, J. M. V. (2024a). Data literacy of principals in K–12 school contexts: A systematic review. Educational Research Review, 45, 100649. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100649

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate? Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education, 60, 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

Mobilio, V. (a cura di) (2025). La scuola che legge sé stessa. Il valore dei dati e della ricerca educativa per l'analisi e il contrasto alla dispersione scolastica. Il Mulino. https://doi.org/10.978.8815/415721

Parole chiave: Data literacy; apprendimento professionale; capacità organizzativa; miglioramento scolastico

Dai registri scolastici a una cultura condivisa del dato: RiminInRete come infrastruttura territoriale per il miglioramento basato sulle evidenze

Lorella Camporesi (RiminInRete)
Beatrice Franzolini (King's College London)
Filippo Albertini (Istituto Tecnico "O. Belluzzi - L. da Vinci" Rimini)

Tipo di contributo: applicativo, con elementi metodologici.
Inquadramento teorico: la disponibilità di dati non genera automaticamente miglioramento scolastico; la data literacy — intesa come capacità di interpretare i dati e trasformarli in conoscenza professionale (Mandinach & Gummer, 2016) — si sviluppa attraverso fattori organizzativi e di leadership (Schildkamp, 2019) e attraverso comunità professionali e formazione continua (Datnow & Hubbard, 2016).
Obiettivi/domande della ricerca: il contributo presenta RiminInRete (RIR), infrastruttura territoriale nata nel 2015 nella provincia di Rimini che raccoglie longitudinalmente valutazioni e dati amministrativi di 50 scuole, e ne illustra il potenziale attraverso uno studio descrittivo sulle insufficienze del primo quadrimestre 2024-25 (24.378 studenti). La domanda guida è: in che modo un'infrastruttura dati co-costruita dalle scuole stesse può sostenere l'autovalutazione e la data literacy in modo complementare alle rilevazioni INVALSI?
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo: RIR non sostituisce ma affianca i dati INVALSI: mentre INVALSI restituisce misure standardizzate censuarie, RIR fornisce alle scuole dati longitudinali, di proprietà locale, su voti, transizioni ed esiti finali, utilizzabili nei processi di autovalutazione (RAV) accanto alle restituzioni INVALSI e integrabili con esse per leggere congiuntamente andamenti interni e posizionamento esterno.
Risultati: su 21.685 studenti con media disponibile, il 9,1% risulta insufficiente. L'incidenza sale dal 4,9% (III secondaria I grado) al 18,2% (I secondaria II grado); è del 12,0% nei maschi contro 6,0% nelle femmine; del 28,2% tra gli studenti in ritardo scolastico contro 6,5% tra i regolari; varia dal 5,1% (licei) al 24,8% (istituti professionali). Il vantaggio femminile nelle valutazioni, qui descritto in modo esplorativo attraverso le insufficienze, è coerente con un precedente studio su dati RIR indipendenti (2.927 studenti, a.s. 2013/14-2019/20) che ha testato formalmente le differenze di genere tramite modelli lineari a effetti misti, confermandone la significatività statistica sulla media complessiva dei voti, pur senza differenze significative tra gli estremi della distribuzione (Franzolini, Albertini & Camporesi, 2023). Gli indicatori 2024-25 qui presentati restano descrittivi ed esplorativi, punto di partenza per l'indagine professionale piuttosto che prova di relazioni causali.
Rilevanza per il Seminario: il caso mostra come dati amministrativi di routine, se accompagnati da procedure condivise, referenti scolastici e occasioni ripetute di interpretazione collegiale, possano generare una cultura del dato dal basso, complementare a quella promossa dalle rilevazioni INVALSI.

Bibliografia

Bondi, L., Franzolini, B., & Palma, M. (2025). A longitudinal study of the gender gap in school grades via flexible Bayesian beta regression. In A. Pollice & P. Mariani (Eds.), *Methodological and applied statistics and demography III* (pp. 233–238). Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-031-64431-3_39

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change, 17*(1), 7–28. doi:10.1007/s10833-015-9264-2

Franzolini, B., Albertini, F., & Camporesi, L. (2023). Grade gender gap: Evidence from RiminInRete. In *VIII seminar "INVALSI data: A tool for teaching and scientific research": Book of abstracts* (pp. 53–54). Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 366–376. doi:10.1016/j.tate.2016.07.011

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research, 61*(3), 257–273. doi:10.1080/00131881.2019.1625716

Sitografia:
RiminInRete. *Il progetto RiminInRete: Diminuire le distanze, aumentare la continuità*. Disponibile al link https://www.rimininrete.net/

Parole chiave: Cultura del dato; data literacy; dati amministrativi longitudinali; reti territoriali di scuole

AI-INVALSI e Animatori Digitali Junior: *Evidence-Based Education* e Gamification etica con Gemini, NotebookLM e Google Vids

Caterina D' Alessio (Istituto Comprensivo don Milani Linguiti - Giffoni Valle Piana, Salerno)

L'Istituto Comprensivo "Don Milani Linguiti" di Giffoni Valle Piana, Scuola Polo della Rete Senza Zaino, promuove una didattica fondata sui valori di ospitalità, responsabilità e comunità (Orsi, 2016). In questa cornice pedagogica, il sistema degli incarichi studenteschi educa alla cittadinanza attiva attraverso l'introduzione dell'Animatore Digitale Junior. Questo ruolo, basato sul paradigma della Peer-Led Education (Topping, 2005), si configura come motore per lo sviluppo delle competenze digitali e per il governo democratico delle transizioni tecnologiche. Il presente contributo illustra una sperimentazione sistemica di Evidence-Based Education (Calvani, 2014) che valorizza il protagonismo attivo degli Animatori Digitali Junior delle classi quinte dell'istituto. L'architettura metodologica si fonda sull'integrazione strategica di dati eterogenei: i dati diagnostici INVALSI (con particolare attenzione all'indice socio-economico-culturale ESCS; Falzetti & Ricci, 2020) e le risultanze dei processi di autovalutazione dell'istituto (RAV - PdM). L'obiettivo primario è convertire il dato valutativo standardizzato da mero strumento rendicontativo in dispositivo predittivo, proattivo e d'inclusione, capace di intercettare e contrastare precocemente la povertà educativa e la dispersione scolastica implicita fin dalla scuola primaria (Trinchero, 2018). Sotto la supervisione dell'Animatore Digitale senior, la Task Force degli Animatori Junior viene formata all'utilizzo critico delle tecnologie emergenti e del prompt engineering (Rivadulla-López & Rodriguez-Moreno, 2024) attraverso un ecosistema software multilivello che combina Google NotebookLM, Google Gemini e Google Vids. Nello specifico, NotebookLM viene utilizzato come "Archivio della Conoscenza" per analizzare i nodi concettuali dei testi INVALSI e strutturare indizi progressivi. Questi dati alimentano Google Gemini, impiegato sulla LIM come Game Engine per l'ambiente ludico-metacognitivo e non violento denominato "La Terra dei Valori" (Dettei & Limone, 2021), dove la classe collabora per risolvere items in stile INVALSI e riaccendere i fari dei valori umani (Gentilezza, Rispetto, Inclusione, Collaborazione, Responsabilità). Infine, la restituzione finale è affidata a Google Vids, utilizzato per generare automaticamente storyboard e videolezioni esplicative strutturate con sottotitoli in un'ottica di accessibilità e inclusione (Mayer, 2021). Gli studenti assumono la totale gestione dell'infrastruttura (dall'interrogazione delle fonti al video-making), mentre il docente assume il ruolo di garante scientifico. Il monitoraggio dell'azione è stato condotto attraverso un approccio metodologico misto, combinando la somministrazione di pre-test e post-test digitali con rubriche di valutazione standardizzate per le competenze trasversali. I learning analytics predittivi così raccolti confermano un significativo potenziamento delle competenze logico-semantiche della popolazione studentesca coinvolta. L'approccio basato sul reverse engineering dell'errore e sullo "smontaggio linguistico" ha attenuato l'ansia da prestazione (Lucangeli, 2019), predisponendo positivamente gli studenti allo svolgimento delle prove INVALSI. Il risultato più rilevante risiede nell'efficacia dello scaffolding audiovisivo (Vygotskij, 1978; Mayer, 2021) come metodologia didattica inclusiva, capace di mitigare nettamente il divario correlato a un background ESCS basso. Tale evidenza convalida l'ipotesi di ricerca principale: l'equità formativa si realizza promuovendo un'adozione e un governo etico, comunitario e partecipativo dell'Intelligenza Artificiale Generativa. Gli sviluppi futuri della ricerca si orienteranno verso la verticalizzazione del modello AI-Toolbox, estendendone la sperimentazione alla scuola secondaria di primo grado e ampliando la matrice dei dati analizzati alle macro-aree logico-matematiche, al fine di consolidare un ecosistema d'istituto interamente guidato dalle evidenze e orientato all'equità sociale.

Bibliografia

Calvani, A. (2014). Come fare una lezione efficace: Le decisioni dell'insegnante guidate dalle evidenze. Roma: Carocci.

Dettori, M., & Limone, P. (2021). Gamification e apprendimento: Modelli, strumenti e strategie per la didattica. Roma: Carocci.

Falzetti, P., & Ricci, R. (2020). I dati INVALSI per la ricerca empirica e la didattica. Milano: FrancoAngeli.

Lucangeli, D. (2019). Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere. Trento: Erickson.

Mayer, R. E. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Orsi, M. (2016). A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa. Trento: Erickson.

Rivadulla-López, J. C., & Rodríguez-Moreno, J. (2024). Generative AI in primary education: Pedagogy, ethics, and classroom applications. Computers & Education, 208, 104950.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. Educational Psychology, 25(6), 631–645. doi:10.1080/01443410500345172

Trinchero, R. (2018). Valutare per apprendere: Strategie per promuovere l'equità e il successo formativo. FrancoAngeli

Vygotskij, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parole chiave: Evidence-Based Education; Equità formativa; Intelligenza Artificiale Generativa; Peer-Led Education

SESSIONE: Apprendere ad apprendere, democrazia ed educazione

Coordinatori:
Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma)
Andrea Giacomantonio (Università Digitale Pegaso)
25 NOVEMBRE: 9.00 -11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Apprendere ad apprendere tra curricolo e pratiche: esiti esplorativi di un questionario di follow-up

Annamaria Gentile (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)
Lucia Scipione (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)
Agnese Vezzani (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Il contributo, di taglio applicativo, presenta esiti esplorativi di un'indagine condotta mediante un questionario ad hoc dedicato alla competenza Apprendere ad apprendere (AaA), nell'ambito di un percorso di ricerca e formazione avviato presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia.
Lo studio si colloca nel quadro della letteratura che interpreta l'AaA come iper-competenza e competenza chiave per l'apprendimento permanente, non riducibile all'acquisizione di strategie o metodi di studio, ma connessa alla capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento, mobilitare risorse cognitive, metacognitive, socio-affettive e motivazionali, affrontare situazioni nuove e continuare ad apprendere in contesti diversi (Ajello & Torti, 2019; Caena & Stringher, 2020; Stringher, 2021). In continuità con precedenti ricerche sulla praticabilità didattica dell'AaA e sulla formazione dei futuri insegnanti (Cardarello & Scipione, 2023; Scipione, 2021; Scipione & Vezzani, in corso di stampa), il contributo interroga il passaggio dal riconoscimento teorico e normativo dell'AaA alla sua esplicitazione nei curricoli d'istituto, negli obiettivi formativi e nelle pratiche educative.
Lo studio esplorativo si propone di indagare il modo in cui i rispondenti riconoscono la presenza dell'AaA nei curricoli scolastici e quali esempi richiamano per descriverne la traduzione in attività, proposte o progettualità d'istituto. Un secondo livello di approfondimento riguarda il sottogruppo dei rispondenti che ha partecipato a precedenti attività formative sull'AaA, per osservare come la competenza venga interpretata nelle pratiche d'aula dichiarate.
Il questionario, composto da domande chiuse e aperte, è stato rivolto a 65 rispondenti. I primi risultati indicano una presenza dichiarata dell'AaA nei curricoli di molti istituti, ma una più limitata esplicitazione attraverso obiettivi curricolari formalizzati. Più articolati risultano invece gli esempi relativi ad attività e progetti, che rinviano a metacognizione, strategie di studio, apprendimento tra pari, problem solving, lavoro collaborativo, didattica per progetti, outdoor education, compiti autentici e pratiche inclusive. Il contributo apre una riflessione sulle condizioni formative e organizzative necessarie per rafforzare il raccordo tra quadri teorici, curricolo, progettazione didattica e documentazione delle esperienze, nella prospettiva di una scuola orientata all'autonomia, alla partecipazione e all'educazione democratica.

Bibliografia

Ajello, A. M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. Scuola Democratica, 10(1), 63–81. doi:10.12828/93392

Caena, F., & Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of learning to learn. Aula Abierta, 49(3), 207–216. doi: 10.17811/rifie.49.3.2020.199-206

Cardarello, R., & Scipione, L. (2023). Imparare ad imparaRE: Un'indagine con le scuole di Reggio Emilia. Bergamo: Edizioni Junior.

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). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967

Scipione, L. (2021). Promuovere la competenza dell'Imparare a Imparare: Uno strumento di intervista per i docenti. Lifelong Lifewide Learning, 17(39), 217–225.

Scipione, L., & Vezzani, A. (in corso di stampa). Per una didattica orientata all'apprendere ad apprendere: Una ricerca esplorativa con docenti in formazione e in servizio. In C. Stringher & S. Patera (a cura di), Apprendere ad apprendere in Italia: Esperienze di ricerca, intervento e valutazione. Milano: FrancoAngeli.

Stringher, C. (a cura di). (2021). Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi. Milano: FrancoAngeli.

Vezzani, A., Scipione, L., Bertoglio, P. G. G., & Gentile, A. (2026). Imparare a imparare: Formare i futuri insegnanti. In P. Falzetti (a cura di), Imparare ad apprendere nelle scuole, nell'educazione degli adulti e nell'istruzione e formazione professionale (pp. 112–134). Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Apprendere ad apprendere; curricolo; pratiche didattiche; formazione docenti; competenze trasversali

Educare attraverso le discipline. Un'ipotesi curricolare sul contributo dell'insegnamento disciplinare allo sviluppo delle disposizioni interne durevoli

Vittoria Spagna (Istituto Comprensivo Achille Pace - Giovanni Paolo II di Termoli)
Andrea Giacomantonio (Università Telematica Pegaso)

Inquadramento teorico:
Se si ritiene che l'apprendere ad apprendere sia un'iper-competenza (Stringher, 2021), allora concorre probabilmente al suo sviluppo anche la capacità di autodirezione, ossia l'insieme di abiti (Dewey, 1922), di competenze strategiche in cui si concretizzano i processi di autodeterminazione e autoregolazione. Come risulterà più chiaro in seguito, questi abiti possono essere considerati apprendimenti collaterali (Bateson, 1972; Baldacci, 2024).
Obiettivi/domande della ricerca:
L'obiettivo del lavoro di ricerca – a cui hanno partecipato 3 scuole secondarie di II grado e una dozzina di insegnanti per ogni istituto – è di formulare un'ipotesi di curriculum (di secondo livello – Baldacci, 2006) che faciliti lo sviluppo delle competenze strategiche.
La congettura curricolare prevede le seguenti attività:
1. in parallelo: a) laboratorio di sviluppo delle competenze strategiche; b) laboratorio di peer mentoring;
2. in parallelo: a) sviluppo delle competenze strategiche per mezzo insegnamenti disciplinari; b) mentoring; c) Formazione Scuola Lavoro; d) E-portfolio MIM.

In questa sede presenteremo le ipotesi educative relative allo sviluppo delle competenze strategiche attraverso gli insegnamenti curricolari.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo:
Abbiamo somministrato a 276 studenti del quarto anno delle 3 scuole secondarie il QSA (Pellerey, 1996) e il relativo modulo aggiuntivo (Pellerey et al., 2013). I dati sono stati elaborati per mezzo di una procedura di cluster analysis "mista". Questa ha individuato quattro gruppi che variano per la capacità di autodirezione: bassa, media e medio-alta. Il quarto gruppo ha una capacità di autodeterminazione media e autoregolazione medio-bassa.
Sulla base dei dati, sono state individuate le competenze strategiche che ogni gruppo ha bisogno di sviluppare e progettate attività educative individualizzate e personalizzate.
Risultati:
Il risultato principale dello studio consiste nell'ipotesi di curriculum per lo sviluppo delle competenze strategiche progettato coi docenti. Di seguito presentiamo le congetture relative al contributo degli insegnamenti disciplinari.

Questi concorrono costantemente – intenzionalmente o meno – allo sviluppo di abiti. Il nostro obiettivo è di valorizzare le attività che gli insegnanti svolgono per finalizzarle esplicitamente allo sviluppo delle competenze strategiche.
Riteniamo che gli insegnanti potrebbero integrare nei compiti di apprendimento un dispositivo prossimo al SAFE (Durlak et al., 2011). In altre parole, agli studenti vengono proposti assiduamente dei compiti disciplinari che richiedono una graduale attivazione delle competenze strategiche da sviluppare (sequenced); è opportuno che la soluzione di questi compiti sia progettata, realizzata e valutata dai discenti, attraverso le fasi dell'apprendimento esperenziale (Kolb, 2015) (active); ogni studente deve essere pienamente consapevole delle competenze strategiche da sviluppare e dei progressi compiuti, condizione a cui contribuiscono sia il laboratorio iniziale sia il mentoring (focused); i risultati di apprendimento vengono valutati per mezzo di una seconda somministrazione dei questionari citati, ma soprattutto con strumenti idiografici (connessi anche all'e-portfolio) in cui l'apprendente riflette sull'esperienza (con l'aiuto dell'insegnante o del mentor), mette a fuoco i meccanismi che utilizza per fronteggiare un compito con successo e li sperimenta in situazioni meno familiari e più complesse.
Rilevanza per il Seminario: il contributo è coerente con la terza area tematica: dispositivi formativi relativi a curricoli, ambienti di apprendimento, strategie didattiche orientati a sostenere intenzionalmente l'acquisizione dell'AaA.

Bibliografia

Baldacci, M. (2006). Ripensare il curricolo. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2024). Curricolo e competenze (2ª ed.). Milano: Mondadori.

Bateson, G. (1972). Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. San Francisco, CA: Chandler Publishing Company.

Dewey, J. (1922). Human nature and conduct: An introduction to social psychology. New York: Henry Holt and Company.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Schellinger, K. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Pellerey, M. (1996). Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Roma: LAS.

Pellerey, M. (2006). Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento. Brescia: La Scuola.

Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, E., & Ottone, E. (2013). Imparare a dirigere se stessi. Roma: CNOS-FAP.

Stringher, C. (a cura di). (2021). Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Apprendere ad apprendere; cluster analysis; curriculum per lo sviluppo delle competenze strategiche; contributo delle discipline allo sviluppo delle competenze strategiche

Apprendere ad apprendere: un intervento sullo sviluppo delle strategie di studio nella scuola secondaria

Marianna Valente (Università degli Studi Roma Tre)
Claudia Dirodi (Sapienza Università di Roma)
Amalia Lavinia Rizzo (Università degli Studi Roma Tre)
Marianna Traversetti (Sapienza Università di Roma)

In linea con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) e con le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIM, 2025), l'apprendere ad apprendere costituisce una dimensione ineludibile del percorso formativo di tutti gli allievi. Si tratta di una competenza trasversale e multidimensionale, che integra risorse cognitive e metacognitive con disposizioni socio-affettive e motivazionali (Stringher, 2021). Sul piano didattico, essa implica la possibilità di acquisire strategie utili per affrontare compiti di apprendimento progressivamente più complessi e per sviluppare un'autonomia crescente nel proprio percorso formativo (Traversetti & Rizzo, 2024).

Nella scuola secondaria, tuttavia, le strategie di studio vengono spesso considerate acquisizioni spontanee e rimangono implicite nell'insegnamento disciplinare, senza essere oggetto di attenzione da parte dei docenti. Tra le cause dell'abbandono scolastico rientra infatti l'inadeguatezza metodologica della scuola rispetto ai bisogni dei discenti (Manuta, 2023) e ciò rende necessario predisporre interventi didattici strutturati, fondati sulla conoscenza dei processi di apprendimento e sull'impiego di strategie la cui efficacia sia stata dimostrata dalla ricerca empirica (Dunlosky et al., 2013).

In risposta a questa esigenza, il contributo presenta la progettazione di un kit didattico finalizzato a promuovere, all'interno della lezione ordinaria, lo sviluppo di un metodo di studio autonomo e flessibile. Esso è stato elaborato nell'ambito di due progetti dottorali, con disegni di ricerca quasi sperimentali, rivolti a un numero complessivo di 33 classi con funzione sperimentale della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Tale kit è stato progettato in linea con gli orientamenti metodologici dell'Evidence-Based Education (Slavin, 2020; Mitchell & Sutherland, 2022; Calvani, 2025) per rafforzare le abilità di studio attraverso attività organizzate secondo una progressione graduale, intensiva e personalizzata.

La sua struttura prevede sette aree di lavoro funzionali allo sviluppo del metodo di studio: organizzazione e pianificazione del lavoro; strategie cognitive generale; monitoraggio metacognitivo della comprensione; uso di organizzatori grafici e cognitivi; parafrasi e sintesi; costruzione di mappe concettuali; presa di appunti secondo il metodo Cornell.

L'obiettivo del kit è offrire un modello didattico trasferibile per integrare l'insegnamento esplicito delle strategie di studio nella pratica disciplinare quotidiana. L'analisi dei dati raccolti prima e dopo l'applicazione del kit in classe, mediante la Batteria AMOS (Cornoldi et al., 2022; De Beni et al., 2013) consentirà di rilevare eventuali cambiamenti nell'approccio allo studio e, di conseguenza, nello sviluppo di autonomia e protagonismo nel proprio percorso formativo.

Bibliografia

Calvani, A. (2025). L'educazione basata su evidenza: Avanzamenti e potenzialità per la prassi e la ricerca educativa. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 31, 199–214. doi:10.7358/ecps-2025-031-cala

Consiglio dell'Unione europea. (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, C 189, 1–13.

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2022). AMOS 8-15: Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione dagli 8 ai 15 anni. Trento: Erickson.

De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2013). AMOS 17-Università: Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università. Trento: Erickson.

Manuta, L. (2023). Strategie didattiche per l'inclusione e la motivazione. Roma: Laterza.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie generale, n. 21, 27 gennaio 2026. Disponibile al link https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/01/27/26G00021/SG

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (3ª ed.). London: Routledge.

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: Which evidence counts? Educational Researcher, 37(1), 47–50. doi:10.3102/0013189X08315082

Stringher, C. (a cura di). (2021). Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi. Milano: FrancoAngeli.

Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2024). Metodo di studio e tutor alla pari: Una proposta evidence based per il contesto universitario. In A. L. Rizzo & M. Traversetti (a cura di), Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva: Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche (pp. 549–563). Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Apprendere ad apprendere; metodo di studio; kit didattico; Evidence Based Education

Leggere per imparare: la comprensione del testo come competenza trasversale per l'Apprendere ad Apprendere. Un'esperienza per le scuole italiane dell'Alto Adige

Chiara Nocentini (Direzione Istruzione e Formazione italiana - Provincia di Bolzano)
Assunta Iuzzolino (Direzione Istruzione e Formazione italiana - Provincia di Bolzano)
Terence Leone (Direzione Istruzione e Formazione italiana - Provincia di Bolzano)

Il contributo presenta la prosecuzione del progetto illustrato nella precedente edizione del Seminario INVALSI, nato dall'analisi delle criticità rilevate nelle prove nazionali nelle scuole italiane dell'Alto Adige e con la sottoscrizione di una convenzione tra la Direzione Istruzione e Formazione italiana e l'INVALSI. La comprensione del testo viene assunta non come competenza circoscritta all'ambito linguistico, ma come condizione trasversale per accedere ai saperi, costruire conoscenza e sviluppare autonomia nell'apprendimento. In questa prospettiva, "leggere per apprendere" intercetta alcune dimensioni dell'Apprendere ad Apprendere (AaA), inteso come iper-competenza che orchestra risorse cognitive, metacognitive, motivazionali e sociali.

Il progetto intende indagare come una progettazione didattica interdisciplinare centrata sulla comprensione possa sostenere processi riconducibili all'AaA. Le domande riguardano quali processi di comprensione siano trasversali alle discipline, come renderli espliciti e intenzionalmente esercitabili e come promuovere negli studenti la capacità di selezionare informazioni, stabilire relazioni, scegliere strategie e monitorare il proprio processo di apprendimento.

I dati INVALSI svolgono una duplice funzione: dal sistema, permettono di individuare criticità e orientare la riflessione sulle pratiche didattiche; per il sistema, Quadri di riferimento, quesiti e risultati costituiscono risorse per la progettazione e la formazione professionale. Rispetto alla fase ideativa precedente, sono stati attivati gruppi di lavoro di docenti di ogni ordine e grado scolastico per elaborare attività all'interno di un sillabo per la comprensione del testo, che contribuisca a sviluppare in modo coerente la competenza di lettura in orizzontale (con il coinvolgimento di tutte le discipline del curriculum) e in verticale (dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado), mantenendo uno stretto legame con le Indicazioni provinciali per la definizione dei curriculi del primo e del secondo ciclo di istruzione in vigore nelle scuole in lingua italiana della Provincia di Bolzano. Il contributo presenta, a titolo esemplificativo, alcune attività che mettono in evidenza come la comprensione del testo costituisca una competenza fondamentale per interrogare, selezionare, mettere in relazione e rappresentare dati ai fini della risoluzione dei problemi matematici.

Il lavoro ha condotto alla costruzione di un primo corpus di attività che rende espliciti i nessi fra comprensione del testo e risoluzione di problemi: interpretare la richiesta, discriminare le informazioni, costruire relazioni, integrare rappresentazioni, motivare strategie e verificarne l'efficacia sono infatti abilità legate alla competenza di lettura e, più in generale, alla competenza alfabetica funzionale che contribuiscono in misura decisiva allo sviluppo di capacità volte all'AaA in tutti gli ambiti disciplinari. Una prospettiva di questo tipo permette, inoltre, di spostare l'attenzione dal solo esito ai processi cognitivi e metacognitivi mobilitati.

L'esperienza propone un approccio didattico e delle attività con cui la competenza dell'AaA viene sostenuta all'interno dell'insegnamento disciplinare attraverso lo sviluppo della comprensione del testo; la lettura assume così una funzione di cerniera tra discipline, riflessione sui propri processi e costruzione progressiva dell'autonomia nell'apprendimento. Parallelamente all'elaborazione del sillabo, si prevedono attività di formazione destinate ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado e un'ampia condivisione dei materiali, anche tramite la loro pubblicazione su INVALSIopen.

Bibliografia

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (a cura di). (2022). Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione: Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom (C. Angelini & T. Savoia, Trad.). Roma: Anicia.

Baccaglini-Frank, A. E., Di Martino, P., Natalini, R., & Rosolini, G. (2018). Didattica della matematica. Milano: Mondadori Università.

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016). Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche: Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti (E. Lugarini, Trad.). Strasburgo: Consiglio d'Europa, Unità delle Politiche Linguistiche.

Bertocchi, D. (2014). Diventare lettori: I processi di comprensione e la didattica della lettura. In D. Bertocchi, G. Ravizza, & L. Rovida, Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano. Napoli: EdiSES.

Consiglio d'Europa (2018). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors. Strasburgo: Consiglio d'Europa. (Trad. it. 2020, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare).

INVALSI (2026). Rapporto nazionale INVALSI 2026. Roma: INVALSI.

Lumbelli, L. (2009). La comprensione del testo. Roma: Carocci.

Sbaragli, S., & Demartini, S. (a cura di). (2021). Italmatica: Lingua e strutture dei testi scolastici di matematica (Vol. 83). Bari: Edizioni Dedalo.

Servizio provinciale di valutazione (2025). Rapporto provinciale INVALSI 2025. Bolzano: Direzione Istruzione e Formazione italiana – Provincia autonoma di Bolzano.

Parole chiave: Comprensione del testo nelle discipline; Leggere per apprendere; Processi cognitivi e metacognitivi; Problem solving matematico

Il Challenge Based Learning come strumento per "apprendere ad apprendere": un'esperienza multidisciplinare nella scuola secondaria di secondo grado

Gabriele Mottola (Istituto Carlo Rosselli - Castelfranco Veneto)
Anna Favaro (Istituto Carlo Rosselli - Castelfranco Veneto)

Inquadramento teorico.
In un contesto educativo, e sociale, sempre più complesso, è possibile riconoscere la competenza "Personal, Social and Learning to Learn" (PSL) come iper-competenza che racchiude la capacità di orchestrare risorse cognitive, metacognitive, affettive e sociali per consentire agli studenti di attribuire senso alle esperienze e continuare ad apprendere. Il Challenge Based Learning (CBL) risulta un possibile approccio pedagogico coerente, partendo da un'idea e da domande essenziali gli studenti definiscono una sfida concreta, la investigano con domande guida e attività strutturate, progettano e implementano una soluzione per un pubblico autentico, riflettendo sul proprio apprendimento. Il CBL è tuttavia ancora poco studiato nella secondaria di secondo grado, con evidenze limitate e prevalentemente concentrate su ambiti STEAM.
Obiettivi e domande della ricerca.
Il contributo esplora in che misura un percorso CBL interdisciplinare possa sostenere lo sviluppo dell'"apprendere ad apprendere" in una classe quinta di un istituto professionale economico. Le domande guida sono: (1) come è stato strutturato il percorso secondo il framework CBL? (2) quali evidenze emergono sullo sviluppo di competenze trasversali (collaborazione, problem solving, autoregolazione, comunicazione)? (3) come si relazionano tali evidenze con i trend INVALSI in italiano, matematica e competenze digitali, che mostrano difficoltà persistenti nonostante livelli di promozione elevati?
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da/per il sistema educativo.
I dati INVALSI offrono un quadro sulle competenze di base (italiano, matematica) e sulle differenze per indirizzo, evidenziando la necessità di lavorare su comprensione del testo, argomentazione e ragionamento quantitativo. A livello di istituto, i dati di restituzione identificano nodi critici che orientano la progettazione delle sfide e delle rubriche. Il percorso CBL produce evidenze "di processo" (documentazione, riflessioni, prodotti) complementari alle prove standardizzate, offrendo una visione più ricca delle competenze sviluppate.
Risultati.
L'esperienza riguarda un percorso in una classe quinta, con il coinvolgimento di informatica, economia, matematica, italiano, diritto e inglese. Agli studenti è stato chiesto di esplorare il mercato attuale, individuare idee per nuove iniziative imprenditoriali e elaborare un business plan realistico, con analisi di mercato, piano economico-finanziario, aspetti giuridici e comunicazione in inglese. Il processo è stato strutturato nelle tre fasi CBL (Engage, Investigate, Act), con documentazione continua, riflessione individuale e di gruppo e valutazione mediante rubriche per competenze. Le evidenze raccolte attraverso prodotti, osservazioni e riflessioni suggeriscono un miglioramento nella capacità degli studenti di pianificare, collaborare, argomentare e autovalutarsi, anche in presenza di esiti INVALSI che evidenziano alcune aree di fragilità.
Rilevanza per il Seminario.
Il contributo mostra come la lettura longitudinale dei dati INVALSI, dalla classe seconda alla quinta, possa essere utilizzata non come mero indicatore di risultato, ma come mappa diagnostica delle competenze di base e strumento per orientare le scelte didattiche. In questa prospettiva, il CBL, attraverso compiti autentici e problemi connessi a situazioni reali, può rappresentare una risposta didattica alle fragilità rilevate, promuovendo, accanto agli apprendimenti disciplinari, competenze trasversali durevoli quali imparare a imparare, pensiero critico, collaborazione e capacità di trasferire conoscenze e abilità in contesti di vita, di studio e di lavoro.

Bibliografia

Apple Inc. (2011). Challenge based learning: A classroom guide. Disponibile al link https://www.apple.com/br/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf

Cinganotto, L., Costa, F., Filippetti, S., Montanucci, G., & Morgana, V. (2024). Digital practices in and out of the CLIL classroom: Italy: A report by CLILNetLE Working Group 4. Disponibile al link https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:2090807.pdf

Gandini, M. F., & Morselli, D. (2026). Challenge-based learning implementation in K-12 education: A systematic literature review. Frontiers in Education, 10, Article 1680347. doi:10.3389/feduc.2025.1680347

Monittola, G., Turrini, S., & Angeli, L. (2026). Intersecting futures studies and challenge-based learning: Elements of queering in futures education. Futures, 178, Article 103789. doi:10.1016/j.futures.2026.103789

Perna, S., Recke, M. P., & Nichols, M. H. (2023). Challenge based learning: A comprehensive survey of the literature. Denver, CO: The Challenge Institute. Disponibile al link https://www.challengeinstitute.org/CBL_Literature_Survey.pdf

Scroccaro, A., & Rossi, A. (2022). Self-directed approach as an opportunity to learn in Challenge-based learning (CBL): A CBL experience with cross-disciplinary learners at the University of Trento. In E. Vilalta-Perdomo, J. Membrillo-Hernández, R. Michel-Villarreal, G. Lakshmi, & M. Martínez-Acosta (a cura di), The Emerald handbook of challenge-based learning (pp. 227–249). Bingley: Emerald Publishing. doi:10.1108/978-1-80117-490-920221010

University of Twente. (2026). Challenge-based learning. Disponibile al link https://www.utwente.nl/en/learning-teaching/themes/educational-design/challenge-based-learning/

Parole chiave: Challenge Based Learning; competenze trasversali; apprendere ad apprendere; scuola secondaria

Dagli esiti alle condizioni dell'apprendere: mappe concettuali, equità e apprendere ad apprendere

Rossana Pia Laccone (Università degli Studi Internazionali di Roma - UNINT)
Davide Scotta (Università degli Studi Internazionali di Roma - UNINT)

Tipo di contributo. Il contributo teorico a base empirica presenta una rianalisi tematica qualitativa deduttivo-induttiva.

Inquadramento teorico. L'Apprendere ad Apprendere (AaA) è assunto come ipercompetenza situata che coordina risorse cognitive, metacognitive, affettive, motivazionali e sociali (Deakin Crick et al., 2014; Sala et al., 2020; Stringher, 2021). Nella cornice socioculturale, le mappe concettuali sono artefatte di mediazione il cui valore formativo dipende dalle pratiche che le rendono strumenti di selezione, connessione, riflessione e partecipazione (Novak & Cañas, 2008; Vygotsky, 1978; Wenger, 1998). Il Rapporto Prove INVALSI 2026 (INVALSI, 2026) assume le opportunità di apprendimento come criterio di equità entro una concezione multidimensionale. Il contributo ne approfondisce le condizioni pedagogiche di praticabilità.

Obiettivi e domande di ricerca. Le mappe concettuali sono assunte come analizzatore empirico delle condizioni attraverso cui l'AaA diviene praticabile. Lo studio esamina a quali condizioni, nelle rappresentazioni dei docenti in formazione, il loro uso sia associato a organizzazione, regolazione e condivisione dell'apprendimento e quando sia descritto come ostacolo all'accesso, alla partecipazione o all'autonomia.

Modalità di utilizzo dei dati. I dati INVALSI sono impiegati come quadro diagnostico: il Rapporto 2026 documenta disuguaglianze negli esiti e rischio di dispersione implicita pari al 12,3% al termine del primo ciclo, più che doppio tra studenti con background socioeconomico svantaggiato. A livello macrosistemico,

tali dati descrivono la distribuzione di esiti e disuguaglianze; il corpus qualitativo approfondisce, nelle rappresentazioni professionali, condizioni didattiche, relazionali e organizzative che rendono praticabili opportunità di apprendimento. Il raccordo è interpretativo: le fonti operano su livelli diversi, riguardano soggetti differenti e non sostengono inferenze causali; consente piuttosto di interrogare condizioni pedagogiche rilevanti per prevenire fragilità educative connesse alla dispersione e promuovere l'AaA. Il corpus comprende risposte di 27 docenti di sostegno in formazione nei CSS di tre università italiane, nove per grado scolastico, a 18 domande e prompt. La rianalisi ha mantenuto come ancoraggio i Nuclei Tematici e i Codici Tematici Superiori definiti nella fase originaria. I 548 segmenti codificati sono stati organizzati in 26 categorie analitiche e sei configurazioni trasversali. Le frequenze indicano segmenti codificati, non partecipanti.
Risultati. La sintesi delle sei configurazioni individua quattro condizioni interdipendenti: accessibilità epistemica, riferita alla possibilità di selezionare, gerarchizzare e ricostruire relazioni comprensibili; titolarità e regolazione dell'apprendimento, attraverso scelte personali, confronto e revisione; partecipazione legittimata, fondata sull'accesso al medesimo oggetto culturale senza stigmatizzazione del supporto; continuità didattica e organizzativa, sostenuta da modellamento, esercizio, feedback e possibilità d'uso. I casi divergenti ne precisano i confini: mappe precostruite, sovraccarico, collegamenti opachi, saturazione, stigma e costruzione richiesta senza successiva consultazione possono trasformare il supporto in artefatto estraneo o adempimento rituale. Autonomia, fiducia, interiorizzazione e trasferibilità costituiscono esiti attribuiti dai docenti alla mediazione, non effetti direttamente osservati.
Rilevanza per il Seminario. Il contributo collega le evidenze di sistema sugli esiti alle condizioni pedagogiche dell'apprendere ricostruite nel corpus, proponendo l'«equità delle condizioni dell'apprendere» come costrutto interpretativo radicato nelle rappresentazioni degli attori scolastici. Interpreta l'AaA come ipercompetenza situata e pedagogicamente mediata, con rilevanza democratica quando le opportunità di apprendimento risultano accessibili, appropriabili, socialmente legittimate e sostenute nel tempo.

Bibliografia

Deakin Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (a cura di). (2014). Learning to learn: International perspectives from theory and practice. London: Routledge. doi:10.4324/9780203078044

INVALSI. (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf

Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them (Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev. 01-2008). Pensacola, FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition. Disponibile al link https://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf

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). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967

Stringher, C. (a cura di). (2021). Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi. Milano: FrancoAngeli.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, a cura di). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511803932

Parole chiave: Apprendere ad apprendere; equità educativa; mappe concettuali; rianalisi qualitativa

SESSIONE: English learning after Covid-19: dati INVALSI, intelligenza artificiale e nuovi attori dell'apprendimento linguistico

Coordinatrici:
Clelia Cascella (INVALSI)
Francesca La Russa (INVALSI)
25 NOVEMBRE: 16.30 -18.30 {AULA DA DEFINIRE}

Dai punteggi ai profili: usare i dati INVALSI di Inglese per una didattica differenziata

Giuseppina Calenda (Università degli Studi di Cagliari)

Tipo di contributo. Il contributo è metodologico-applicativo e propone un modello per trasformare i dati delle prove INVALSI di Inglese da indicatori prevalentemente descrittivi a evidenze utilizzabili nella progettazione didattica. Inquadramento teorico. Le valutazioni su larga scala restituiscono normalmente livelli di competenza, punteggi medi e differenze tra gruppi. Tali indicatori sono indispensabili per il monitoraggio, ma possono nascondere configurazioni interne differenti tra competenze correlate. Nell'apprendimento linguistico, Reading e Listening costituiscono dimensioni ricettive distinte: studenti con risultati complessivi simili possono presentare punti di forza e bisogni diversi. Una lettura per profili può quindi integrare l'interpretazione aggregata con informazioni potenzialmente rilevanti per la differenziazione didattica. Obiettivi/domande. Il contributo chiede come i pattern congiunti di Reading e Listening possano essere tradotti in informazioni didatticamente interpretabili senza trasformare i profili statistici in etichette rigide degli studenti. Utilizzo dei dati. La proposta si fonda su un'analisi secondaria dei microdati pubblici INVALSI 2024-2025 relativi all'Inglese nella classe terza della scuola secondaria di primo grado. L'analisi condotta sui microdati ha combinato statistiche descrittive, correlazioni, k-means clustering, ANOVA, test chi-quadrato, regressione logistica multinomiale e Random Forest, considerando Reading, Listening, ESCS, genere, origine e area geografica. Risultati. Sono emersi quattro profili interpretabili: High Balanced, Low Balanced, Reading-oriented e Listening-oriented. L'ESCS distingue soprattutto i livelli complessivi alto/basso, mentre le variabili socio-demografiche spiegano meno efficacemente gli squilibri tra Reading e Listening; il Random Forest conferma la difficoltà di classificare i due profili asimmetrici. Rilevanza. A partire da questi risultati, il contributo propone una matrice di uso didattico articolata in cinque passaggi - profilo osservato, bisogno da esplorare, evidenza aggiuntiva da raccogliere, possibile intervento, monitoraggio - che mantiene la distinzione tra segnale valutativo e diagnosi individuale. Il modello mostra come i dati INVALSI possano sostenere decisioni didattiche più mirate, collegando valutazione esterna, osservazione professionale e progettazione differenziata. In questa prospettiva, i dati INVALSI non prescrivono automaticamente l'intervento, ma orientano verifiche didattiche successive da integrare con osservazione, contesto e giudizio professionale dell'insegnante.

Bibliografia

Breiman, L. (2001). Random forests. Machine Learning, 45(1), 5–32. doi:10.1023/A:1010933404324

Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

OECD (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/53f23881-en

Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2ª ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (a cura di), Applied latent class analysis (pp. 89–106). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511499531.004

INVALSI. (2025). Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2024-2025: dati e materiali relativi alle prove di Inglese. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione.

Parole chiave: Dati INVALSI; Inglese; profili di apprendimento; didattica differenziata

Oltre la categoria "stranieri": leggere i dati INVALSI per orientare una didattica inclusiva

Daniela Mottola (Istituto Comprensivo Como Nord)
Maria Cristelli (Istituto Comprensivo Como Nord)

1) Tipo di contributo. Applicativo – studio di caso.
2) Inquadramento teorico. La crescente eterogeneità linguistica e culturale della popolazione scolastica richiede di superare interpretazioni dicotomiche fondate sulla contrapposizione tra studenti nativi e "stranieri", distinguendo almeno tra prima e seconda generazione e considerando l'interazione con la lingua di scolarizzazione e le caratteristiche dei percorsi educativi. In questa prospettiva, i dati standardizzati possono costituire strumenti di conoscenza per interrogare le rappresentazioni professionali e orientare processi decisionali informati.
3) Obiettivi/domande della ricerca. Lo studio indaga se, nel caso considerato, l'origine migratoria sia sistematicamente associata a risultati inferiori; se prima e seconda generazione presentino profili differenti nelle diverse discipline; e quali indicazioni possano derivarne per la progettazione didattica inclusiva.
4) Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo. Sono stati analizzati i risultati INVALSI dell'Istituto Comprensivo Como Nord (Como), relativi al periodo 2020/21–2025/26 nei gradi 2, 5 e 8, con riferimento a Italiano, Matematica e Inglese. L'Istituto opera in un contesto territoriale peculiare: i suoi plessi sono collocati prevalentemente nella periferia settentrionale della città di Como, in prossimità del confine con la Svizzera, e comprendono anche il plesso di Campione d'Italia, exclave italiana interamente circondata da territorio svizzero. Tale configurazione contribuisce a caratterizzare un contesto scolastico di confine, interessato da pluralità linguistica e culturale. L'analisi integra la lettura dei risultati rispetto all'origine degli studenti – nativi, prima e seconda generazione – disponibile nei report esaminati, con i dati longitudinali ufficialmente disponibili per alcune coorti. Per il 2025/26, in assenza nei materiali forniti dei report specifici dei punteggi a distanza e di nuove tavole compilate per origine, i confronti con le coorti 2022/23 sono trattati esclusivamente in forma descrittiva e non come misure longitudinali.
5) Risultati. I dati per origine disponibili non evidenziano un'associazione lineare tra background migratorio e minore rendimento. Nel grado 2, nel 2024/25, prima e seconda generazione conseguono in Italiano risultati superiori ai nativi; in Matematica la prima generazione presenta il risultato più elevato. Nel grado 5 emerge invece una fragilità della prima generazione in Italiano, mentre la seconda generazione raggiunge risultati comparabili o superiori ai nativi; nel Reading di Inglese entrambe le generazioni di origine migratoria superano nettamente i nativi. L'aggiornamento 2025/26 non consente di replicare la disaggregazione per origine, ma modifica e precisa il quadro generale: in seconda primaria l'Italiano recupera, mentre la Matematica arretra; in quinta primaria Italiano e Matematica diminuiscono; al grado 8 Italiano resta critico e Matematica peggiora, mentre Reading e Listening di Inglese mostrano una forte tenuta e un miglioramento. Questi risultati rafforzano la cautela nell'attribuire le fragilità dell'Istituto alla sola composizione migratoria della popolazione scolastica.
6) Rilevanza per il Seminario. Il contributo risulta coerente con le finalità del Seminario poiché propone un utilizzo dei dati INVALSI che supera la mera descrizione degli esiti e li assume come strumento di riflessione professionale e di miglioramento dell'azione didattica. La disaggregazione dei risultati per origine consente di mettere in discussione letture generalizzanti della relazione tra background migratorio e rendimento scolastico, evidenziando profili differenti tra studenti nativi, di prima e di seconda generazione e tra diverse aree disciplinari. L'analisi permette così di trasformare il dato valutativo in una fonte per formulare domande sui bisogni degli studenti, individuare priorità di intervento e orientare scelte didattiche maggiormente mirate. Il caso mostra come una lettura critica e contestualizzata delle evidenze INVALSI possa sostenere processi di autovalutazione, decisioni fondate sui dati e pratiche inclusive capaci di riconoscere sia le fragilità sia le risorse connesse alla pluralità linguistica e culturale.

Bibliografia

Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018 (OECD Education Working Papers No. 261). Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/e119e91a-en

INVALSI. (2026a). Gli allievi stranieri nelle Prove INVALSI 2025. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/allievi-stranieri-prove-invalsi-2025/

INVALSI. (2026b). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/

OECD. (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264292093-en

OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

INVALSI. (s.d.). Rapporti e materiali restituiti all'Istituto Comprensivo Como Nord relativi alle Rilevazioni nazionali 2020/21–2025/26, gradi 2, 5 e 8. Roma: INVALSI.

Parole chiave: Dati INVALSI; background migratorio; plurilinguismo; inclusione scolastica

Dai dati INVALSI al cambiamento sistemico: un modello per il miglioramento scolastico critico con il supporto dell'IA

Lavinia Manzin (Istituto Comprensivo Statale Piazza Leonardo Da Vinci)
Rosa Bertolini (Istituto Comprensivo Statale Piazza Leonardo Da Vinci)

UTILIZZO DATI

L'IC Piazza Leonardo da Vinci di Milano comprende una scuola primaria e una secondaria di primo grado, con utenza eterogenea per background linguistico e culturale

Mediamente le prove standardizzate risultano positive, ma l'analisi disaggregata dei risultati INVALSI di inglese alla Primaria nel 2019-22 ha fatto emergere criticità con differenze significative tra classi e studenti di madrelingua italiana e studenti L2.

Si è deciso di agire a livello di sistema, attivando un percorso inserito nei documenti strategici per il triennio 2022–25. Si è intervenuto su:

1. Formazione dei docenti, anche con fondi PNRR, su didattica delle lingue straniere nella scuola primaria, uso di dati INVALSI per la progettazione, competenze digitali e implementazione di AI per la didattica.
1. Progetti mirati con docenti madrelingua.
2. Adozione della metodologia CLIL.
3. Attivazione di corsi propedeutici alle certificazioni linguistiche per creare continuità tra primaria e secondaria.

Nel triennio successivo, gli alunni hanno ottenuto punteggi superiori all'85%, con riduzione delle differenze tra classi e una crescita degli studenti con italiano L2.

Tra le ricadute positive si segnalano:

- potenziamento delle competenze linguistiche
- predisposizione di protocolli di accoglienza e di supporto linguistico per alunni stranieri
- maggiore consapevolezza del valore di INVALSI come strumento di lettura dei bisogni e di orientamento e non come fine in sé.

Gli stessi risultati saranno ottenuti in minore tempo e con maggiore precisione diagnostica con l'ausilio dei sistemi di AI, ma sarà necessario contare su docenti formati ad un uso critico di questi strumenti.

RISCHI E OPPORTUNITÀ DELL'USO DELL'AI SUI DATI INVALSI

Il contributo segnala i rischi relativi a una ipotetica proposta di adozione di un "cruscotto predittivo" suggerito dai software di AI a fronte di prompt vaghi o ambigui, basati sugli esiti INVALSI:

- Mancanza di trasparenza sulle condizioni d'uso.
- Assenza di garanzie per l'uso di software specifici per i quali occorrerebbe raccogliere:

a) garanzia fornita dalla scuola in termini di sicurezza
b) informativa alle famiglie
c) riconoscimento del diritto di opposizione alla profilazione come da art. 21 GDPR.

- Ridotta attenzione alla dimensione metacognitiva: con l'utilizzo di prompt generici vengono date indicazioni su un lavoro granulare basato sui dati e soltanto in pochi casi l'azione è accompagnata a una visione globale.

Esiste senza una preparazione adeguata nel prompting e nell'interpretazione critica degli output, il pericolo di una maggiore libertà interpretativa dei modelli.

RISULTATI

La rendicontazione ha rappresentato un motore per un'azione sistemica che ha avuto ricadute su vari fronti:

- miglioramento livelli di alfabetizzazione linguistica in inglese e in italiano L2
- adozione diffusa metodologie attive
- rafforzamento cultura della valutazione
- protocolli per l'accoglienza e il supporto linguistico degli alunni stranieri.

RILEVANZA

I dati INVALSI mostrano un potenziale significativo per sistemi predittivi che utilizzano l'AI a patto di:

- formare nei docenti un pensiero analitico
- integrare l'uso di questi strumenti in una cornice normativa chiara (GDPR…)
- considerare l'AI non come fine, ma come mezzo per accelerare e affinare i processi.

Il contributo offre quindi un modello trasferibile, in cui risultati e innovazione digitale convergono per un miglioramento sostenibile, etico e centrato sugli apprendimenti reali.

Bibliografia

Castoldi, M., Cattaneo, P., & Di Falco, A. M. (2000). Valutazione, autovalutazione, certificazione. Roma: Carocci.

Freddano, M., & Mori, S. (2019). La riflessione critica e l'autoanalisi delle azioni di monitoraggio e di valutazione del Piano di Miglioramento nelle scuole statali e paritarie dell'Emilia-Romagna [Rapporto di ricerca]. Bologna: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Disponibile al link https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/Rapporto-su-monitoraggio-e-valutazione-Freddano-Mori-def_2019.pdf

INDIRE (2022). Il Piano di Miglioramento (PdM): Linee guida ed esempi. Firenze: INDIRE. Disponibile al link https://www.indire.it

INVALSI (2023). Rapporto nazionale sulle prove standardizzate. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it

Robasto, D. (2017). Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Roma: Carocci.

Parole chiave: Miglioramento scolastico basato sui dati (MIGLIORAMENTO); Analisi INVALSI supportata da AI (ANALISI-AI); EdTech etica e conforme al GDPR (EdTech); Modello sistemico trasferibile (MODELLO)

Oltre il *teaching to the test*: dati INVALSI e intelligenza artificiale per le competenze in inglese e l'orientamento al futuro

Paola De Lumè (Università degli studi di Bari "Aldo Moro")

Nel dibattito scientifico sull'uso dei dati standardizzati emerge una profonda ambivalenza tra la funzione rendicontativa della valutazione esterna e le pratiche didattiche quotidiane. Il rischio di un approccio prettamente performativo, specialmente nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, è l'insorgenza di fenomeni di teaching to the test, che comprimono la portata formativa e orientativa delle rilevazioni. Tale dinamica appare oggi particolarmente critica se analizzata alla luce degli esiti INVALSI di Inglese del periodo post-pandemico che, in controtendenza rispetto ad altri ambiti disciplinari, mostrano un significativo miglioramento delle performance, favorito da una maggiore familiarità degli studenti con ambienti digitali e tecnologie emergenti.

Il presente contributo intende superare la dicotomia tra misurazione e didattica, delineando un modello teorico-operativo per il quinto anno della scuola secondaria di secondo grado che assume le evidenze micro-analitiche delle prove INVALSI di livello B2 come dispositivi strategici per l'orientamento al futuro, la prevenzione della dispersione scolastica e il superamento dei divari negli apprendimenti. I task complessi di Reading e Listening del QCER vengono riletti non come meri indicatori prestazionali, ma come analizzatori di competenze trasversali di livello superiore, quali il problem solving e il pensiero critico. In questa cornice, la decodifica dell'errore e l'analisi dei distrattori diventano specchio delle fragilità metodologiche dello studente, offrendo evidenze oggettive in una prospettiva interdisciplinare.

La proposta ridefinisce lo statuto epistemologico del dato collocandolo entro i moduli di orientamento (DM 328/2022) e promuovendo l'agency metacognitiva dello studente attraverso un dispositivo di assessment for orientation (Pastore & Mincu, 2024). Tale impianto si fonda sulla stretta sinergia tra il docente di lingua inglese, il docente tutor e l'intero Consiglio di Classe: il primo analizza i costrutti linguistico-cognitivi, il tutor trasforma le evidenze in traiettorie di autovalutazione guidata e il Consiglio di Classe integra i profili emersi nella progettazione educativo-didattica trasversale. In questo modello, l'Intelligenza Artificiale Generativa si configura come un "nuovo attore" dell'apprendimento: un tutor personalizzato e adattivo che affianca il team docente nell'analisi dei testi d'errore, nella categorizzazione delle criticità (tra carenze lessico-grammaticali o difficoltà di inferenza pragmatica) e nella generazione di feedback trasformativi e micro-attività di recupero mirate.

Sul piano operativo, i docenti isolano i nodi testuali più critici attraverso il confronto tra i dati d'istituto e i riferimenti nazionali, promuovendo attività d'aula in cui gli studenti mappano le proprie strategie di comprensione. Questo ciclo di self-regulated learning (Zimmerman, 2002; Doran, 1981) guida il discente verso una consapevolezza situata del proprio livello linguistico prima del termine del ciclo scolastico, trasformando gli elementi di discontinuità in un obiettivo di miglioramento auto-diretto. Gli esiti confluiscono condivisi nell'E-Portfolio e nella valorizzazione del "Capolavoro" sulla piattaforma Unica (Domenici & Moretti, 2024), fornendo una solida base informata per i colloqui di orientamento e per le scelte accademiche o professionali post-diploma. Il contributo dimostra così la fattibilità di una convergenza sinergica tra valutazione su larga scala, governance collegiale, tecnologie generative e didattica orientativa.

Bibliografia

Arslan, B., Lehman, B., Tenison, C., Sparks, J. R., López, A. A., Gu, L., & Zapata-Rivera, D. (2024). Opportunities and challenges of using generative AI to personalize educational assessment. Frontiers in Artificial Intelligence, 7, Article 1460651. doi:10.3389/frai.2024.1460651

Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Domenici, G. (2003). Manuale della valutazione scolastica. Roma-Bari: Laterza.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. Management Review, 70(11), 35–36.

INVALSI (2024). Rapporto prove INVALSI 2024. Roma: INVALSI.

Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. London: UCL Institute of Education Press.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). Decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328: Adozione delle Linee guida per l'orientamento. Disponibile al link https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/12/16/22A07272/sg

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023, 11 ottobre). Nota prot. n. 2790: Indicazioni per il personale scolastico per l'attuazione delle Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022). Disponibile al link https://www.mim.gov.it/-/nota-prot-n-2790-dell-11-ottobre-2023

Pastore, S., & Mincu, M. (2024). A feasible balance? The Italian teachers' standpoint on assessment literacy, assessment practice, and teacher professional development. European Journal of Teacher Education, 47(2), 226–245. doi:10.1080/02619768.2024.2338853

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

Parole chiave: Apprendimento linguistico; orientamento; dati INVALSI; intelligenza artificiale generativa

SESSIONE Apprendimento professionale e uso dei dati: formazione e innovazione didattica basate su evidenze (2)

Coordinatrici:
Sebastiana Fisicaro (Associazione Rete Sophia 3.0 e Universidad de Córdoba)
Letizia Giampietro (INVALSI)
25 NOVEMBRE: 16.30 -18.30 {AULA DA DEFINIRE}

Costruire data, digital e AI literacy per la valutazione scolastica

Michela Freddano (INVALSI)
Miriam Mariani (Sapienza Università degli Studi di Roma)

In linea con le tendenze internazionali, la Pubblica Amministrazione italiana sta attraversando una profonda trasformazione digitale, finalizzata a semplificare le procedure amministrative, migliorare i servizi pubblici e promuovere una maggiore trasparenza e accountability. Questa trasformazione assume particolare rilevanza nel settore educativo, dove le scuole fanno sempre più affidamento su grandi quantità di dati generati da molteplici sistemi informativi, spesso interconnessi. Tra questi sistemi, il Sistema Nazionale di Valutazione dell'Istruzione e della Formazione (SNV) rappresenta un'infrastruttura centrale per la raccolta, l'integrazione e la diffusione di informazioni relative alle scuole e alle loro performance. La crescente disponibilità di dati educativi, tuttavia, solleva importanti interrogativi riguardo alla capacità degli insegnanti di comprendere, interpretare, valutare criticamente e utilizzare efficacemente tali informazioni nei processi di autovalutazione e miglioramento scolastico.
In questo contesto, il paper presenta lo sviluppo di un modello teorico della literacy nella valutazione delle scuole, concepita come una competenza multidimensionale che comprende la conoscenza dei processi valutativi, la capacità di interpretare indicatori ed evidenze e la capacità di tradurre i risultati della valutazione in azioni significative per lo sviluppo professionale e organizzativo.
Lo studio empirico si basa su 7.284 risposte, raccolte attraverso una instant web survey somministrata durante una serie di webinar promossi dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI), progettati per supportare le scuole nell'avvio del terzo ciclo triennale (2022–2025) del Sistema Nazionale di Valutazione. Il questionario ha indagato le esperienze dei partecipanti rispetto alla valutazione scolastica, le competenze percepite e i relativi bisogni di sviluppo professionale.
I risultati evidenziano la complessità dei processi di autovalutazione scolastica e mostrano una significativa eterogeneità nei bisogni formativi tra i diversi gruppi di destinatari. In particolare, i fabbisogni variano in funzione della loro precedente esperienza con la valutazione scolastica e dei rispettivi ruoli professionali. Tali risultati suggeriscono che lo sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbe superare approcci formativi generici e adottare strategie differenziate, finalizzate al rafforzamento delle competenze nella valutazione delle scuole. Il modello proposto fornisce un quadro concettuale per comprendere tali competenze e per progettare interventi di sviluppo professionale più mirati, in grado di sostenere un uso significativo ed efficace dei dati della valutazione scolastica.

Bibliografia

European Commission. (2021). 2030 Digital Compass: The European way for the Digital Decade. Brussels, Belgium: European Commission. Disponibile al link https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2021/03/2030-Digital-Compass-the-European-way-for-the-Digital-Decade.pdf

European Commission. (2025). Digital Decade Country Report 2025: Italy. Brussels, Belgium: European Commission. Disponibile al link https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/factpages/italy-2025-digital-decade-country-report

Freddano, M., & Mariani, M. (2026). Il valore euristico di Data, Digital & AI Literacy per la valutazione delle scuole nel Sistema Nazionale di Valutazione. Quaderni di Comunità. Persone, Educazione e Welfare nella società 5.0, 1(1), 239–276. doi:10.61007/QdC.2026.1.410

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York, NY: Teachers College Press.

Mandinach, E. B., Honey, M., & Light, D. (2006). A theoretical framework for data-driven decision making. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA.

OECD. (2023). OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/c74f03de-en

OECD. (2025). Results from TALIS 2024: Italy. Paris, France: OECD Publishing. Disponibile al link https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/italy_24a89972/83aa3d46-en.pdf

Pastore, S. (2026). Teacher data literacy: A scoping review (2020–2024). Cogent Education, 13(1). doi:10.1080/2331186X.2025.2592397

Schildkamp, K. (2025). Data use for school self-evaluation – The process, factors, and leadership practices in Estonian schools. Studies in Educational Evaluation, 85, 101465. doi:10.1016/j.stueduc.2025.101465

Parole chiave: Valutazione delle scuole; Data Literacy; Digital Literacy; IA Literacy; Sviluppo professionale docenti

Strumenti per leggere e analizzare i risultati INVALSI: sviluppo e validazione del framework CORCIRA+A

Paolo Barabanti (INVALSI)

Il contributo, di carattere metodologico-applicativo, presenta il processo di progettazione e le prime fasi di sviluppo e validazione di uno strumento svolto a sostenere l'utilizzo dei risultati delle Rilevazioni Nazionali INVALSI da parte delle istituzioni scolastiche. Tali dati costituiscono infatti una risorsa non soltanto per i decisori politici e la ricerca ma anche per le scuole: abbracciando un approccio data-driven (Ackoff, 1989), essi possono orientare processi decisionali volti al miglioramento della governance e della didattica, in vista del successo scolastico di studenti e studentesse (Duru-Bellat, 2013; Darling-Hammond & Adamson, 2014).

La disponibilità dei dati, tuttavia, non ne determina automaticamente un utilizzo efficace. Le valutazioni su larga scala sono state oggetto di resistenze nel mondo scolastico (Giunta, 2016) e, anche per la loro impostazione tecnica, percepite come un dominio specialistico (Pastore & Freddano, 2017), contribuendo alla distanza tra large-scale assessment e pratiche didattiche (Brookhart, 2011; De Luca, 2012). A ciò si aggiunge la difficoltà di leggere, interpretare e contestualizzare le informazioni restituite: senza adeguate risorse interpretative, i dati rischiano di non tradursi in una lettura fondata sulle evidenze. Sono quindi necessarie competenze per attribuire loro significato e trasformarli in informazioni utili ai processi decisionali (Robasto, 2017).

Il rinnovamento della piattaforma di restituzione INVALSI, avviato nel 2024, si inserisce in questa direzione. Oltre all'adeguamento tecnico e all'ampliamento delle informazioni restituite, sono stati introdotti strumenti a supporto della loro lettura e interpretazione, tra cui grafici personalizzabili, tavole interattive, contenuti esplicativi e tutorial. La piattaforma, assumendo come conditio sine qua l'integrazione tra istanze top-down e bottom-up (Freddano, 2024), è stata sviluppata anche attraverso il confronto con dirigenti e docenti.

In questo percorso si inserisce CORCIRA+A, un framework di domande guida volto ad accompagnare gli stakeholder scolastici, in particolare dirigenti e referenti INVALSI, nella lettura riflessiva e contestualizzata dei dati. Le domande sono organizzate secondo otto dimensioni – comprensione, osservazione, relazione,

contesto, interpretazione, riflessione, attivazione e attenzione – per sostenere il passaggio dal dato all'informazione, alla riflessione professionale e all'individuazione di possibili azioni di miglioramento.
Il disegno di validazione segue un processo progressivo e partecipato, integrando approcci qualitativi e quantitativi e coinvolgendo ricercatori INVALSI, esperti esterni e practitioner, al fine di verificare la solidità teorico-metodologica del framework, la chiarezza e pertinenza delle domande e la loro spendibilità nei contesti scolastici.
I primi esiti hanno consentito di definire le otto dimensioni e revisionare la prima bozza delle domande, riformulando o eliminando quelle poco chiare o eccessivamente tecniche. Le successive fasi coinvolgeranno esperti esterni e practitioner per valutarne pertinenza, chiarezza, completezza, utilità interpretativa e sostenibilità operativa.
Il progetto intende così rafforzare il raccordo tra dati INVALSI, riflessione collegiale e azione didattica, affinché i risultati restituiti diventino una risorsa effettivamente utilizzabile dalle scuole nei propri processi di miglioramento.

Bibliografia

Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. Journal of Applied Systems Analysis, 16, 3–9.
Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. Educational Measurement: Issues and Practice, 30(1), 3–12. doi:10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x
Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. Action in Teacher Education, 34(5–6), 576–591. doi:10.1080/01626620.2012.727539
Duru-Bellat, M. (2013). Comparative education between depressing pointlessness and restricting instrumentalism? Scuola Democratica, 4(1), 147–154.
Freddano, M. (2024). Editoriale. Rassegna Italiana di Valutazione, 88–89, 5–15. doi:10.3280/RIV2024-088001
Giunta, I. (2016). Le ragioni profonde di una "resistenza": Una lettura sistemica del sistema scuola. Formazione & Insegnamento, 14(2), 97–110.
Pastore, S., & Freddano, M. (2017). Questione di feedback: Dati INVALSI e pratiche di valutazione in classe. In P. Falzetti (a cura di), I dati INVALSI: Uno strumento per la ricerca (pp. 89–100). Milano: FrancoAngeli.
Robasto, D. (2017). Autovalutazione e piani di miglioramento. Roma: Carocci.

Parole chiave: Analisi dei dati; Data literacy; Prove INVALSI; Valutazione su larga scala

Sviluppare la Data Literacy nelle Comunità Professionali: un percorso di ricerca-azione sui dati INVALSI per l'innovazione didattica

Mario D'Avino (Sapienza Università degli Studi di Roma)

Tipo di contributo
Contributo applicativo e metodologico (Ricerca-azione con approccio mixed methods).
Inquadramento teorico
La disponibilità di dati provenienti dalle valutazioni standardizzate non genera di per sé un miglioramento educativo. Affinché i dati si trasformino in decisioni consapevoli, è cruciale lo sviluppo della data literacy dei docenti, intesa non solo come competenza tecnica, ma come processo di attribuzione di senso. Il framework teorico di riferimento integra l'approccio dell'Evidence-Informed Education con i modelli delle Professional Learning Communities (PLC). All'interno di queste comunità, l'analisi collaborativa delle evidenze riduce le resistenze verso la misurazione esterna e favorisce un apprendimento organizzativo capace di incidere profondamente sulle pratiche didattiche.

Obiettivi / Domande della ricerca

Lo studio intende esplorare le condizioni che favoriscono l'uso formativo dei dati standardizzati. Le domande di ricerca sono:

1. In che modo la riflessione collaborativa sui dati INVALSI all'interno dei dipartimenti disciplinari modifica le pratiche di progettazione didattica?
2. Quali strategie formative sono più efficaci per sviluppare una data literacy diffusa tra i docenti? L'obiettivo principale è validare un modello di formazione intervento che integri le evidenze quantitative nazionali con l'esperienza professionale dei docenti.

Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da/per il sistema educativo

La ricerca ha utilizzato i dati restituiti dalle rilevazioni INVALSI (Gradi 2, 5 e 8, Italiano e Matematica), integrati con i dati di valutazione interna delle scuole coinvolte. I dati sono stati utilizzati dal sistema educativo come strumento diagnostico per l'individuazione di specifici divari di apprendimento (es. analisi degli item e dei processi cognitivi). Sono stati poi impiegati per il sistema scolastico al fine di riprogettare il curricolo verticale, strutturando moduli didattici mirati al recupero delle criticità emerse, promuovendo così un uso autenticamente formativo della misurazione standardizzata.

Risultati

L'analisi qualitativa dei focus group e quantitativa dei questionari pre/post-intervento evidenzia:

- Un incremento significativo della data literacy e della self-efficacy dei docenti nella lettura dei report restituiti dall'INVALSI.
- Un passaggio da una percezione "giudicante" e sommativa del dato a una prospettiva diagnostica e formativa.
- La reale implementazione, nelle classi coinvolte, di sperimentazioni didattiche innovative basate sulle evidenze emerse (in particolare sul potenziamento della comprensione del testo e del problem solving).

Rilevanza per il Seminario

Il contributo risponde pienamente alle finalità del Seminario offrendo un modello trasferibile e sostenibile di formazione. Dimostra empiricamente come l'uso congiunto dei dati INVALSI e delle pratiche collaborative possa superare l'isolamento professionale, guidando l'innovazione didattica in modo evidence-informed, in linea con gli scopi di sviluppo e miglioramento delle scuole.

Bibliografia

Cain, T. (2016). Research-informed teachers: Contextual, practical and experiential knowledge. Journal of Education for Teaching, 42(4), 377–393. doi:10.1080/02607476.2016.1184462

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

INVALSI (2023). Rapporto prove INVALSI 2023. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York, NY: Teachers College Press.

Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (Eds.). (2013). Data-based decision making in education: Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4816-3

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7(4), 221–258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8

Parole chiave: Data Literacy; Prove INVALSI; Innovazione Didattica; Comunità di Pratica

Dai dati alla didattica: uso delle evidenze INVALSI e apprendimento professionale nei processi di miglioramento scolastico

Sebastiana Fisicaro (Universidad de Córdoba, Spagna)

Il contributo, di natura applicativa, analizza come le evidenze valutative vengano tradotte in priorità di miglioramento, azioni didattiche e occasioni di apprendimento professionale. La letteratura sul data use evidenzia che la disponibilità dei dati non produce automaticamente cambiamento: le evidenze acquistano valore quando vengono interpretate, contestualizzate e trasformate in conoscenza utilizzabile nei processi decisionali. In questa prospettiva, la data literacy assume una dimensione non soltanto individuale, ma collegiale e organizzativa, connessa alla capacità delle comunità professionali di attribuire significato ai dati e utilizzarli per orientare le scelte educative.

Lo studio risponde alla seguente domanda di ricerca: in che modo le evidenze derivanti dal Sistema Nazionale di Valutazione, inclusi i dati INVALSI, vengono tradotte in priorità e azioni didattiche nei processi di miglioramento scolastico, e quali forme di partecipazione professionale dei docenti sono documentabili in tale processo?

La ricerca adotta un disegno qualitativo comparativo a casi multipli e considera quattro istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado della Sicilia orientale destinatarie di finanziamenti PNRR. L'analisi documentale prende in esame documentazione riferibile a due cicli di autovalutazione e rendicontazione, utilizzando RAV e Rendicontazioni sociali disponibili per i casi esaminati. È stata applicata una matrice di tracciamento del ciclo del dato articolata in sei dimensioni: evidenza valutativa, interpretazione, priorità/traguardo, azione, partecipazione professionale documentata e monitoraggio. La continuità tra i passaggi è stata classificata come documentata, parzialmente documentata o non documentata, evitando di inferire processi professionali non esplicitati dalle fonti.

L'analisi comparativa mostra che le evidenze del SNV, compresi i risultati delle prove standardizzate INVALSI, entrano nei processi di miglioramento con differenti livelli di esplicitazione. In alcuni casi è documentabile una sequenza particolarmente chiara tra criticità rilevate nelle prove standardizzate, priorità, traguardi e interventi sulle competenze di base; in altri, il collegamento tra evidenza e azione risulta meno esplicito. La partecipazione professionale dei docenti emerge soprattutto nelle fasi di progettazione, formazione, attuazione e monitoraggio attraverso dipartimenti, organi collegiali, gruppi di lavoro e comunità di pratiche, mentre appare meno sistematicamente documentata nella fase strategica di interpretazione delle evidenze e definizione delle priorità. I casi mostrano inoltre che un'elevata collaborazione operativa non coincide necessariamente con una partecipazione diffusa ai processi di autovalutazione e pianificazione.

Il contributo è rilevante per la Sessione 3 perché evidenzia come il passaggio dai dati alla didattica richieda non soltanto disponibilità di evidenze e competenze tecniche, ma spazi collegiali nei quali interpretarle e trasformarle in conoscenza professionale. I risultati suggeriscono pertanto di considerare la data literacy come capacità organizzativa condivisa e di rafforzare il ciclo dato–interpretazione–progettazione–azione–monitoraggio, quale condizione per avvicinare valutazione, apprendimento professionale e innovazione didattica.

Bibliografia

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Datnow, A., & Park, V. (2019). Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools. New York, NY: Routledge.

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Freddano, M., & Mariani, M. (2026). The heuristic value of data, digital and AI literacy for school evaluation within the National Evaluation System. Community Notebook. People, Education and Welfare in the Society 5.0, 1(1), 239–276. doi:10.61007/QdC.2026.1.410

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education, 60, 366–376. doi:10.1016/j.tate.2016.07.011

Perazzolo, M., & Giampietro, L. (2021, February 23–28). Data Teams for School Improvement: A Proposal from Italian Context [Abstract]. IV ISA Forum of Sociology, Porto Alegre, Brazil. Disponibile al link https://value.invalsi.it/portale/documento/data-teams-for-school-improvement-a-proposal-from-italian-context-abstract/

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. Educational Research, 61(3), 257–273. doi:10.1080/00131881.2019.1625716

Parole chiave: Data Literacy; uso dei dati; apprendimento professionale; innovazione didattica

Oltre i numeri: evidenze INVALSI e Avanguardie Educative nella Pedagogia Freinet

Graziella Della Gatta (Istituto Comprensivo D'Annunzio - Lanciano)
Lara Polsoni (Istituto Comprensivo D'Annunzio - Lanciano)

Inquadramento teorico

Il lavoro che si propone si colloca tra la valutazione basata su evidenze, ovvero un approccio all'insegnamento che unisce la ricerca rigorosa, all'esperienza pratica degli insegnanti per decidere quali metodi didattici funzionano meglio (evidence-informed education) e i modelli della scuola attiva. In particolare, coniuga i Quadri di Riferimento (QdR) INVALSI inseriti all' interno del Curricolo Verticale d' Istituto, con le metodologie laboratoriali della Pedagogia Freinet e i quadri di innovazione del Movimento Avanguardie Educative di INDIRE. L'approccio teorico supera la logica del teaching to the test, intesa come mero addestramento esecutivo, per promuovere una didattica incentrata sulla metacognizione, la personalizzazione e il valore euristico dell'errore.

Obiettivi / Domande della ricerca

Il percorso mira a verificare come l'analisi quantitativa e qualitativa dell'errore possa trasformarsi in una "bussola diagnostica" per la progettazione curricolare quotidiana. La ricerca risponde alle seguenti domande:

- In che modo l'integrazione tra i QdR INVALSI e la pedagogia attiva consente di superare l'impulsività cognitiva, la rigidità degli schemi mentali e l'ansia da prestazione?
- Come le pratiche di co-progettazione e cooperazione tra docenti rendono sostenibili e trasferibili i modelli di personalizzazione dell'apprendimento?

Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da/per il sistema educativo

Questa proposta nasce dall'esperienza di ricerca-azione realizzata dall'Istituto Comprensivo "G. D'Annunzio" di Lanciano. Il lavoro si è concentrato sull'integrazione strategica tra l'analisi dei dati delle rilevazioni nazionali e i processi di innovazione metodologico-didattica. Partendo dall' analisi dei dati INVALSI a.s. 2024/25 e dai dati emersi nel triennio 2022-2025 condivisa con l'intero Collegio Docenti, il Gruppo di Lavoro INVALSI ha successivamente esaminato gli esiti di un monitoraggio interno che ha coinvolto oltre cento docenti di Scuola Primaria e Secondaria di I Grado. La proposta approfondisce come i Quadri di Riferimento (QdR) INVALSI (parte integrante del Curricolo Verticale d' Istituto) e l'analisi quantitativa dell'errore possano trasformarsi in una "bussola diagnostica" per orientare la progettazione quotidiana e i processi di miglioramento dell'Istituto.

Risultati

L'esperienza ha condotto al consolidamento di dispositivi didattici attivi: l'uso di Aule Laboratorio Disciplinari e del Debate; attività e tecniche proprie della pedagogia Freinet (ricerca matematica, piano di lavoro individuale, brevetti). Tali strategie consentono di costruire e istituzionalizzare i saperi a partire dalle domande degli alunni e dall'esperienza di vita della classe, di rilevare le rappresentazioni mentali e il livello di organizzazione dei concetti, sostenendo i macro-processi fondamentali quali: localizzare informazioni,

risolvere i problemi, argomentare... Elementi significativi emersi dal monitoraggio sono l'impiego di opportune strategie per controllare l'ansia da prestazione, la possibilità di trasformare l'errore in un "bug logico" da analizzare collettivamente e il dialogo tra docenti curricolari e di sostegno per favorire i processi di inclusione.
Rilevanza per il Seminario
Il contributo offre un modello operativo replicabile e sostenibile che mostra come coniugare il rigore psicometrico delle rilevazioni nazionali con la pedagogia cooperativa. Dimostra come la rendicontazione sociale e l'uso diagnostico dei dati possano alimentare concretamente i processi quotidiani di auto-miglioramento delle istituzioni scolastiche.

Bibliografia

Bottero, E. (2021). Pedagogia cooperativa. Roma: Armando Editore.
Bottero, E. (2025). Célestin Freinet: Storia e attualità di una pedagogia. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
Freinet, C. (2002). La scuola del fare (R. Eynard, a cura di). Bergamo: Edizioni Junior. (Edizione originale pubblicata in 2 voll., Milano: Emme Edizioni, 1977–1978).
Freinet, C. (2022). La scuola moderna: Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare (E. Bottero, Trad.). Trieste: Asterios. (Edizione originale pubblicata a cura di G. Tamagnini, Torino: Loescher, 1963).
INDIRE (2014). Manifesto delle Avanguardie Educative. Firenze: INDIRE.
INVALSI (2018). Quadri di riferimento delle rilevazioni nazionali. Roma: INVALSI.
Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet (2018). Dictionnaire de la pédagogie Freinet. Paris: ESF Éditeur.

Parole chiave: Ricerca-azione; Personalizzazione; Metacognizione; Innovazione laboratoriale

Orientare all'Università e all'Alta Formazione a partire dai Dati: apprendimenti di sistema per docenti/dirigenti scolastici e percezione degli studenti

Graziella Arazzi (Esperto Valutazione delle Scuole – SNV))

La politica dell'orientamento degli studenti alla scelta universitaria costituisce una sorta di banco di prova per collaborazioni efficaci e costanti tra atenei e scuole secondarie di secondo grado.
La formazione dei referenti per le policy orientative degli Uffici scolastici regionali, a cura di INDIRE – CRUI e svoltasi tra aprile giugno 2025, ha messo in evidenza la necessità di creare e/o rafforzare ponti e alleanze tra le due istituzioni per:

1) declinare quanto previsto dal DM 934 del 03/08/2022 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Missione 4 "Istruzione e ricerca";
2) allineare/armonizzare il contesto del DM 934/22 con la sceneggiatura del DM 328/2022 "Linee Guida per l'orientamento" all'interno del sistema scolastico, con particolare riferimento al triennio delle secondarie di secondo grado, in cui gli studenti divengono partecipi di laboratori orientativi, a cura di docenti tutor.

TIPO DI CONTRIBUTO: applicativo.
TIPOLOGIA: indagine esplorativa in corso.
CONTESTO: Liguria.
INQUADRAMENTO TEORICO:
Teorie del costruttivismo sociale integrato con l'uso del possibilismo in ricerca sociale (N. Stame, "Tra possibilismo e valutazione. Judith Tendler e Albert Hirschman", Rubbettino 2022).
OBIETTIVI/DOMANDE DI RICERCA:

Come condividere l'e-Portfolio dello studente (cfr. piattaforma UNICA /PNRR) della scuola secondaria di II grado tra scuola e università per co-progettare le varie azioni orientative, contrassegnate da continuità, cesure, cambiamenti.
Come evidenziare il ruolo delle "Futures literacy" nei processi di orientamento, come leva per ampliare gli orizzonti, rafforzare l'autoefficacia e sostenere decisioni consapevoli?
Come supportare dirigenti, orientatori scolastici e universitari nel percepire curve di sviluppo e segnali deboli, gestire rischi, cogliere opportunità, valorizzare processi decisionali degli studenti?
Come costruire le condizioni per attività di orientamento bidirezionali scuola-università che coinvolgano docenti e studenti di entrambi i settori a costruire e sviluppare progetti significativi per la comunità e il contesto di appartenenza, con particolare attenzione all'uso di strumenti digitali generativi?
Come sperimentare nuove forme di governo dell'orientamento da parte dei dirigenti scolastici (che dovranno limitare funzioni di delega e dovranno invece rapportarsi costantemente a docenti tutor e orientatori della scuola, condividendo riflessioni, pratiche, architetture) e dei coordinatori corsi di laurea o referenti per l'orientamento delle varie facoltà che procederanno alla predisposizione anche interfacoltà o interateneo di moduli di active learning, concertati con la regia delle Scuole secondarie di II grado?
Come diffondere metodi e strumenti: laboratori esperienziali; lavoro in piccoli gruppi misti scuola-università; peer tutoring; testimonianze proattive?
USO DATI:
Utilizzo del RAV 2025-2028 delle Scuole per attivare: valutazioni comparative, scambi Scuola-Università, focus group con studenti universitari e allievi delle classi terminali della Scuola secondaria di II grado.
RISULTATI:
Mappatura di strategie di sviluppo dei processi di orientamento scuola-università.
PROSPETTIVE DELL'INDAGINE IN CORSO:
Per studenti e referenti orientamento della scuola e dell'università si segnala l'importanza di:

- strutturare momenti di incontro Scuola/università, focalizzati su scambi di ruolo tra studenti della scuola e studenti universitari dal secondo anno in poi;
- sperimentare – a scuola e in contesto accademico - forme di autovalutazione degli studenti per quanto riguarda competenze trasversali e dimensioni di autoefficacia.

Bibliografia

Capogna, S. (2018). La valutazione come strumento di empowerment organizzativo e professionale. RIV. Rassegna Italiana di Valutazione, 70, 98–117. doi:10.3280/RIV2018-070006

Capogna, S. (2024). Digital technologies and big data from the standpoint of convention theory. In R. Diaz-Bone & G. de Larquier (a cura di), Handbook of economics and sociology of conventions (pp. 1–26). Cham, Switzerland: Springer. doi:10.1007/978-3-030-52130-1_84-1

Capogna, S., & Greco, F. (a cura di). (2024). The digital transformation of European higher education: Technological, ecological, and social challenges. Cham, Switzerland: Springer. doi:10.1007/978-3-031-70763-6

Parole chiave: Complessità; Rischio formativo; Agency; Filiera socio-culturale

SESSIONE Il ruolo dei dati per contrastare la dispersione scolastica e promuovere l'equità

Coordinatori:
Michele Cardone (INVALSI)
Francesco Annunziata (INVALSI)
25 NOVEMBRE: 16.30 -18.30 {AULA DA DEFINIRE}

La doppia geografia degli apprendimenti. Dispersione implicita ed eccellenza nel secondo ciclo di istruzione

Alessandro Barca (Università degli Studi Link)
Maria Rosaria Re (Università degli Studi Link)

La dispersione scolastica implicita non riguarda soltanto gli studenti che conseguono un diploma senza aver raggiunto livelli adeguati di competenza ma interroga, congiuntamente, l'equità del sistema e la sua capacità di promuovere apprendimenti elevati (INVALSI, 2025b). Muovendo da questa duplice prospettiva, il contributo analizza la geografia congiunta della fragilità e dell'eccellenza al termine del secondo ciclo, assumendo che le medie nazionali, se considerate isolatamente, possano occultare disuguaglianze territoriali persistenti.

La ricerca risponde a due domande: quanto sono stabili nel tempo le posizioni relative dei territori italiani rispetto alla dispersione implicita e all'eccellenza accademica? Quali configurazioni persistenti e quali transizioni emergono lungo le annualità osservate? È stata condotta un'analisi secondaria quantitativa dell'open dataset INVALSI "Eccellenza accademica e dispersione scolastica implicita: valori percentuali" (INVALSI, 2025a), relativo al grado 13 e articolato in sei annualità, dal 2018/2019 al 2024/2025, con esclusione del 2019/2020. Le analisi hanno considerato separatamente la serie nazionale e i 21 aggregati territoriali di livello regionale. Sono state calcolate statistiche descrittive, variazioni interannuali, correlazioni di Pearson tra i due indicatori e correlazioni di rango di Spearman tra la prima e l'ultima annualità. Inoltre, per ciascun anno, i territori sono stati classificati rispetto ai valori nazionali di dispersione ed eccellenza, ricostruendone permanenze e transizioni tra quattro possibili configurazioni.

Nel 2024/2025 la dispersione implicita raggiunge l'8,69%, aumentando di 2,12 punti rispetto all'anno precedente, mentre l'eccellenza scende dal 15,13% al 12,26%. A livello territoriale, l'associazione tra i due indicatori è fortemente inversa ($r = -.91$), dove la fragilità è maggiore, la quota di studenti nei livelli più elevati tende a essere minore. Il risultato più rilevante riguarda, tuttavia, la stabilità della struttura territoriale. Le graduatorie del 2018/2019 e del 2024/2025 risultano altamente correlate sia per la dispersione implicita ($\rho = .95$), sia per l'eccellenza ($\rho = .97$). Sedici aggregati su 21 mantengono la stessa configurazione in tutte le sei annualità: sei (Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Sardegna e Sicilia) presentano sistematicamente dispersione superiore ed eccellenza inferiore ai valori nazionali mentre dieci conservano la configurazione opposta. Solo cinque territori mostrano transizioni tra configurazioni differenti. Nel 2024/2025 il divario attraversa anche i vari percorsi: la dispersione varia dall'1,35% dei licei linguistici al 23,14% degli istituti professionali dei servizi.

I risultati indicano non tanto una polarizzazione interna, quanto una stratificazione educativa territorialmente persistente: la geografia della fragilità tende a sovrapporsi a quella della minore incidenza degli apprendimenti elevati. Su questa base viene proposta una matrice dinamica fragilità-eccellenza, fondata sul posizionamento relativo e sulla continuità o variazione delle traiettorie, utilizzabile per distinguere configurazioni persistenti, oscillanti, in miglioramento o in peggioramento. Pur non consentendo inferenze causali, l'analisi offre uno strumento replicabile per la data literacy del personale scolastico e per la definizione di priorità differenziate nel RAV e nel PdM. I dati possono infatti orientare decisioni evidence-informed solo quando vengono trasformati in conoscenza pedagogicamente interpretabile, collegata ai contesti e tradotta in azioni verificabili (Brown et al., 2017; Freddano & Pandolfini, 2022; Mandinach & Gummer, 2016; Schildkamp, 2019).

Bibliografia

Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. Educational Research, 59(2), 154–172. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327

Freddano, M., & Pandolfini, V. (2022). Teacher training on data literacy for school evaluation and improvement: A teacher professional development experience in Italy. Education and Self Development, 17(1), 87–101. https://doi.org/10.26907/esd.17.1.08

INVALSI (2025a). Eccellenza accademica e dispersione scolastica implicita: Valori percentuali [Data set]. Disponibile al link https://serviziostatistico.invalsi.it/invalsi_ss_data/eccellenza-accademica-e-dispersione-scolastica-implicita-valori-percentuali/

INVALSI (2025b). Rapporto prove INVALSI 2025. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education, 60, 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. Educational Research, 61(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716

Parole chiave: Dispersione scolastica implicita; disuguaglianze territoriali; data literacy; miglioramento scolastico

Analisi Critica delle Rilevazioni INVALSI nella Scuola Primaria

Maria Luisa Di Niso (Istituto Comprensivo "S. Giovanni Bosco-Battisti-Ferraris" - Bisceglie)
Simona Sisto (I.C. Giovanni XXIII-De Amicis - Triggiano, Bari)

Le rilevazioni INVALSI costituiscono uno dei pilastri per il monitoraggio dell'efficacia del sistema scolastico italiano, fornendo dati empirici sui livelli di apprendimento. Tuttavia, nella scuola primaria, l'interpretazione di tali esiti richiede una profonda distinzione tra valutazione formativa e sommativa. Mentre la valutazione formativa mira a regolare l'insegnamento durante il processo di apprendimento, le prove standardizzate tendono a una funzione sommativa di sistema. Il rischio è che il dato INVALSI venga impropriamente utilizzato per etichettare il singolo alunno, ignorando il percorso cognitivo e la complessità dell'azione pedagogica.

Un elemento centrale nell'analisi dei risultati è lo status ESCS (Economic, Social and Cultural Status). Questo indicatore multidimensionale dimostra che il background familiare influenza pesantemente le performance. Quando la scuola non riesce a compensare il deficit di capitale culturale di partenza, la valutazione standardizzata finisce per certificare le disuguaglianze piuttosto che promuovere la mobilità sociale. Se il successo scolastico rimane strettamente correlato allo status ESCS, il sistema fallisce nel suo mandato costituzionale di rimuovere gli ostacoli che limitano l'uguaglianza dei cittadini.

La pressione sui risultati genera spesso il fenomeno del teaching to the test. Questa deriva didattica ha conseguenze psicologiche rilevanti: la motivazione intrinseca degli alunni viene sacrificata a favore di una motivazione estrinseca legata alla performance. Didatticamente, si assiste a un restringimento del curricolo (curriculum narrowing), dove lo sviluppo del pensiero critico e delle competenze trasversali viene messo in secondo piano rispetto all'addestramento meccanico per superare i quesiti a risposta chiusa. Questo approccio può generare ansia da prestazione fin dai primi anni della scuola primaria.

In conclusione, la governance scolastica deve bilanciare l'accountability con l'autonomia didattica. Le prove INVALSI devono essere intese come un contributo informativo ancillare e non come un fine. Una vera autonomia richiede che le istituzioni scolastiche utilizzino il dato standardizzato per un'auto-analisi longitudinale e contestualizzata, evitando classificazioni sommarie. Solo superando la fallacia del numero si può restituire alla valutazione la sua funzione originaria: promuovere l'equità educativa e orientare le

strategie didattiche per il successo formativo di ogni studente, garantendo che la scuola rimanga un luogo di emancipazione e non di mera riproduzione sociale.

Bibliografia

Battistin, E., De Nadai, M., & Vuri, D. (2017). Counting rotten apples: Student achievement and score manipulation in Italian elementary schools. Journal of Econometrics, 200(2), 344–362. doi:10.1016/j.jeconom.2017.06.015

Bertoni, M., Brunello, G., & Rocco, L. (2013). When the cat is near, the mice won't play: The effect of external examiners in Italian schools. Journal of Public Economics, 104, 30–37. doi: 10.1016/j.jpubeco.2013.04.010

Bertoni, M., Brunello, G., De Benedetto, M. A., & De Paola, M. (2021). Does monitoring deter future cheating? The case of external examiners in Italian schools. Economics Letters, 201, 109742. doi: 10.1016/j.econlet.2021.109742

Costanzo, A., & Desimoni, M. (2017). Beyond the mean estimate: A quantile regression analysis of inequalities in educational outcomes using INVALSI survey data. Large-scale Assessments in Education, 5, Article 14. DOI: 10.1186/s40536-017-0048-4

INVALSI (2025). I risultati delle Prove INVALSI 2025. INVALSIopen. Disponibile al link I Risultati delle Prove INVALSI 2025 - INVALSIopen

INVALSI. Informazioni di contesto delle Prove INVALSI. INVALSIopen. Disponibile al link https://www.invalsiopen.it/

Parole chiave: Prove standardizzate; osservatore esterno; cheating; disuguaglianze educative

Oltre i confini della scuola: dati, territorio e pratiche educative in un Istituto Comprensivo della periferia metropolitana

Angela Oteri (Istituto Comprensivo "Giuseppe Catalfamo" - Messina)
Angelo Cavallaro (Istituto Comprensivo "Giuseppe Catalfamo" - Messina)
Giovanni Russo (Istituto Comprensivo "Giuseppe Catalfamo" - Messina)
Maria Sturniolo (Istituto Comprensivo "Giuseppe Catalfamo" - Messina)

1) Tipo di contributo

Contributo applicativo, orientato al cambiamento istituzionale e alla sperimentazione di modelli pedagogici basati sull'evidenza dei dati di sfondo.

2) Inquadramento teorico

Il contributo presenta uno studio di caso relativo a un Istituto Comprensivo della periferia sud di Messina, inserito in un contesto caratterizzato da fragilità socio-economiche, limitate opportunità extrascolastiche e situazioni di disagio giovanile. Il quadro teorico assume la prospettiva della scuola come comunità educante, nella quale inclusione, partecipazione, personalizzazione, corresponsabilità educativa e collaborazione territoriale costituiscono dimensioni interdipendenti del successo formativo. In tale prospettiva, i dati non sono considerati soltanto strumenti di rendicontazione, ma risorse per mappare le criticità, interpretare le condizioni di vulnerabilità, individuare priorità e orientare azioni condivise di miglioramento. Si tratta di utilizzare il dato quantitativo come dispositivo riflessivo per scardinare le strutture di povertà educativa che comprimono il potenziale umano nelle periferie del Mezzogiorno. L'Index for Inclusion costituisce un riferimento per analizzare culture, politiche e pratiche inclusive e rafforzare l'interazione tra scuola, famiglie e territorio.

3) Obiettivi/domande della ricerca

L'analisi intende documentare le pratiche didattiche e organizzative sviluppate dall'Istituto per rispondere alla vulnerabilità del contesto e individuare gli elementi capaci di sostenere partecipazione, motivazione e sviluppo delle competenze. Particolare attenzione è rivolta ai meccanismi di riproduzione delle

disuguaglianze, comprese le strategie di evitamento della scuola da parte delle famiglie (white flight), e alla costruzione di condizioni educative capaci di ridurre il condizionamento dell'origine sociale sugli esiti scolastici. Le domande di ricerca riguardano il modo in cui le tre dimensioni dell'Index for Inclusion possano sostenere la mappatura delle vulnerabilità, la revisione delle pratiche didattiche e organizzative e l'individuazione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

4) Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo

I dati INVALSI sono integrati nel processo di autovalutazione dell'Istituto e letti in relazione al RAV, alle scelte del PTOF e agli esiti della Rendicontazione sociale. Costituiscono una risorsa conoscitiva per interpretare il contesto, individuare priorità e orientare la progettazione didattica e organizzativa. A questi si aggiungono i dati ISTAT 2025 per la Sicilia e specificatamente quelli dell'area urbana di Messina, che delineano un quadro di "segregazione invisibile": non si raggiungono tra gli studenti le competenze minime in italiano nel 53,3% e in matematica nel 62%; la dispersione implicita raggiunge il 23,6% e i NEET il 25,7%. Anche tra coloro che concludono gli studi persistono situazioni di mancato possesso di competenze funzionali.

5) Risultati

Lo studio documenta il consolidamento di pratiche didattiche attive, laboratoriali e inclusive, caratterizzate da flessibilità e personalizzazione dei percorsi, collaborazione tra pari e diversificazione degli ambienti di apprendimento. Le esperienze di lettura, scrittura e valorizzazione del territorio, le attività artistiche e culturali e i laboratori STEM ampliano le opportunità formative. L'apertura al territorio, il coinvolgimento delle famiglie e la collaborazione con scuole, enti e associazioni rafforzano il raccordo tra curricolo, esperienza e contesto sociale. Nel complesso, le pratiche documentate integrano inclusione, apprendimento esperienziale e sviluppo delle competenze, in coerenza con le Indicazioni Nazionali 2025, creando condizioni favorevoli alla partecipazione, alla motivazione ad apprendere e allo sviluppo delle competenze degli alunni.

6) Rilevanza per il Seminario

Il contributo mostra come l'integrazione tra dati, autovalutazione e pratiche educative possa sostenere la risposta della scuola alle condizioni di vulnerabilità e povertà educativa. Il caso offre elementi trasferibili ad altri contesti caratterizzati da disuguaglianze educative, evidenziando il ruolo dei dati nell'orientare priorità, progettazione, pratiche inclusive e alleanze territoriali.

Bibliografia

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: Concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 15, 1–32. doi:10.7358/ecps-2017-015-aliv

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, France: Les Éditions de Minuit.

Checchi, D., & Flabbi, L. (2006). Mobilità intergenerazionale e decisioni scolastiche in Italia. In G. Ballarino & D. Checchi (a cura di), Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Bologna, Italy: Il Mulino, pp. 27–56.

Cordini, M., Parma, A., & Ranci, C. (2019). "White flight" in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. Urban Studies, 56(15), 3216–3233. doi:10.1177/0042098019836661

Girardi, D., & Rocco, I. (2025). Le disuguaglianze territoriali di istruzione nel contesto italiano: Andamenti e dimensioni. In N. Perocco & A. Pirina (a cura di), Le disuguaglianze territoriali in Italia. Venezia, Italy: Edizioni Ca' Foscari, pp. 179–198. doi:10.30687/978-88-6969-991-7/007

Istat (2025). Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica: Audizione del 7 ottobre 2025. Roma: Istat.

Pandolfi, L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: Quali strategie di intervento? Lifelong Lifewide Learning, 13(30), 52–64. doi:10.19241/lll.v13i30.94

Save the Children. (2018). Nuotare contro corrente: Povertà educativa e resilienza in Italia. Roma, Italy: Save the Children Italia.

Triventi, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale: Una rassegna della letteratura sul caso italiano. Scuola Democratica, 5(2), 321–342. doi:10.12828/77420

Parole chiave: Povertà educativa; vulnerabilità sociale; pratiche inclusive; alleanze territoriali

Dal RAV al PTOF 2025/2028: Utilizzo strategico dei dati INVALSI per la governance, il curricolo verticale e la coesione

Simona Sisto (I.C. Giovanni XXIII-De Amicis - Triggiano, Bari)
Maria Luisa Di Niso (Istituto Comprensivo "S. Giovanni Bosco-Battisti-Ferraris" - Bisceglie)

Nella cornice metodologica delle rilevazioni INVALSI, la figura dell'osservatore esterno è concepita come un dispositivo di garanzia volto a certificare la regolarità delle procedure. Studi condotti da Bertoni, Brunello e Rocco (2013), integrati dalle analisi di Battistin, De Nadai e Vuri (2017), hanno dimostrato come la presenza di un supervisore esterno sia determinante nel ridurre drasticamente il fenomeno del cheating. Nelle classi non monitorate, si registra spesso una manipolazione dei dati che gonfia artificialmente i risultati, un comportamento che l'osservatore neutralizza agendo da deterrente contro la collusione tra docenti e studenti. Tuttavia, questa stabilità scientifica introduce una variabile critica nota come Effetto Hawthorne: la consapevolezza dei soggetti di essere osservati modifica il loro comportamento naturale, alterando la spontaneità delle risposte e il clima relazionale.
Un elemento cruciale dell'analisi riguarda la distinzione tra misurazione e valutazione. La misurazione è un atto tecnico, standardizzato, che mira a quantificare una prestazione in un dato momento attraverso strumenti oggettivi. La valutazione, invece, è un processo pedagogico complesso che interpreta quei dati all'interno della storia formativa dell'alunno. L'osservatore esterno garantisce la purezza della misurazione, ma spetta al docente integrare tale dato nella valutazione complessiva. Inoltre, l'osservatore permette di validare la variabilità interna: una media di classe elevata può nascondere forti disuguaglianze. La presenza esterna assicura che la distribuzione dei risultati oltre la media sia reale, impedendo che l'aiuto indebito appiattisca le differenze tra gli studenti eccellenti e quelli in difficoltà.
Un elemento cruciale dell'analisi riguarda l'indicatore ESCS (Economic, Social and Cultural Status). L'osservatore esterno permette di distinguere se un punteggio basso sia frutto di una reale fragilità sociale del contesto o di una carenza nella qualità didattica. Senza supervisione, il rischio è che le scuole in contesti svantaggiati manipolino i dati per nascondere difficoltà strutturali, rendendo l'ESCS un dato muto. Inoltre, la critica alla sola media dei punteggi evidenzia come l'osservatore garantisca non solo il valore centrale, ma l'affidabilità dell'intera distribuzione: una media alta ottenuta tramite l'appiattimento delle varianze (tutti gli studenti con lo stesso voto) è un segnale di allarme che solo una certificazione esterna può validare o smentire.
Sussiste poi il rischio del 'Teaching to the test': la pressione della valutazione esterna può distorcere la progettazione educativa, spingendo i docenti a focalizzarsi esclusivamente sulle competenze misurabili a scapito della formazione olistica. Infine, è necessaria un'analisi longitudinale: un singolo dato, per quanto garantito, rimane parziale. Solo la visione nel tempo permette di capire se il valore aggiunto di una scuola sia reale o frutto di una contingenza legata alla presenza dell'osservatore in un unico anno scolastico.

Bibliografia

Battistin, E., De Nadai, M., & Vuri, D. (2017). Counting rotten apples: Student achievement and score manipulation in Italian elementary schools. Journal of Econometrics, 200(2), 344–362.
Bertoni, M., Brunello, G., & Rocco, L. (2013). When the cat is near, the mice won't play: The effect of external examiners in Italian schools. Journal of Public Economics, 104, 65–77. doi:10.1016/j.jpubeco.2013.04.010

Parole chiave: Effetto Hawthorne; Valutazione Standardizzata; Equità Educativa; Innovazione Didattica

Dai dati INVALSI all'inclusione: una bussola per il quartiere Tamburi di Taranto

Arianna Pichierri (Istituto Comprensivo "Vico De Carolis" - Taranto)
Rosita Palazzo (Istituto Comprensivo "Vico De Carolis" - Taranto)

In contesti caratterizzati da forte povertà culturale e vulnerabilità sociale, come il quartiere Tamburi di Taranto, i dati INVALSI non costituiscono un mero indicatore descrittivo, bensì una bussola per l'innovazione e uno strumento diagnostico essenziale. Evidenziando la correlazione tra l'indice ESCS e i risultati di apprendimento, le restituzioni oggettivano le carenze e i punti di forza dell'Istituto.
L'obiettivo primario non è l'inseguimento di performance d'eccellenza, ma la promozione dell'equità formativa. Il dato diventa così il motore della pianificazione strategica e l'efficacia delle azioni viene costantemente verificata attraverso il confronto con le rilevazioni INVALSI successive e le prove comuni d'Istituto, alimentando un ciclo continuo di miglioramento.
Il processo di crescita si fonda sull'integrazione sistematica di approcci quantitativi e qualitativi. L'analisi numerica delle restituzioni (livelli di apprendimento, variabilità tra classi e confronto con benchmark territoriali) è stata intersecata con metodologie osservative e valutative sul campo. Le evidenze quantitative sono state integrate da dati qualitativi ricavati da osservazioni in classe, rubriche valutative e documentazione delle attività. Questo approccio multilivello ha orientato una didattica per competenze basata su metodologie attive (apprendimento esperienziale, cooperative learning, compiti autentici) e ha guidato la riorganizzazione degli ambienti di apprendimento in tutti gli ordini di scuola dell'Istituto, che ha visto l'introduzione del modello "Senza Zaino" nella scuola primaria e la creazione di laboratori informatici, aule STEAM e immersive.
La trasformazione del dato in azione della sinergia tra i diversi attori della scuola. I dati numerici sono stati discussi e rielaborati attraverso il confronto tra docenti nei dipartimenti disciplinari, nei consigli di classe e nel Collegio dei Docenti. Questo dialogo professionale ha permesso di assumere decisioni programmatiche condivise e di co-progettare le strategie didattiche.
L'analisi mostra una tendenza al miglioramento degli apprendimenti rilevati dalle prove INVALSI, una diminuzione della percentuale di alunni a rischio dispersione implicita e del conseguente aumento dei risultati eccellenti, accompagnata da una crescita delle competenze disciplinari e da un'evoluzione positiva degli esiti finali, compreso il voto conseguito all'esame conclusivo del primo ciclo. I risultati suggeriscono che, soprattutto nei contesti caratterizzati da maggiore vulnerabilità, la qualità della scuola si costruisce attraverso la capacità di leggere tempestivamente i bisogni, garantire continuità educativa e trasformare il dato valutativo in azione didattica. L' "effetto scuola" restituito da Invalsi negli ultimi due anni mostra infatti un valore aggiunto considerato "nella media" nonostante il punteggio non sia in linea rispetto alle medie di riferimento
L'esperienza dell'Istituto si configura come uno studio di caso replicabile, capace di mostrare come le restituzioni INVALSI possano sostenere processi di ricerca-azione in scuole ad alta complessità. L'efficacia del modello risiede nella capacità di canalizzare strategicamente risorse diverse verso i bisogni reali: i fondi PNRR sono stati investiti nel recupero dei più vulnerabili, i progetti Erasmus+ hanno aperto la scuola all'internazionalizzazione e a pratiche europee innovative, la partecipazione a progetti dedicati alle competenze STEM e all'Orientamento ha permesso di sviluppare competenze trasversali e disciplinari, favorendo un approccio consapevole alle scelte formative e professionali, mentre l'introduzione dell'indirizzo musicale ha arricchito il tessuto culturale del territorio.

Bibliografia

Bernhardt, V. L. (2025). Data analysis for continuous school improvement (5th ed.). New York, NY: Routledge. doi:10.4324/9781003539810.

Castoldi, M. (2014). Capire le prove INVALSI: Una guida intelligente. Roma: Carocci.
ISTAT (2025). Povertà educativa.
INVALSI (2025). Povertà educativa, adolescenza e scelte per il futuro. INVALSIopen. Disponibile al link https://invalsiopen.it/poverta-educativa-adolescenza/
Moro, G. (2022). Narrare il contrasto alla povertà educativa: Valutazione degli interventi finalizzati all'empowerment. Bari: Edizioni Università di Bari.
Pratesi M. (2022), Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte, Politiche Sociali, 3/2022, pp. 373-398, doi: 10.7389/105756
Sottocorno, M. (2022). Il fenomeno della povertà educativa: Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea. Milano: Guerini Scientifica.

Parole chiave: INVALSI; povertà educativa; dispersione scolastica; inclusione

Il Laboratorio autobiografico di Educazione Civica nel carcere: un'occasione per contrastare la povertà educativa e la subcultura delinquenziale

Giovanni Di Pinto (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti BAT "Gino Strada" - Andria)

Il contributo teorico si concentra anche sulla dimensione metodologica e operativa. Rispetto alla prima, il lavoro delinea un quadro concettuale da cui emergono i relativi profili metodologici e operativi.
Il suddetto quadro teorico si focalizza su due modelli pedagogici che si intersecano dialetticamente. Da una parte la pedagogia autobiografica che ha introdotto e valorizzato l'autobiografia come dispositivo per la formazione, la cura di sè e la rielaborazione del vissuto.
Dall'altra l'apprendimento trasformativo, in virtù del quale, l'adulto modifica radicalmente i propri quadri di riferimento in seguito a un'esperienza critica. Per quanto concerne la dimensione metodologica, il lavoro stabilisce come affrontare il problema di predisporre percorsi formativi ad hoc che siano funzionali a un concreto reinserimento sociale del ristretto e, soprattutto, all'introduzione di inediti modelli operativi che entrino in sintonia con le indicazioni ministeriali. Ciò premesso, i Percorsi di Garanzia delle Competenze (PdGC) si configurano come concreti modelli operativi poichè traducono il Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta in procedure standardizzate per l'ampliamento dell'offerta formativa dei CPIA.
Relativamente alla dimensione applicativa, il lavoro intende pervenire alla soluzione di problemi reali, come il rischio della recidiva, cercando di sperimentare il funzionamento del succitato modello nel contesto scolastico detentivo.
Pertanto, la ricerca intende comprendere se l'osmosi tra il laboratorio autobiografico, l'Educazione Civica e i PdGC può condurre alla promozione di una formazione educante che sia concretamente riabilitativa.
Relativamente agli obiettivi, l'indagine qualitativa, che utilizza l'osservazione partecipante, si prefigge di:
1) individuare nella Pedagogia Autobiografica e nell'Apprendimento Trasformativo un framework teorico solido che sorregga la proposta operativa;
2) predisporre dei PdGC che, attraverso l'utilizzo del laboratorio autobiografico connesso all'Educazione Civica, portino il detenuto a una feconda riflessione critica sulle proprie assunzioni, così da mettere in discussione le proprie abitudini mentali e i propri valori;
3) promuovere un apprendimento coinvolgente che, partendo dal background culturale ed esperienziale dell'adulto, lo accompagni ad apprendere una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, qual è quella in materia di cittadinanza, che metta il ristretto nella condizione di arrivare ad avere '' [...] uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 9)''.
In relazione ai risultati, in esito all'indagine, la sperimentazione di percorsi formativi innovativi dovrebbe condurre:
1) al riconoscimento e alla valorizzazione del patrimonio di competenze, atteggiamenti ed esperienze dell'adulto ristretto;

2) alla promozione di una didattica tanto più interessante quanto funzionale a un reinserimento sociale;
3) alla riduzione della dispersione scolastica, grazie a un approccio più vicino ai reali bisogni educativi speciali di un'utenza vulnerabile, disorientata e disaffezionata a una scuola nozionistica.
La rilevanza del paper sta nel fatto che la proposta operativa, focalizzandosi sullo sviluppo della capacità di imparare ad apprendere una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, quale risulta essere quella in materia di cittadinanza, mira a contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa, in un contesto che dovrebbe rieducare chi, in assenza di una strategia didattico-metodologica speciale, potrebbe omologarsi a una subcultura delinquenziale.

Bibliografia

Demetrio, D. (2003). Ricordare a scuola: Fare memoria e didattica autobiografica. Bari: Laterza.

Marescotti, E. (2013). Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman: Un classico dalle molteplici sfaccettature. Roma: Anicia.

Mastrobuoni, G., & Terlizzese, D. (2014). Rehabilitating rehabilitation: Prison conditions and recidivism (EIEF Working Paper Series No. 1413). Roma: Einaudi Institute for Economics and Finance.

Mezirow, J. (2016). La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto (F. Cappa & G. Del Negro, a cura di). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, & Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2015, 12 marzo). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Decreto 12 marzo 2015). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg

Ministero dell'Istruzione. (2021, 30 luglio). Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della popolazione adulta. https://www.mim.gov.it/-/percorsi-di-garanzia-delle-competenze-della-popolazione-adulta-e-proroga-delle-relative-iniziative-progettuali

Parole chiave: Laboratorio autobiografico; Educazione Civica; reinserimento sociale; detenuti

SESSIONE Prove INVALSI: voce degli studenti e miglioramento della didattica della matematica; strumenti, pratiche e percorsi formativi (1)

Coordinatrici:
Laura Montagnoli (INVALSI
Sara Vergallo (Università degli Studi di Macerata)
26 NOVEMBRE: 9.00 -11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Ascoltare gli studenti per ripensare la matematica universitaria: interviste su autenticità, coinvolgimento e problemi di realtà

Ottavio G. Rizzo (Università degli Studi di Milano Statale)
Sara Vergallo (Università degli Studi di Macerata)

Il contributo, di carattere applicativo, presenta uno studio condotto nell'ambito di un corso universitario di matematica per studenti di Scienze Naturali, finalizzato a indagare come la voce degli studenti possa contribuire alla progettazione e alla revisione delle pratiche didattiche. Il lavoro prende avvio dalla difficoltà, frequentemente osservata nei corsi di matematica di servizio, di riconoscere un legame tra questa disciplina e il proprio percorso di studi (Cook-Sather, 2006). Ascoltare le interpretazioni degli studenti può quindi rivelare quali caratteristiche delle attività matematiche facilitino o ostacolino il coinvolgimento, la comprensione e la percezione della materia. Il nostro studio indaga come gli studenti percepiscano i problemi matematici contestualizzati nell'ambito delle scienze naturali (RQ1); quali caratteristiche rendano questi problemi autentici e significativi o, al contrario, artificiali e difficili da interpretare (RQ2) e quali indicazioni per la ri-progettazione dell'insegnamento della matematica nel terzo livello si possano ricavare dalla voce degli studenti (RQ3). Il nostro studio combina dati quantitativi (provenienti da un questionario diagnostico e da prove sul ragionamento quantitativo come il PIQL) con dati qualitativi raccolti tramite interviste semi-strutturate. Sono state condotte circa 20 interviste volontarie post-esame, nelle quali gli studenti hanno descritto i problemi contestualizzati come stimolanti e hanno riferito una maggiore percezione della rilevanza della matematica per comprendere materie quali la genetica e l'ecologia. Ciononostante, emergono due relazioni contrastanti tra autenticità e sicurezza percepita: sebbene diversi studenti apprezzino i problemi contestualizzati, tendono a preferire semplici procedure meccaniche, poiché queste sono percepite come più prevedibili e semplici. Alcuni problemi, tra quelli proposti, sono stati descritti come autentici, mentre altri sono stati ritenuti eccessivamente artificiosi. Le interviste rivelano inoltre difficoltà nel tradurre narrazioni scientifiche in rappresentazioni matematiche, in particolare tra gli studenti che accedono all'università senza una solida preparazione matematica. Il nostro studio mostra inoltre come l'interpretazione e l'analisi dei dati didattici possa essere arricchita attraverso una considerazione sistematica del punto di vista degli studenti (Fielding, 2004).

Bibliografia

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. Curriculum Inquiry, 36(4), 359–390. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. British Educational Research Journal, 30(2), 295–311. doi:10.1080/0141192042000195236

Parole chiave: Voce degli studenti; Didattica della Matematica; Problemi di Realtà; Coinvolgimento

Riflettere in e sull'azione attraverso protocolli INVALSI: un'esperienza nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria

Alice Lemmo (Università degli Studi dell'Aquila)
Francesca Pizii (Università degli Studi dell'Aquila)
Anna Guerrieri (Università degli Studi dell'Aquila)
Emanuela Botta (Università degli Studi dell'Aquila)

Il contributo, di tipo applicativo, si colloca nel paradigma del professionista riflessivo, secondo il quale l'esperienza diventa formativa quando è accompagnata da un'indagine consapevole sui problemi incontrati e sulle decisioni assunte (Schön, 2006). Nella formazione iniziale in matematica degli insegnanti di scuola primaria, l'analisi delle produzioni degli alunni può offrire un contesto autentico nel quale formulare interpretazioni, metterle in discussione e riconsiderare le proprie esigenze professionali. Tale attività richiama il costrutto della conoscenza interpretativa, intesa come la conoscenza necessaria per attribuire senso alle risposte, anche errate o non standard, degli alunni (Jakobsen, Ribeiro & Mellone, 2014), e una concezione dell'errore come risorsa per l'indagine e l'apprendimento, anziché come semplice scostamento dalla risposta attesa (Borasi, 1994). In questa prospettiva, quesiti e protocolli di risposta INVALSI possono costituire dispositivi per interrogare le produzioni degli alunni e stimolare la riflessione dei futuri insegnanti. Lo studio esplora in che modo l'analisi individuale e collettiva di quesiti INVALSI e di protocolli di risposta degli alunni solleciti processi di riflessione in e sull'azione nei futuri insegnanti di scuola primaria e quali cambiamenti emergano nei bisogni formativi da loro espressi prima e dopo l'esperienza. Il percorso, realizzato con circa 70 studenti del terzo anno di Scienze della Formazione Primaria, si è articolato in tre fasi. Un questionario iniziale ha rilevato i bisogni formativi percepiti; successivamente, i partecipanti hanno analizzato individualmente e discusso in piccolo e grande gruppo due quesiti INVALSI di matematica di grado 5 e quattro protocolli autentici relativi a un'attività sulle frazioni. Alcune domande guida hanno orientato l'attenzione verso i contenuti, le strategie, le difficoltà e i possibili ragionamenti degli alunni. Infine, un questionario ha sollecitato una riflessione retrospettiva sull'esperienza e sui bisogni formativi emersi. Le risposte scritte, raccolte tramite moduli digitali e Padlet, sono state sottoposte ad analisi qualitativa; per interpretare i bisogni formativi dichiarati e la loro evoluzione sono stati impiegati i domini della conoscenza professionale dell'insegnante proposti nei modelli MKT e MTSK (Ball et al., 2008; Carrillo et al., 2018). Inizialmente, i partecipanti descrivevano soprattutto bisogni generali, quali consolidare le conoscenze matematiche, acquisire metodi di insegnamento e spiegare con chiarezza. Durante l'analisi e il confronto hanno formulato e rivisto ipotesi sulle strategie degli alunni, riconoscendo la pluralità dei procedimenti e il valore informativo dell'errore. Nelle risposte finali, l'attenzione si è spostata verso la necessità di comprendere le ragioni delle risposte, individuare gli ostacoli e costruire feedback mirati. I dati documentano quindi un cambiamento nelle consapevolezze e nei bisogni dichiarati, senza consentire inferenze sul consolidamento della riflessività nella pratica professionale. Il contributo mostra come dati qualitativi collegati alle prove INVALSI possano diventare risorse per la formazione iniziale.

Bibliografia

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. doi:10.1177/0022487108324554

Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as "springboards for inquiry": A teaching experiment. Journal for Research in Mathematics Education, 25(2), 166–208.

Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, Á., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. Research in Mathematics Education, 20(3), 236–253. doi:10.1080/14794802.2018.1479981

Di Martino, P., Mellone, M., & Ribeiro, M. (2020). Interpretative knowledge. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of mathematics education (2nd ed., pp. 424–428). Cham, Switzerland: Springer.

Jakobsen, A., Ribeiro, C. M., & Mellone, M. (2014). Norwegian prospective teachers' MKT when interpreting pupils' productions on a fraction task. Nordic Studies in Mathematics Education, 19(3–4), 135–150.

Mellone, M., Ribeiro, M., Jakobsen, A., Carotenuto, G., Romano, P., & Pacelli, T. (2020). Mathematics teachers' interpretative knowledge of students' errors and non-standard reasoning. Research in Mathematics Education, 22(2), 154–167. doi:10.1080/14794802.2019.1710557

Schön, D. A. (2006). Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Pratica riflessiva; protocolli INVALSI; formazione iniziale degli insegnanti; didattica della matematica

L'utilizzo delle prove INVALSI per lo sviluppo delle capacità argomentative in matematica

Ketty Savioli (Istituto Comprensivo "Chieri III" - Chieri, Torino)
Laura Montagnoli (INVALSI)
Stefania Pozio (INVALSI)

L'argomentazione costituisce una componente fondamentale dell'attività matematica e una dimensione essenziale dell'apprendimento. Fare matematica non significa infatti soltanto applicare procedure e ottenere risultati corretti, ma anche formulare congetture, elaborare strategie, giustificare le proprie scelte, confrontare punti di vista e valutare la validità di affermazioni proprie e altrui. Anche le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) hanno riconosciuto esplicitamente questo ruolo, attribuendo all'argomentazione un posto rilevante tra le competenze da sviluppare nel percorso di apprendimento matematico. Come sottolinea Zan (2016), l'argomentazione assume un ruolo particolarmente significativo nel problem solving, poiché la richiesta di spiegare come e perché si è giunti a una soluzione consente di rendere espliciti i processi di pensiero e di favorire una comprensione più profonda dei concetti matematici.
A partire da questo quadro teorico è stato sviluppato un progetto rivolto a docenti di alcune scuole primarie e secondarie di primo grado del Trentino, con il duplice obiettivo di promuovere negli studenti la capacità di argomentare e di accompagnare gli insegnanti a utilizzare le prove INVALSI come risorsa per la didattica, andando oltre la loro funzione valutativa. In particolare, il progetto ha inteso esplorare la possibilità di utilizzare gli item delle prove come strumenti per sollecitare processi di ragionamento, discussione e costruzione di significati matematici.
Il percorso, di carattere laboratoriale, si è articolato in diverse fasi. I docenti hanno inizialmente selezionato, tra gli item delle prove INVALSI, quelli ritenuti maggiormente idonei a stimolare l'argomentazione e specifici processi di pensiero, anche in relazione a concetti già affrontati in classe. I quesiti sono stati quindi proposti agli studenti e utilizzati come punto di partenza per attività di spiegazione, confronto e discussione. Successivamente, i docenti hanno elaborato una riflessione sull'esperienza, analizzando i processi messi in atto dagli studenti, le difficoltà incontrate e le potenzialità didattiche degli item. Le esperienze sono state infine condivise e discusse con i tutor e nel corso di un incontro conclusivo di restituzione.
I risultati evidenziano come la ricontestualizzazione degli item INVALSI possa trasformare quesiti nati per la valutazione in mediatori didattici, capaci di sollecitare negli studenti processi argomentativi e di offrire ai docenti informazioni utili per orientare l'insegnamento. Il progetto mostra pertanto come i dati e gli strumenti del sistema di valutazione possano essere riutilizzati e restituiti al sistema educativo in una prospettiva formativa, creando un ponte tra valutazione e didattica. Tra gli aspetti emersi, oltre a considerazioni in merito alle relazioni tra quantità e al cambio di registro rappresentativo di concetti matematici, vi sono evidenze relative ad alcuni misconcetti comuni e al ruolo dell'errore come opportunità di apprendimento.
In tale prospettiva, l'esperienza offre spunti di riflessione per il Seminario sul potenziale delle prove INVALSI come risorsa per promuovere una didattica della matematica centrata sul ragionamento, sull'argomentazione e sulla costruzione di significati.

Bibliografia
Mariotti, M. A. (2022). Argomentare e dimostrare come problema didattico. Torino: UTET Università.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Firenze: Le Monnier.
Zan, R. (2016). I problemi di matematica: Difficoltà di comprensione e formulazione del testo. Roma: Carocci.
Zan, R. (2017). Il ruolo cruciale del pensiero narrativo nella comprensione dei problemi. Didattica della matematica: Dalla ricerca alle pratiche d'aula, 2, 45–57.

Parole chiave: Prove INVALSI; argomentazione matematica; didattica della matematica; valutazione formativa

I Quesiti INVALSI di Matematica come opportunità didattica

Stefania Pancanti (Istituto Superiore "Leonardo Da Vinci - Fascetti" - Pisa)

In questo contributo si descrive un'attività sui problemi che ha come obiettivo il miglioramento della didattica della matematica, con particolare attenzione alla centralità degli studenti ed ai loro processi di pensiero, anche con lo scopo di stimolare le abilità argomentative.
L'esperienza didattica realizzata consiste in una attività che si sviluppa a partire da alcuni quesiti INVALSI del Livello 10 che dai dati raccolti hanno presentato particolari difficoltà per gli studenti. Nel II Seminario e IV Seminario "I Dati INVALSI: UNO STRUMENTO PER LA RICERCA E LA DIDATTICA è stato evidenziato quanto le difficoltà linguistiche e di comprensione del testo possano incidere sulle risposte date nelle prove e possano quindi essere motivo di insuccesso. A tale proposito è stato presentato un Quadro di Riferimento teorico, sviluppato attingendo da diversi ambiti di ricerca quali il Problem-Solving, la Conoscenza Matematica, il Linguaggio Matematico e la Linguistica, all'interno del quale poter individuare ed interpretare possibili difficoltà di comprensione degli allievi attraverso l'analisi delle caratteristiche del testo stesso e realizzare interventi mirati. In questo Quadro di Riferimento viene introdotta la caratteristica di Operatività di un testo che riguarda la possibilità di attuare un approccio al processo interpretativo del testo che faciliti allo studente la comprensione corretta del testo anche quando le conoscenze necessarie alla comprensione non sono tutte già possedute prima della lettura del testo stesso. In particolare, questo tipo di testo ha la peculiarità di poter favorire la costruzione del modello mentale del testo attraverso la costruzione di sottomodelli, ciascuno con una propria rappresentazione, la quale aiuta l'attivazione delle conoscenze necessarie alla comprensione.
La struttura dei testi dei quesiti INVALSI impiegati in questa attività è di tipo Operativo ed ha permesso di individuare ed affrontare in classe le difficoltà nella comprensione del testo favorendo anche la riflessione e il confronto sul processo risolutivo dei quesiti da parte degli allievi.
I temi matematici affrontati in questa attività riguardano il passaggio dal calcolo aritmetico al calcolo algebrico, anche mediante l'utilizzo di strumenti informatici, e le proposte di risoluzione degli studenti hanno dato l'opportunità di discutere sul significato di dimostrazione, di verifica di una proprietà e sul significato di controesempio.
Il metodo di lavoro adottato è stato di tipo laboratoriale, dove l'alunno argomenta le proprie scelte e costruisce significati. Le caratteristiche dei testi dei quesiti utilizzati e le metodologie di lavoro impiegate hanno favorito la partecipazione e la valorizzazione delle argomentazioni degli studenti nella discussione di classe ed ha permesso di realizzare un'attività di tipo inclusivo.

Bibliografia
Baccaglini-Frank, A., Di Martino, P., Natalini, R., & Rosolini, G. (2017). Didattica della matematica. Milano: Mondadori Università.
INVALSI (2011). Servizio Nazionale di Valutazione a.s. 2010/11: Guida alla lettura. Prova di matematica, classe seconda – Scuola secondaria di secondo grado. Disponibile al link:

https://www.engheben.it/prof/materiali/invalsi/invalsi_seconda_superiore/2011-2012/2012-2SUP-GUIDA-MATEMATICA.pdf
INVALSI (2014). Servizio Nazionale di Valutazione a.s. 2013/14: Guida alla lettura. Prova di matematica, classe seconda – Scuola secondaria di secondo grado. Disponibile al link https://www.engheben.it/prof/materiali/invalsi/invalsi_seconda_superiore/2013-2014/10_GUIDA_MATEMATICA.pdf
Pancanti, S. (2015). I test PISA e i test di ingresso di matematica con l'e-learning: Da momento di verifica a occasione didattica [Tesi di dottorato]. Università degli Studi di Firenze.
Pancanti, S. (2019). Il ruolo delle difficoltà linguistiche e di comprensione del testo nei quesiti INVALSI di matematica. In P. Falzetti (a cura di), Uno sguardo sulla scuola: II Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca". Milano: FrancoAngeli, pp. 95-116. Disponibile al link https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/372/239/2067
Pancanti, S. (2021). Analisi delle difficoltà di comprensione del testo nei quesiti INVALSI di Matematica, in P. Falzetti (a cura di). I dati INVALSI come strumento per migliorare la didattica della Matematica. IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e per la didattica", Milano: FrancoAngeli, pp. 78-99. Disponibile al link https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/521/487/3752
Pancanti, S. (2022). Le "sorprese" dei numeri. L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate, 45(5).
Schoenfeld, A. H. (1985). Mathematical problem solving. Orlando, FL: Academic Press. doi:10.1016/C2013-0-05012-8
Villani, V. (2003). Cominciamo da zero: Domande, risposte e commenti per saperne di più sui perché della matematica (aritmetica e algebra). Bologna: Pitagora Editrice.

Sitografia

Gestinv 3.0: Archivio interattivo delle prove INVALSI. Disponibile al link https://www.gestinv.it/

Parole chiave: Problem-Solving; Comprensione del Testo; Argomentazione; Inclusione

Monitorare per includere: gli item INVALSI per il monitoraggio e la valutazione degli apprendimenti nella prassi didattica

Daniela Tossini (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

Contesto e inquadramento teorico

L'analisi dei dati restituiti dalle rilevazioni INVALSI rappresenta uno strumento imprescindibile nella progettazione delle attività didattiche, utile a far emergere criticità e punti di forza nei diversi contesti educativi. Dall'osservazione dei risultati nazionali emerge una fragilità trasversale nella competenza di comprensione del testo, che incide significativamente anche sulla risoluzione di quesiti in ambito logico-matematico, dove gli studenti faticano a decodificare i problemi. I rapporti INVALSI evidenziano come la povertà educativa e la dispersione scolastica implicita si manifestino frequentemente attraverso divari di apprendimento legati al background socio-culturale e migratorio, in contesti in cui le fragilità linguistiche sono un ostacolo anche alla comprensione dei contenuti matematici. Sebbene i dati mostrino un progressivo riassorbimento di tale divario tra il primo e il secondo ciclo di istruzione, questa riduzione potrebbe essere guidata dalla selezione degli indirizzi di studio anziché da un reale miglioramento.

Obiettivi e domande di ricerca

Questo contributo intende analizzare come i dati INVALSI possano essere utilizzati nella progettazione di un'attività didattica pensata per contrastare la dispersione scolastica e promuovere un'istruzione inclusiva ed equa (Obiettivo 4 dell'Agenda 2030). La ricerca proposta mira a rispondere alle seguenti domande:

- L'analisi critica e la selezione mirata dei quesiti INVALSI possono guidare il docente nella progettazione di uno strumento di monitoraggio e valutazione delle competenze?

- È possibile realizzare uno strumento di valutazione, con item tratti dalle prove INVALSI, per un percorso di geometria laboratoriale basato sulla manipolazione e privo di testo e numeri?

Metodologia e utilizzo dei dati INVALSI

È stata quindi selezionata un'attività didattica in cui i problemi geometrici vengono proposti senza testo e senza numeri per superare l'ostacolo della comprensione testuale. Il lessico geometrico specifico sarà poi introdotto gradualmente con attività successive. Questa scelta metodologica permette di focalizzare l'attenzione degli alunni sui processi logici. Si è reso quindi necessario progettare uno strumento di monitoraggio e valutazione delle competenze degli alunni coerente con la peculiarità di tale percorso didattico e in linea con i livelli di competenza attesi. Sarà proprio la progettazione e l'utilizzo di questo strumento il lavoro che presentiamo come esempio pratico di utilizzo degli item INVALSI per il monitoraggio e la valutazione degli apprendimenti nella prassi didattica.

L'analisi critica e la selezione mirata dei quesiti INVALSI, attraverso gli item presenti sulla piattaforma GestInvalsi, hanno reso possibile la progettazione di uno strumento di monitoraggio e valutazione delle competenze degli alunni in entrata, in uscita e a distanza rispetto alla proposta didattica.

Risultati

Lo strumento di valutazione progettato è stato poi applicato in classi seconde della scuola secondaria di I grado che hanno affrontato il percorso didattico di geometria senza numeri. La sua integrazione nel percorso didattico proposto ha dimostrato che quanto realizzato è uno strumento valido sia per il monitoraggio che per la valutazione dei processi di apprendimento degli alunni. L'analisi dei dati ottenuti mostra un miglioramento delle prestazioni concettuali e logiche in tutti gli alunni. La riduzione del carico verbale iniziale ha consentito di concentrare l'attenzione sui processi di ragionamento, potenziando solo in seguito la padronanza del linguaggio formale e dimostrando la sostenibilità di prove strutturate orientate al monitoraggio dell'efficacia didattica.

Bibliografia

Furlani, M., Scoppola, B., & Tossini, D. (2025). L'apprendimento della geometria nella scuola comune: I "problemi" montessoriani. Vita dell'Infanzia, 74(11/12), 30–39.

INVALSI (2025). Rapporto INVALSI 2025: Le evidenze per comprendere il presente e costruire la scuola di domani. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponibile al link https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/10/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf

INVALSI (2026). Rapporto INVALSI 2026: Le evidenze per comprendere il presente e costruire la scuola di domani. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponibile al link https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf

INVALSI (s.d.). Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano. Disponibile al link https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf

INVALSI (s.d.). Quadro di riferimento delle prove INVALSI di matematica. Disponibile al link https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_MATEMATICA.pdf

Ministero dell'Istruzione e del Merito [MIM] (2025). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Decreto n. 221 del 9 dicembre 2025).

Montessori, M. (2012). Psicogeometria. Dattiloscritto inedito (B. Scoppola, A cura di). Edizioni Opera Nazionale Montessori (ONM)

OCSE (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris, France: OECD Publishing. Disponibile al link https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

Sitografia

GestINVALSI. Analisi dei singoli item di matematica. Disponibile al link https://www.gestinv.it/Matematica.aspx

Parole chiave: Dati INVALSI; Didattica della Matematica; Inclusione Educativa; Valutazione Competenze

Gli item INVALSI come strumenti di indagine del ruolo dell'intelligenza artificiale nelle strategie di risoluzione matematica

Giorgia Nieddu (Università degli Studi di Macerata)

Negli ultimi anni la diffusione delle chatbot di intelligenza artificiale ha progressivamente aperto nuove opportunità ed interrogativi per l'apprendimento della matematica (Pepin et al., 2025). La ricerca si è concentrata non solo sulla progettazione di materiali adattivi e sulla progettazione di attività innovative, ma anche sull'analisi dei processi cognitivi degli studenti in contesti mediati dall'intelligenza artificiale (Yoon et al., 2024; Contel e Cusi, 2025). In questa prospettiva, le prove INVALSI possono essere considerate come punto di riferimento per confrontare risultati, errori ricorrenti e strategie su quesiti validati e somministrati su larga scala, progettati per rilevare specifiche competenze matematiche. Il presente contributo, frutto di una collaborazione diretta con l'istituto INVASI, si propone di rispondere alla seguente domanda di ricerca: quale ruolo assumono i chatbot nelle strategie di risoluzione di task matematici? E' stata progettata una breve prova computerizzata composta da quattro item pubblicati da INVALSI (GestInv) selezionati negli ambiti "Numeri" e "Dati e previsioni" per la presenza di grafici, tabelle e altre rappresentazioni. La prova è stata somministrata individualmente in forma computerizzata a 26 studenti del grado 10 di un liceo linguistico appartenenti a due classi, parte dei quali hanno avuto accesso al chatbot Gemini durante la prova. I dati raccolti comprendono le risposte agli item ed i tempi di svolgimento di entrambi i gruppi, e le registrazioni schermo del gruppo sperimentale. I risultati sono stati confrontati sia tra i due gruppi sia con i dati nazionali disponibili per gli item utilizzati. Le registrazioni schermo sono state oggetto di una prima analisi qualitativa esplorativa basata sulla categorizzazione dei comportamenti osservabili, quali movimenti del cursore, consultazione delle rappresentazioni, interazioni con il chatbot, sequenze di azioni e modifiche delle risposte. Pur non disponendo di strumenti specifici per l'analisi dell'attenzione visiva, tali dati consentono di formulare ipotesi sulle strategie adottate dagli studenti e sulle modalità con cui il chatbot è stato utilizzato. I risultati preliminari non evidenziano un miglioramento sistematico delle prestazioni associato all'uso del chatbot; emergono invece modalità differenti di interazione con l'intelligenza artificiale, che spaziano dalla delega della risoluzione alla richiesta di supporto, fino al rifiuto dello strumento. Gli errori osservati risultano coerenti con quelli documentati nelle analisi INVALSI, suggerendo che la disponibilità del chatbot non elimini automaticamente le difficoltà intrinseche dei task. Il contributo intende proporre una riflessione sull'integrazione tra dati di performance, dati INVALSI e dati di processo, mostrando come gli item possano essere utilizzati non solo per misurare gli apprendimenti, ma anche per comprendere più a fondo le strategie ed i ragionamenti degli studenti in un contesto educativo sempre più influenzato dall'intelligenza artificiale generativa. Inoltre, i risultati offrono spunti utili per gli insegnanti, contribuendo a problematizzare assunzioni diffuse sul rapporto tra studenti e AI e mostrando come l'interazione con questi strumenti assuma forme diversificate, non sempre riconducibili né a una delega completa né a un miglioramento automatico delle prestazioni.

Bibliografia

Contel, F., & Cusi, A. (2025). Investigating the role of ChatGPT in supporting metacognitive processes during problem-solving activities. Digital Experiences in Mathematics Education, 11(1), 167–191. https://doi.org/10.1007/s40751-024-00164-7

Pepin, B., Buchholtz, N., & Salinas-Hernández, U. (2025). A scoping survey of ChatGPT in mathematics education. Digital Experiences in Mathematics Education, 11(1), 9–41. https://doi.org/10.1007/s40751-025-00172-1

Yoon, H., Hwang, J., Lee, K., Roh, K. H., & Kwon, O. N. (2024). Students' use of generative artificial intelligence for proving mathematical statements. ZDM–Mathematics Education. https://doi.org/10.1007/s11858-024-01629-0

Parole chiave: Intelligenza artificiale; chatbot; matematica; problem solving

SESSIONE I dati INVALSI come base per l'avvio dei processi di autovalutazione e di miglioramento delle scuole (1)

Coordinatrici:
Paola Giangiacomo (INVALSI)
Valeria Tortora (INVALSI)
26 NOVEMBRE: 9.00 -11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Autovalutazione e strumenti

Caterina Di Carlo (Liceo Classico Statale Ugo Foscolo - Albano Laziale, Roma)

Il contributo di questo lavoro di tipo ricerca applicativo riguarda la realizzazione di un Questionario di Monitoraggio come ulteriore strumento utile per l'Autovalutazione delle scuole. E' noto che il Sistema Nazionale di Valutazione in base al DPR 80 del 2013, prevede che le scuole realizzino processi di autovalutazione attraverso l'analisi dei dati forniti dal Ministero, dalle Rilevazioni delle Prove INVALSI e di ulteriori evidenze raccolte autonomamente per la redazione del RAV ovvero Rapporto di Autovalutazione. Le scuole hanno presentato per il triennio 2025- 2028 la Rendicontazione sociale relativa al triennio precedente, il nuovo RAV e il PM ovvero Piano di Miglioramento inserito nel PTOF che va monitorato annualmente per tutta la durata triennale.
Tale lavoro è stato svolto nella mia scuola, un Liceo Classico Statale alla periferia di Roma durante il periodo Settembre- Ottobre 2025 e per realizzarlo sono stati analizzati i dati provenienti dal Ministero (ad esempio percentuale di ammessi all'anno successivo, percentuale di non ammessi, percentuale di studenti con debiti formativi, ecc.) e a seguire è stata svolta l'analisi dei Risultati delle prove INVALSI per avere il quadro complessivo di quanto realizzato ed ottenuto. Ai fini della compilazione del RAV è stato proposto anche nel mese di Maggio 2025 precedente quindi alla nuova triennalità, un Questionario di Monitoraggio interno elaborato dal Dirigente Scolastico, dal Referente per l'Autovalutazione e altri docenti che hanno collaborato al fine di avere ulteriori informazioni riguardo le attività svolte dalla scuola. In particolare, il Questionario è stato rivolto ai genitori, ai docenti, al personale ATA e agli studenti e le domande rivolte ai diversi gruppi riguardavano ad esempio gli aspetti amministrativi ed organizzativi, l'Offerta Formativa, le nuove tecnologie, la valutazione, l'inclusione, l'orientamento e la formazione, nonché il benessere in ambiente di lavoro per il personale docente e ATA e per gli studenti in relazione anche al clima presente nelle classi.
Quindi il Questionario ha permesso analizzando le risposte, di capire meglio la situazione in generale della scuola e quali erano gli aspetti sui quali porre l'attenzione per un miglioramento. In definitiva il Questionario di Monitoraggio come rilevanza, si può considerare uno strumento utile, una buona pratica da affiancare ai dati MIM ed INVALSI restituiti alla scuola, per la predisposizione dei documenti costitutivi per la nuova triennalità 2025-2028 quali il RAV, il PTOF, il PM nonché la Rendicontazione sociale che ci sarà alla fine del triennio.

Bibliografia

Falzetti, P. (a cura di). (2025). Il RAV e i dati INVALSI per l'autovalutazione delle scuole: VII Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica". Milano: FrancoAngeli. Disponibile al link https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1407

INVALSI (2025). RAV triennio SNV 2025–2028. Disponibile al link https://www.invalsi.it/valutazione-scuole/autovalutazione-scuole/rav-snv-2025-28/

Poliandri, D. (2016). Quattro contributi sull'autovalutazione delle scuole: Un'introduzione. Scuola Democratica, 2016(2), 415–420. doi:10.12828/84538

SurveyMonkey. Come creare sondaggi sull'istruzione efficaci (con esempi). Disponibile al link https://it.surveymonkey.com/learn/education-surveys/

Parole chiave: Autovalutazione; RAV; questionario; monitoraggio

Dal RAV al PTOF 2025/2028: Utilizzo strategico dei dati INVALSI per la governance, il curricolo verticale e la coesione

Francesca Maggio Aprile (Istituto Comprensivo Rita Levi Montalcini - Campi Bisenzio)
Antonella Marzocchi (Istituto Comprensivo Rita Levi Montalcini - Campi Bisenzio)

Inquadramento teorico

Il contributo si colloca all'interno della cornice teorica della scuola come learning organization: una comunità professionale che apprende costantemente dalle proprie pratiche e converte i dati in processi riflessivi di miglioramento continuo. Il framework integra i principi della data literacy scolastica con la triangolazione sistematica dei dati di apprendimento standardizzati con gli indicatori di contesto e di processo interni all'istituto (strutture, pratiche organizzative e didattiche, benessere).

Obiettivi/domande della ricerca

Il contributo presenta il percorso di autovalutazione e progettazione strategica svolto da un Istituto Comprensivo per la stesura del PTOF 2025/2028. Le domande guida sono:

1. In che modo l'analisi integrata dei dati INVALSI e dei dati di contesto del Rapporto di Autovalutazione (RAV) guida la definizione delle priorità del Piano di Miglioramento (PdM)?
2. Come si traducono le evidenze dei dati in scelte operative concrete per il curricolo verticale, la personalizzazione e il coinvolgimento della comunità educante?

Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo

I dati restituiti da INVALSI sulle rilevazioni degli apprendimenti sono stati triangolati con indicatori di contesto e di processo interni (strutture, pratiche educative e didattiche, stabilizzazione dell'organico, esiti intermedi e finali, certificazione delle competenze della scuola primaria e secondaria di I grado, tassi di sospensione del giudizio). L'autodiagnosi ha evidenziato la necessità di potenziare l'alleanza con le famiglie e migliorare la continuità tra i tre ordini (infanzia, primaria, secondaria). Il PdM è stato strutturato su tre assi strategici:

1. Curricolo verticale coerente con l'Atto di Indirizzo (che si ispira all'ideale di "Umanesimo planetario") e con le Nuove Indicazioni Nazionali, promosso attraverso commissioni inter-ordine, favorito dalla metodologia dei "prestiti professionali" e sostenuto da un articolato programma di formazione.
2. Personalizzazione e inclusione mediante percorsi di recupero/potenziamento, sezioni musicali, alfabetizzazione linguistica (FAMI) e valorizzazione DSA/BES;
3. Coesione sociale, tramite sportelli di counseling e Patti di Comunità.

Risultati

L'uso strategico del dato ha generato un modello gestionale integrato e orientato all'evidenza. I principali esiti includono il consolidamento di progetti trasversali dedicati alle life skills, la riduzione della frammentazione didattica tra gli ordini e la definizione di un doppio livello di monitoraggio: interno (presenze, gradimento, esiti finali) ed esterno (prove INVALSI e aggiornamento dinamico del RAV e del POFT).

Rilevanza per il Seminario

Il lavoro offre una testimonianza applicativa di come la data literacy possa concretamente saldare la fase diagnostica del RAV con la progettazione del PTOF 2025/2028, dimostrando come i dati INVALSI costituiscano una risorsa fondamentale per la ricerca-intervento, la governance orientata al miglioramento e la rendicontazione sociale.

Bibliografia

Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carocci.

D'Ugo, R. (2021). Data literacy a scuola: Promuovere l'uso strategico dei dati per il miglioramento. Milano: FrancoAngeli.

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. (2013). Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York, NY: Teachers College Press.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014: Priorità strategiche del Sistema nazionale di valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
Paletta, A. (2020). Dirigenza scolastica e governance dei dati per il miglioramento. Roma: Carocci.
Rebelo, T. M., & Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization: Reviewing evolution for prospecting the future. The Learning Organization, 15(4), 294–308. doi:10.1108/09696470810879556
Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.

Parole chiave: Dati INVALSI; Autovalutazione e Miglioramento; Learning Organization; Curricolo Verticale

I dati INVALSI per l'avvio dei processi di autovalutazione e di miglioramento: un'esperienza di scuola incentrata sull'Apprendere ad Apprendere

Patrizia D'Ambrosio (Istituto Comprensivo Statale "Loreto Aprutino" - Loreto Aprutino)
Katia Forlizzi (Istituto Comprensivo Statale "Loreto Aprutino" - Loreto Aprutino)

Tipo di contributo. Il contributo, di tipo applicativo, descrive un'esperienza integrata di miglioramento realizzata nell'I.C. di Loreto Aprutino. Partendo dall'analisi dei dati INVALSI, individuate le carenze negli apprendimenti degli alunni, la scuola ha progettato un complesso di azioni incentrate sulla competenza dell'Apprendere ad Apprendere, investendo l'area dell'autovalutazione, del curricolo, della formazione, della sperimentazione e della documentazione, utilizzando il RAV e il PdM quali strumenti orientativi e regolativi dell'intero processo. L'esperienza è presentata dal punto di vista del Dirigente Scolastico e del suo Staff, perno della governance di scuola orientata al cambiamento.
Inquadramento teorico. Il focus sull'AaA quale competenza strategica nasce dall'osservazione, confortata anche da studi internazionali, degli elementi di debolezza degli studenti di oggi, che manifestano difficoltà nella concentrazione, deboli competenze sociali e bassa tolleranza alla frustrazione, e dalla constatazione che nelle scuole raramente la promozione dell'AaA è posta quale priorità di miglioramento e fulcro di azioni intenzionali e organiche.
Obiettivi/domande della ricerca.
La domanda alla base della ricerca è incentrata sull'ipotesi che un'azione di scuola consapevole e integrata, imperniata sulla promozione dell'AaA, favorendo negli studenti maggiore consapevolezza di sé, delle risorse possedute e degli ostacoli da superare per un apprendimento significativo, contribuisca in modo sostanziale al miglioramento dei risultati di apprendimento.

Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo.
L'intero percorso attivato nell'ultimo triennio inizia da un'analisi attenta e partecipata dei dati INVALSI, che ha consentito di evidenziare i processi cognitivi da rinforzare. La lettura dei risultati riferiti agli alunni delle rispettive classi, supportata dal referente INVALSI d'istituto, ha consentito ai docenti di selezionare le aree di miglioramento sulle quali intervenire. Per accompagnare l'azione didattica la scuola ha delineato nel suo PdM un processo che, partendo dall'autoformazione basata sulle risorse disponibili sul sito INVALSI OPEN, passando attraverso la revisione del curricolo e degli strumenti di progettazione, puntando su una diversa organizzazione degli ambienti di apprendimento e sul contributo di un gruppo di lavoro dedicato, è sfociato in percorsi di formazione accompagnati da esperienze documentate di micro-progettazione nei tre segmenti scolastici.
Risultati. Pur non disponendo di dati che documentino un effettivo miglioramento degli apprendimenti degli studenti in stretta correlazione con le azioni intraprese, si può senz'altro rilevare il presentarsi di alcune evidenze significative a livello di scuola, quali una maggiore omogeneità di linguaggio, un certo

grado di cambiamento nelle prassi di insegnamento e l'acquisita consapevolezza dell'importanza del coinvolgimento dell'intero corpo docente nel processo di autovalutazione e miglioramento. L'assunzione dell'AaA tra le priorità del RAV costituisce infatti un impegno per tutte le componenti scolastiche. La scuola, infine, ha ottenuto autorizzazione a partecipare quale capofila di rete alla sperimentazione nazionale di cui alla L. 22/2025.
Rilevanza per il Seminario. L'aspetto qualificante del contributo risiede nel suo caratterizzarsi quale descrizione di un percorso sistemico, integrato, che ha coinvolto diverse aree e numerosi processi, educativi, didattici, gestionali e organizzativi. Allo stesso tempo il contributo intende evidenziare gli oggettivi ostacoli che si frappongono, nell'ambito di un'organizzazione complessa qual è qualsiasi istituto scolastico, alla gestione unitaria dei processi di miglioramento.

Bibliografia

Cardarello, R., & Scipione, L. (2023). Imparare ad imparaRE: Un'indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia. Bergamo: Edizioni Junior.

Mannion, J. (2025). Making change stick: A practical guide to implementing school improvement. London: Hachette Learning.

Stringher, C. (a cura di). (2021). Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Autovalutazione; Apprendere ad Apprendere; governance scolastica; processi di miglioramento

Dal RAV alla classe, e ritorno: la gamification come ponte tra valutazione formativa, dati INVALSI e rendicontazione sociale

Luigi Umberto Rossetti (ÉFT Campania Ufficio Scolastico Regionale per la Campania)
Lucia Scotto Di Clemente (Liceo Statale "P.E. Imbriani" - Avellino)
Stefania Di Donato (Istituto di Istruzione Superiore "Galilei - Vetrone" - Benevento)

Il lavoro descritto in questo abstract vuole riportare un modello operativo per l'integrazione della gamification nella didattica quotidiana e per la rendicontazione sociale degli esiti valutativi, in connessione con i processi di autovalutazione e miglioramento (DPR 80/2013).
Quadro teorico
La ricerca si colloca all'incrocio tra gamification educativa (Deterding et al., 2011; Sailer et al., 2017), valutazione formativa e feedback per l'autoregolazione (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), e rendicontazione sociale come leva per la trasparenza e la fiducia con famiglie e territorio (Knaflic, 2015). Si richiama inoltre la data literacy per la governance scolastica (Mandinach & Gummer, 2016).
Obiettivi e domande di ricerca
Lo studio confronta due piattaforme digitali Panquiz (live quiz individuale) e Socrative (Space Race a squadre) valutandone sostenibilità, replicabilità e impatto su apprendimento e cooperazione. Le domande indagano:

- l'efficacia individuale per feedback immediato e autoregolazione (QR1);
- l'efficacia a squadre per cooperazione, clima e competenze non cognitive (QR2);
- l'integrazione dei dati di piattaforma con i microdati INVALSI per una riprogettazione curricolare data-driven (QR3);
- l'efficacia di un modello di rendicontazione sociale basato su data storytelling e visualizzazione per aumentare trasparenza, comprensione e partecipazione, contribuendo all'autovalutazione d'istituto e al Piano di Miglioramento (QR4-QR6).

Metodologia
La ricerca adotta un approccio misto (Creswell & Plano Clark, 2017) su un campione di classi di scuola secondaria di secondo grado in quattro istituti di Benevento e Avellino, con sperimentazione conclusa

entro ottobre 2026. Il disegno è a misure ripetute entro-soggetti, con ogni studente che utilizza entrambe le piattaforme in due sequenze bilanciate (Panquiz/Socrative; Socrative/Panquiz).
La raccolta dati si articola in tre aree:
A. Apprendimento e performance: dati di piattaforma, prove standardizzate allineate alle INVALSI e benchmark esterno con microdati INVALSI.
B. Dimensioni non cognitive e processi didattici: questionari su motivazione, autoefficacia, clima, ansia e supporto tra pari.
C. Rendicontazione sociale: questionari su gradimento ed efficacia comunicativa per docenti, studenti e famiglie.
Il processo si sviluppa in sei fasi: pianificazione (formazione e co-progettazione), studio pilota, monitoraggio e raccolta dati, analisi e restituzione finale.
Utilizzo dei dati INVALSI
I dati INVALSI sono impiegati come benchmark esterno per i risultati disciplinari, come base per l'analisi di contesto nel RAV (incrocio con dati di piattaforma per correlazioni tra performance, variabili di contesto e gamification) e come leva per il miglioramento. I risultati vengono restituiti al sistema attraverso linee guida operative, un kit per la rendicontazione sociale integrabile nel PTOF e nel RAV, e un seminario aperto al territorio.
Risultati attesi
Si prevede che la modalità individuale sia più efficace per identificare lacune e favorire l'autoregolazione, mentre quella a squadre incida maggiormente su clima, appartenenza e riduzione dell'ansia da prestazione. Il sistema di rendicontazione sociale dovrebbe aumentare la trasparenza percepita, la partecipazione delle famiglie, produrre un modello comunicativo replicabile e contribuire all'autovalutazione scolastica, integrando i dati nel RAV.
Rilevanza per il Seminario (Area 2)
Il contributo propone un uso strategico dei dati INVALSI come leva per il miglioramento, superando la logica della restituzione tecnica. L'incrocio con i dati di piattaforma arricchisce l'autodiagnosi del RAV, supporta la scelta delle priorità e degli obiettivi di processo, e promuove una valutazione come apprendimento organizzativo, in cui i dati INVALSI diventano punto di partenza per l'innovazione didattica e la rendicontazione partecipata.

Bibliografia

Borgonovi, E., & Rusconi, G. (a cura di). (2008). La responsabilità sociale delle istituzioni di pubblico interesse. Milano: FrancoAngeli.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). New York: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/2181037.2181040

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Knaflic, C. N. (2015). Storytelling with data: A data visualization guide for business professionals. Hoboken: Wiley.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York: Teachers College Press.

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. Computers in Human Behavior, 69, 371-380. doi:10.1016/j.chb.2016.12.033

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795

Parole chiave: INVALSI; autovalutazione; RAV; gamification; rendicontazione sociale

SESSIONE Dai dati all'azione: autovalutazione, confronto tra pari e miglioramento della qualità educativa

Coordinatori:
Concetta Fonzo (INAPP)
Laura Evangelista (INAPP)
Diego Boerchi (Università Cattolica del Sacro Cuore)
26 NOVEMBRE: 9.00 -11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Ripensare il Sistema Nazionale di Valutazione italiano per sostenere la transizione verde e la capacità trasformativa delle scuole

Massimiliano Mazzanti (Università degli Studi di Ferrara)
Concetta Fonzo (INAPP)
Asia Guerreschi (Università degli Studi di Ferrara)
Alessandro Montanaro (Università degli Studi di Ferrara)

Questo contributo propone una riflessione teorica e metodologica con un orientamento incentrato sulle politiche educative (*policy-oriented*). A partire dall'esperienza del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) italiano, il lavoro prospetta un'evoluzione del ruolo dei dati INVALSI e degli strumenti di autovalutazione delle scuole.

Il paper integra quattro prospettive:

- la letteratura sul *data-informed decision making* (processi decisionali guidati dai dati) e sul miglioramento scolastico;
- le teorie dell'apprendimento organizzativo e della governance adattiva;
- il paradigma dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (*Education for Sustainable Development* - ESD);
- il quadro di riferimento europeo delle competenze per la sostenibilità, con particolare attenzione a Green-Comp.

In quest'ottica, i sistemi di valutazione non vengono intesi come meri meccanismi di accountability ma come infrastrutture di public governance, che consentono alle scuole di sviluppare resilienza organizzativa, capacità di innovazione e competenze legate alla sostenibilità.

Le principali domande di ricerca sono:

- In che misura l'attuale Sistema Nazionale di Valutazione italiano è attrezzato per sostenere le scuole nelle transizioni ecologica, digitale e sociale?
- In che modo i dati INVALSI possono essere integrati con un paniere più ampio di evidenze relative alla sostenibilità, al benessere organizzativo, alla cittadinanza e all'innovazione didattica?
- Come possono essere riprogettati il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento per rafforzare la capacità adattiva delle scuole in linea con il European Green Deal e l'Agenda 2030 dell'ONU per lo Sviluppo Sostenibile?

Il lavoro esamina il ruolo dei dati INVALSI all'interno della più ampia architettura di policy della governance educativa. L'analisi prende in esame i principali documenti d'indirizzo che costituiscono il fondamento del Sistema Nazionale di Valutazione italiano — tra cui il D.P.R. n. 80/2013, il Rapporto di Autovalutazione (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM) e le linee guida metodologiche dell'INVALSI — mettendoli in dialogo con i primari quadri normativi e strategici europei. Attraverso un'analisi qualitativa delle politiche educative, il contributo esplora come gli indicatori valutativi esistenti possano essere ampliati per includere dimensioni relative alla sostenibilità ambientale, alla resilienza organizzativa, al coinvolgimento della comunità e all'innovazione.

Viene quindi proposto un modello concettuale che estende il tradizionale approccio "dal dato all'azione" verso un quadro di governance trasformativa basata sulle evidenze. Il modello individua cinque dimensioni interconnesse:

1. la generazione delle evidenze;
2. l'interpretazione collaborativa;
3. l'integrazione degli indicatori di sostenibilità;
4. la pianificazione strategica del miglioramento;
5. il monitoraggio continuo e l'apprendimento organizzativo.

Si argomenta che i futuri sistemi di valutazione debbano rilevare non solo il rendimento scolastico degli studenti, ma anche la capacità delle scuole di promuovere sostenibilità, inclusione, innovazione e resilienza. Vengono inoltre delineati i possibili sviluppi del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e dei Piani di Miglioramento attraverso l'integrazione di indicatori orientati alla sostenibilità.Il contributo si inserisce direttamente nel tema del Convegno, esaminando come i dati educativi possano diventare volani di un effettivo cambiamento organizzativo. In un contesto caratterizzato da cambiamento climatico, trasformazione digitale, transizione demografica e crescenti disuguaglianze sociali, i sistemi di valutazione devono evolvere in strumenti di governance strategica.

Bibliografia

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

European Commission. (2022). Pathways to school success. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/193975

Fullan, M. (2020). Leading in a culture of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

INVALSI (2025). RAV 2025-2028 Guida all'autovalutazione Scuole dell'infanzia e del I ciclo di istruzione e Scuole del II ciclo di istruzione. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/documents/20182/6625709/GUIDA+ALL%27AUTOVALUTAZIONE+RAV+2025-2028_DEF.pdf/4fc83a7c-33e3-2992-5fcb-9c00086186b8?t=1752755669872

OECD (2020). The OECD future of education and skills 2030. Paris: OECD Publishing.

OECD (2023). Education policy outlook 2023. Paris: OECD Publishing.

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. Cham: Springer.

UNESCO (2020). Education for sustainable development: A roadmap. Paris: UNESCO.

Wals, A. E. J. (2015) Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen: Wageningen University. Disponibile al link https://edepot.wur.nl/365312

Normativa:

Presidente della Repubblica. (2013). Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80: Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Roma.

Parole chiave: Transizione ecologica; Sistemi di valutazione; capacità trasformativa; sistema scolastico

Rafforzare l'autovalutazione scolastica con dati integrati e confronto tra pari: il contributo della Peer Review EQAVET

Laura Evangelista (INAPP)
Diego Boerchi (Università Cattolica del Sacro Cuore – Dipartimento di Psicologia)

Tipo di contributo: teorico-metodologico.
Inquadramento teoricoIl Rapporto di autovalutazione consente alle scuole di interpretare indicatori relativi a contesto, processi ed esiti e di individuare priorità di miglioramento. La disponibilità dei dati, tuttavia, non garantisce né che le spiegazioni formulate internamente siano sufficientemente fondate né che le criticità siano correttamente delimitate, affrontate e risolte. La ricerca mostra che l'autovalutazione è più efficace quando combina dati quantitativi e qualitativi, coinvolge una pluralità di attori e sottopone le interpretazioni a un confronto professionale esterno (Coburn & Turner, 2011; Freddano, 2025; Mandinach & Gummer, 2016). Per questo, può essere utile integrare nel processo di autovalutazione scolastica alcuni elementi della Peer Review EQAVET, un dispositivo non ispettivo nel quale professionisti provenienti da istituzioni analoghe analizzano le evidenze, discutono le ipotesi interpretative e restituiscono un feedback orientato al miglioramento (European Commission, 2023; INAPP, 2026).
Obiettivi/domande della ricerca
Il contributo propone un modello metodologico trasversale, applicabile nei diversi momenti del percorso educativo in cui siano disponibili risultati INVALSI e dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Il modello integra queste fonti con informazioni raccolte direttamente dalle scuole. Le domande sono: come combinare fonti differenti per costruire un'autovalutazione circoscritta e attendibile; come utilizzare il confronto tra pari per verificare le ipotesi sulle cause di una criticità; come tradurre il feedback ricevuto in interventi monitorabili.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo
La scuola individua una criticità emersa dal RAV o dalle proprie analisi e predispone un dossier integrando risultati INVALSI, dati SIDI e dell'Anagrafe nazionale degli studenti, informazioni interne e percezioni di studenti, docenti e altri stakeholder, rilevate mediante questionari costruiti in funzione del problema esaminato. Un'applicazione esemplificativa riguarda la fine del grado 10, quando possono emergere apprendimenti fragili tra studenti regolarmente promossi, disallineamenti tra valutazioni interne e risultati INVALSI o differenze persistenti tra classi dello stesso indirizzo. L'integrazione di risultati INVALSI, valutazioni scolastiche, promozioni, sospensioni del giudizio, assenze, trasferimenti e percezioni degli attori coinvolti può sostenere un'autovalutazione finalizzata a programmare interventi dal grado 11.
Risultati
Il modello comprende sei fasi: selezione della criticità; integrazione delle fonti; raccolta delle percezioni di studenti, docenti e altri stakeholder; redazione del dossier di autovalutazione; visita dei pari, con analisi documentale, interviste e discussione delle ipotesi causali; restituzione e definizione del piano di miglioramento. I pari non formulano un giudizio sulla scuola, ma verificano la coerenza tra dati, interpretazioni e pratiche, fanno emergere spiegazioni alternative e contribuiscono all'individuazione degli interventi.
Rilevanza per il Seminario
La proposta rende operativo il passaggio dai dati all'azione attraverso un modello replicabile nei diversi gradi scolastici e adattabile alle criticità individuate dalle singole istituzioni.

Bibliografia

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 9(4), 173–206. doi:10.1080/15366367.2011.626729

European Commission (2023). The EQAVET Network's approach to VET system level peer reviews: A manual (2nd ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile al link https://op.europa.eu/

Freddano, M. (a cura di). (2025). L'autovalutazione nell'istruzione e formazione professionale: Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate. Milano: FrancoAngeli.

INAPP, Fonzo, C., Evangelista, L., & Forleo, M. (2026). Manuale per la valutazione tra pari nell'istruzione e formazione professionale (Focus INAPP, n. 20). Roma: INAPP. Disponibile al link https://oa.inapp.gov.it/
Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York, NY: Teachers College Press.
Poliandri, D., Freddano, M., & Molinari, B. (a cura di). (2019). RAV e dintorni: Verso il consolidamento del Sistema Nazionale di Valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la Valutazione. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2024/12/RAV_dintorni.pdf
Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. Journal of Educational Change, 20(3), 283–325. doi:10.1007/s10833-019-09345-3

Parole chiave: Peer Review; autovalutazione scolastica; integrazione dei dati; miglioramento educativo

Le sperimentazioni della Valutazione tra Pari europea per una cultura della qualità nella scuola e nella formazione

Sylvia Liuti (FORMA.Azione srl)
Chiara Marchetta (FORMA.Azione srl)

In Italia, grazie all'attuazione di progetti europei finanziati dal programma Erasmus+ e ad una chiara vocazione del Punto di Riferimento Nazionale della Rete EQAVET, la metodologia europea di Valutazione tra Pari è stata sperimentata con successo in contesti diversificati dell'istruzione e della formazione, producendo chiare evidenze della sua funzionalità. In particolare, ci preme illustrare l'impatto che la metodologia è in grado di generare in termini di flessibilità ed adattabilità ai diversi ambiti dell'istruzione e della formazione, inclusa l'educazione delle persone adulte, tali da integrarsi funzionalmente con altre pratiche di Assicurazione Qualità, apportando un taglio fortemente qualitativo.
Numerose sono le sperimentazioni realizzate in Italia, a partire dal progetto PRALINE (2013-2016) che per la prima volta in Europa ha adattato la metodologia della Valutazione tra Pari al settore dell'educazione delle persone adulte.
Successivamente, in una sperimentazione voluta e sostenuta dal Punto di Riferimento Nazionale della Rete EQAVET (2019-2022) e finalizzata alla "Gestione operativa della rete nazionale di peer review tra istituti scolastici e centri di formazione professionale", si è lavorato alla messa a punto di un modello integrato basato sulla Valutazione di INVALSI degli istituti scolastici, attuata attraverso il RAV, e sulla Valutazione tra Pari europea per la formazione iniziale.
Inoltre, più recentemente con il progetto "Peer Review for green and digital VET", nel periodo 2023-2025 abbiamo introdotto il concetto esteso di "istruzione e formazione plus", allo scopo di superare la divisione nei sotto-settori specifici, in base ai gruppi target e alle finalità d'apprendimento degli stessi.
Le sperimentazioni si sono tutte caratterizzate per un intervento sostanziale sulle Aree Qualità della metodologia della Valutazione tra Pari. Nei primi due casi ciò ha significato revisionare contenuti, indicatori ed elementi caratterizzanti la specifica offerta formativa e il suo modello di funzionamento. Ad esempio, nel caso dell'adattamento all'educazione delle persone adulte, contenuti delle Aree Qualità che si riferivano a "genitori dei discenti" come stakeholder chiave, sono stati ovviamente eliminati. Nel caso dell'integrazione tra INVALSI e Valutazione tra Pari, l'intervento sulle Aree Qualità si è sostanziato nella messa a punto di un quadro sinottico di correlazione tra le rubriche del RAV e le aree qualità della Valutazione tra Pari, che potesse assicurare significatività e rilevanza all'autovalutazione condotta indifferentemente da istituti scolastici o centri di formazione che adottano la Valutazione tra Pari.
Nel caso della sperimentazione più recente che ha introdotto il concetto di "istruzione e formazione plus", ovvero una formazione che va dall'istruzione formale nella scuola, alla formazione professionale iniziale e continua fino all'educazione delle persone adulte (quindi anche con un peso rilevante di quella informale), le Aree Qualità sono state completamente ridisegnate nell'approccio:

- ogni Area Qualità contiene in sé le 4 fasi caratteristiche del ciclo EQAVET (pianificazione, implementazione, valutazione, revisione);
- pedagogie, strumenti, metodi di apprendimento/insegnamento, stakeholder chiave, ecc. si riferiscono indistintamente e a titolo esemplificativo ai diversi ambiti dell'istruzione e della formazione.

Inoltre, un focus specifico sulle competenze verdi e digitali è stato introdotto per dare conto del valore essenziale delle stesse in questa precisa fase storica.

Bibliografia

Evangelista, L., & Fonzo, C. (2023). La metodologia europea della Peer Review: Prima sperimentazione tra istituti scolastici e Centri di Formazione Professionale. Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale, 39(1), 117–127. doi:10.53133/RCNS_39-1_8

Gutknecht-Gmeiner, M. (2006). Peer-Review in der beruflichen Erstausbildung in Europa. In S. Basel, D. Giebenhain, & J. Rützel (a cura di), Peer-Evaluation an beruflichen Schulen: Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung nach Außen (pp. 117–139). Paderborn: Eusl.

Koski, L. (a cura di). (2011). Peer Review Impact Guidelines. Helsinki: Finnish National Board of Education. Disponibile al link https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/peer-review-impact-guidelines

Liuti, S., & Marchetta, C. (2025). Promuovere la qualità nell'istruzione degli adulti: Il contributo della valutazione tra pari. Community Notebook. People, Education and Welfare in the Society 5.0, (2), 59–66. doi:10.61007/QdC.2025.3.346

Parole chiave: Autovalutazione; Pari; Integrazione; Aree Qualità

Chi giudica che cosa. Una griglia per confrontare le raccolte di linee guida sulla formazione online per gli adulti

Sergio Pappagallo (Università degli Studi Link - Roma)

Contesto. Progettisti o valutatori dei corsi online per adulti dispongono di molteplici raccolte di linee guida. Esistono già molti confronti fra queste raccolte (Ossiannilsson et al., 2015; Seale et al., 2020) ma i confronti restano circoscritti ad una sola tipologia, e tipicamente ordinano gli elementi per merito più che per determinare quale impiegare in quale circostanza.
Obiettivi. Il contributo, pertanto, cataloga tipologie di linee guida eterogenee, allo scopo di determinare il campo di applicazione di ciascuna raccolta. Accerta l'oggetto di valutazione di ciascuna e il destinatario della prescrizione. Accerta inoltre se alcune siano concepite per la formazione obbligatoria, e se valgano oltre il settore di origine e se alcune risultino compatibili con l'approccio delle capacitazioni, che giudica un intervento dalle possibilità effettivamente aperte alla persona anziché dalle risorse a essa destinate (Sen, 1999).
Metodi. Il corpus riunisce raccolte istituzionali, manuali dell'industria e modelli sull'abbandono (Rovai, 2003) e ogni raccolta è catalogata secondo l'oggetto di valutazione, il destinatario della prescrizione, il livello macro, meso o micro e la funzione d'uso fra certificazione, benchmarking, accreditamento e orientamento (Ossiannilsson et al., 2015), lo statuto vincolante o volontario, e la fase del ciclo europeo di qualità cui la raccolta si riferisce (Consiglio dell'Unione europea, 2020). Le raccolte che condividono l'oggetto di valutazione formano un gruppo.
Risultati. Le raccolte si dispongono in undici gruppi. La prospettiva delle capacitazioni risulta un gap in letteratura, poiché le raccolte non richiedono di giudicare le possibilità effettivamente aperte alla persona che deve formarsi. Il destinatario è quasi sempre l'ente o il progettista, e non è mai il discente.

Bibliografia

Consiglio dell'Unione europea. (2020). Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza (2020/C 417/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 417, 1–16. Disponibile al link https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32020H1202(01)

INAPP (2026). Manuale per la valutazione tra pari nell'istruzione e formazione professionale. Roma: Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche. Disponibile al link https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/25a88193-5aa9-40b7-96c4-12bfd121eae4/content

INVALSI (2025). RAV 2025–2028: Guida all'autovalutazione. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Ministro per la Pubblica Amministrazione (2025). Direttiva del Ministro in materia di formazione del 14 gennaio 2025: Valorizzazione delle persone e produzione di valore pubblico attraverso la formazione. Principi, obiettivi e strumenti. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri. Disponibile al link https://www.funzionepubblica.gov.it/it/il-dipartimento/area-di-interesse/formazione/direttiva-del-ministro-in-materia-di-formazione-del-14-gennaio-2025/

Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations. Oslo: International Council for Open and Distance Education. Disponibile al link https://icde.org/publication/quality-models-in-online-and-open-education-around-the-globe/

Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. The Internet and Higher Education, 6(1), 1–16. doi:10.1016/S1096-7516(02)00158-6

Seale, J., Burgstahler, S., & Havel, A. (2020). One model to rule them all, one model to bind them? A critique of the use of accessibility-related models in post-secondary education. Open Learning, 37(1), 6–29. doi:10.1080/02680513.2020.1727320

Sen, A. (1999). Development as freedom. Oxford: Oxford University Press.

Parole chiave: Mappa di evidenza e lacune; unità di analisi; formazione obbligatoria; valutazione tra pari

The Room of Feeling®: un modello *data-informed* per il contrasto della povertà educativa e il miglioramento del benessere scolastico

Angela Fontana (Istituto Comprensivo "G.E. Rizzo" - Melilli)
Igor Scalisi Palminteri (Progetto @LAb_School. - Azione a contrasto e prevenzione dalle dipendenze)

La povertà educativa e i comportamenti a rischio condividono numerosi fattori di vulnerabilità, tra cui fragilità socio-emotive, ridotto senso di appartenenza alla comunità scolastica, difficoltà relazionali e scarsa partecipazione ai processi di apprendimento. A partire dall'analisi dei dati educativi e degli indicatori di benessere, il progetto regionale @Lab_School – Azioni a contrasto e prevenzione delle dipendenze, promosso dalla Regione Siciliana e coordinato dalla Rete Salus Scuole SHE Sicilia, ha sviluppato The Room of Feeling®, un modello educativo data-informed finalizzato alla prevenzione universale delle dipendenze attraverso il rafforzamento dei fattori protettivi e la promozione del benessere scolastico.

Il contributo propone un modello metodologico che integra dati quantitativi e qualitativi per orientare la progettazione educativa e sostenere i processi di miglioramento delle scuole. L'impianto teorico si fonda sulla prevenzione evidence-based delle dipendenze, sull'educazione socio-emotiva, sul paradigma delle Health Promoting Schools e sull'approccio evidence-informed allo school improvement.

Il modello utilizza in modo integrato i dati restituiti dalle prove INVALSI, gli indicatori del Rapporto di Autovalutazione (RAV), i dati relativi alla dispersione implicita e alla partecipazione scolastica, questionari sul benessere percepito e osservazioni sistematiche raccolte durante i laboratori. L'analisi di tali evidenze

consente di individuare bisogni educativi prioritari e di progettare percorsi esperienziali basati sull'arte, sulla narrazione, sull'espressione emotiva e sulla riflessione condivisa, monitorandone gli esiti attraverso indicatori di processo e di risultato.
L'esperienza evidenzia come l'integrazione dei dati educativi con pratiche innovative di prevenzione possa trasformare un intervento rivolto al contrasto delle dipendenze in una strategia sistemica di miglioramento della qualità educativa, incidendo positivamente sul clima scolastico, sul coinvolgimento degli studenti, sul senso di appartenenza e sul benessere della comunità educante.
Il contributo propone The Room of Feeling® come un modello trasferibile per la progettazione di interventi educativi data-informed, orientati al contrasto della povertà educativa, alla promozione del benessere scolastico e alla prevenzione dei comportamenti a rischio, offrendo alle scuole una metodologia replicabile per integrare dati, innovazione pedagogica e processi di miglioramento.

Bibliografia

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is the CASEL framework? Disponibile al link https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (2019). European prevention curriculum: A handbook for decision-makers, opinion-makers and policy-makers in science-based prevention of substance use. Publications Office of the European Union.

Fullan, M. (2020). Leading in a culture of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel. London: Routledge.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. Psychological Bulletin, 112(1), 64–105. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64

INVALSI (2025). Rapporto prove INVALSI 2025. Disponibile al link https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf

OECD (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing.

United Nations Office on Drugs and Crime, & World Health Organization. (2018). International standards on drug use prevention (2nd updated ed.). World Health Organization. Disponibile al link https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC-WHO_2018_prevention_standards_E.pdf

World Health Organization, & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators. World Health Organization. Disponibile al link https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059

World Health Organization (2021). Making every school a health-promoting school: Implementation guidance. World Health Organization. Disponibile al link https://www.who.int/publications/i/item/9789240025073

Parole chiave: Prevenzione delle dipendenze; benessere scolastico; povertà educativa; dati educativi

Piani educativi pandemici: spiegare le politiche di accesso in Italia (1996 - 2026)

Astrid Favella (Sapienza Università di Roma)

Il segmento della scuola secondaria costituisce uno snodo fondamentale nei percorsi di vita degli studenti. Sia all'inizio che alla fine di questo percorso, la sfida chiave per i decisori politici in un Paese orientato all'obiettivo sistemico dell'inclusione è quella di ampliare la partecipazione, sostenendo l'accesso e il completamento degli studi con successo. Le politiche di accesso sono infatti cruciali per supportare la transizione, offrendo opportunità alle scuole presenti in diversi ambiti territoriali e a famiglie con contesti differenti. Il concetto stesso di "transizione" è un termine dibattuto: diversi quadri teorici presenti in

letteratura sono associati ad assunti normativi sulla durata della transizione verso i nuovi cicli del sistema scolastico e, di conseguenza, ai relativi interventi politici.
Questo studio prende in esame le dinamiche di definizione delle politiche (policy-making) riguardanti l'accesso e la transizione alla scuola secondaria di secondo grado in Italia, analizzando sia le politiche a livello nazionale (come le normative sull'obbligo scolastico/formativo, le politiche di orientamento e quelle sul cambio di indirizzo) sia quelle a livello regionale (come i criteri di dimensionamento scolastico e le politiche di sostegno economico). Per quanto riguarda il punto d'inizio della scuola secondaria, gli studi empirici nella ricerca educativa problematizzano il concetto di "transizione nella transizione", poiché il passaggio alla scuola superiore viene vissuto da individui che si trovano essi stessi nella fase di transizione dell'adolescenza. Sul fronte conclusivo della scuola secondaria, gli studi empirici evidenziano in modo particolare come, al termine del percorso, gli "effetti della canalizzazione" (tracking effects), legati all'indirizzo di studi frequentato, esercitino ancora una forte influenza sull'accesso all'università per i giovani adulti. Che meccanismi spiegano questi cambiamenti? Attraverso analisi di documenti e interviste, si delinea un contributo empirico e teorico.

Bibliografia

Agasisti, T. (2008). Educational vouchers in Italy: Theory, design, effects. SSRN Electronic Journal, 1–52. doi:10.2139/ssrn.1482852.

Altbach, P. G. (1989). Perspectives on student political activism. Comparative Education, 25(1), 97–110. doi:10.1080/0305006890250110

Archer, M. (1989). Social origins of educational systems. London: Sage.

Ballarino, G., & Panichella, N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy. Contemporary Social Science, 11(2–3), 169–182. doi:10.1080/21582041.2016.1186823

Ballarino, G., Panichella, N., & Triventi, N. (2014). School expansion and uneven modernization: Comparing educational inequality in Northern and Southern Italy. Research in Social Stratification and Mobility, 36, 69–86. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2014.01.002

Barr, N. A. (2012). Economics of the welfare state (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Beach, D. (2020). Process tracing methods. In C. Wagemann, A. Goerres, & M. B. Siewert (a cura di), Handbuch Methoden der Politikwissenschaft (pp. 699–719). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-16936-7_43

Parole chiave: Scuola; curriculum; accesso; formazione

SESSIONE Prove INVALSI: voce degli studenti e miglioramento della didattica della matematica; strumenti, pratiche e percorsi formativi (2)

Coordinatrici:
Sara Vergallo (Università degli Studi di Macerata)
Laura Montagnoli (INVALSI)
26 NOVEMBRE: 14.00 -16.00 {AULA DA DEFINIRE}

Spazio, forme e convinzioni: un'indagine quali-quantitativa su Logos, Praxis e Beliefs dei docenti d'infanzia per la progettazione di percorsi formativi in didattica della matematica

Silvia Cerasaro (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)
Giulio Codogni (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

Il quadro delle Indicazioni Nazionali evidenzia come l'insegnamento della geometria nella scuola dell'infanzia debba fondarsi sull'esplorazione sensori-motoria e sulla prima strutturazione del pensiero logico-spaziale. Tuttavia, la concreta trasposizione didattica di concetti quali forma, dimensione e invarianza — unitamente alla gestione delle intuizioni e degli errori infantile — risulta fortemente condizionata dal patrimonio di concezioni e credenze personali di ciascun insegnante.
In quest'ottica, la presente ricerca indaga il "mondo interno" dei docenti d'infanzia integrando tre dimensioni analitiche fondamentali: la concezione epistemologica della disciplina (Logos), le credenze sull'apprendimento e sul pensiero infantile (Beliefs) e le effettive metodologie e scelte d'aula (Praxis).
La prima fase dello studio ha coinvolto 9 docenti di scuola dell'infanzia con un'anzianità di servizio compresa tra 4 e 33 anni. Attraverso un approccio qualitativo basato su un test scritto pre-intervista e su un'intervista clinico-riflessiva focalizzata sull'analisi dei manufatti dei bambini, la triangolazione dei dati ha permesso di far emergere tre profili professionali prevalenti:
Profilo costruttivista/relazionale (78%): concepisce la geometria come strumento per dare ordine allo spazio. Predilige l'uso del corpo e del movimento tramite l'Embodiment e valorizza l'errore o la metafora infantile (come definire "diamante" un quadrato ruotato) come occasione di scoperta e argomentazione logica.
Profilo formalista/trasmissivo (11%): intende la disciplina come un insieme di nomi e definizioni esatte, facendo un uso prevalente di schede operative per esigenze di documentazione.
Profilo ibrido empirista/costruttivista (11%): coniuga l'esperienza manipolativa diretta con l'apertura all'uso dell'Intelligenza Artificiale generativa a supporto della progettazione.
Nonostante la netta prevalenza dell'orientamento costruttivista, dall'analisi qualitativa sono emersi specifici bisogni formativi e incertezze disciplinari. In particolare, si rileva una diffusa insicurezza metodologica nell'affrontare argomenti come la perpendicolarità e gli angoli — spesso posticipati o ritenuti prematuri — e una ricorrente sovrapposizione concettuale tra il riferimento gravitazionale egocentrico ("verticale") e la relazione angolare tra enti indipendenti dall'orientamento ("perpendicolare"). A ciò si aggiunge la difficoltà nel documentare i processi logici attraverso strumenti di valutazione alternativi alle schede fotocopiate.
A partire da tali premesse, lo studio si sviluppa come una ricerca-azione in itinere. La seconda fase prevede infatti la progettazione di un corso di formazione continuo mirato a superare le insicurezze disciplinari emerse, affiancato dalla co-progettazione e sperimentazione di attività laboratoriali "incarnate". L'utilizzo di apposite griglie di osservazione consentirà infine di valutare l'impatto trasformativo dell'intervento sia sulle prassi d'aula sia sulle convinzioni profonde dei docenti.

Bibliografia

Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Chevallard, Y. (1999). Organiser l'étude. 3. Écologie & régulation. In Actes de la 11ème école d'été de didactique des mathématiques (pp. 41–56). Grenoble: La Pensée Sauvage.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Firenze: Le Monnier.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Roma: Annali della Pubblica Istruzione.
Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM). (2025). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Decreto Ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221). Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
Pocalana, G., & Robutti, O. (2025). Mathematics teacher educators' documents, praxeologies, and beliefs: A holistic model. Journal of Mathematics Teacher Education, 28(2), 291–314. doi:10.1007/s10857-024-09656-0
Radford, L. (2014). Towards an embodied, cultural, and material conception of mathematics cognition. ZDM, 46(3), 349–361. doi:10.1007/s11858-014-0591-1
Vygotskij, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parole chiave: Geometria 3-6 anni; verticale/perpendicolare; logos-praxis-beliefs; formazione docenti

Rappresentazioni e concettualizzazione matematica: evidenze emerse dalle interviste in quinta primaria

Sara Vergallo (Università degli Studi di Macerata)
Laura Montagnoli (INVALSI)

Il presente contributo indaga la relazione tra rappresentazione e concettualizzazione matematica attraverso l'analisi qualitativa di interviste condotte con un campione casuale di 86 studenti subito dopo la somministrazione computer-based del pretest delle prove INVALSI di grado 5. Le interviste hanno riguardato item relativi a frazioni, retta numerica e piano cartesiano.
Il quadro teorico che ha guidato la nostra indagine integra la Teoria dei Registri di Rappresentazione Semiotica (Duval, 2006), l'approccio strumentale di Rabardel (1995), la Teoria della Mediazione Semiotica (Bartolini Bussi & Mariotti, 2008) e la Teoria delle Situazioni Didattiche (Brousseau, 1997).
L'obiettivo della ricerca è comprendere in che modo le rappresentazioni verbali e iconiche mobilitate dagli studenti medino la comprensione dei concetti matematici.
Le interviste hanno rivelato come da un lato queste rappresentazioni fungono da strumenti di visualizzazione, controllo e riflessione, dall'altro possono agire come possibili ostacoli cognitivi. L'analisi dei dialoghi e dei relativi protocolli, infatti, mette in evidenza alcune criticità trasversali agli argomenti matematici considerati: in primo luogo, emerge una marcata discrepanza tra le definizioni apprese e richiamate in forma mnemonica e il loro impiego nella risoluzione degli item; inoltre emerge che, sebbene le rappresentazioni possano sostenere strategie di controllo e processi metacognitivi, gli studenti ricorrono raramente a esse con questa funzione, limitando quindi la costruzione di strategie risolutive efficaci.
Un ulteriore risultato riguarda la prevalenza dell'evidenza percettiva sulla coerenza concettuale: gli studenti tendono, talvolta, a reinterpretare le proprietà matematiche precedentemente apprese (come la necessità di parti equivalenti nella rappresentazione di una frazione di una figura) per adattarle alla configurazione visiva proposta dall'item. Tale comportamento mostra una comprensione fragile quando la situazione non coincide con i modelli figurali consolidati e può essere interpretato anche alla luce degli effetti del contratto didattico (Brousseau, 1997). I protocolli suggeriscono, inoltre, che proporre in aula rappresentazioni prevalentemente centrate su esempi standardizzati e semplicistici possa favorire interpretazioni rigide e ridurre la capacità degli studenti di negoziare significati in presenza di rappresentazioni non standard.
La ricerca evidenzia pertanto come rappresentazioni parziali o incoerenti possano assumere la funzione di ostacoli epistemologici (Brousseau, 1983). L'impiego didattico di esempi non banali appare dunque

rilevante sia per indagare la profondità della comprensione degli studenti sia per sostenere la costruzione di connessioni tra concetti matematici correlati (ad esempio frazioni e percentuali) che gli studenti possono percepire come argomenti lontani tra loro anche a causa delle differenti rappresentazioni attraverso cui vengono abitualmente presentati.

Bibliografia

Bartolini Bussi, M. G., & Mariotti, M. A. (2008). Semiotic mediation in the mathematics classroom: Artefacts and signs after a Vygotskian perspective. In L. D. English, M. G. Bartolini Bussi, G. A. Jones, R. Lesh, B. Sriraman, & D. Tirosh (a cura di), Handbook of international research in mathematics education (2nd ed., pp. 746–783). New York, NY: Routledge.

Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques, 4(2), 165–198.

Brousseau, G. (1997). Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990 (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, a cura di e trad.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. doi:10.1007/0-306-47211-2

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. Educational Studies in Mathematics, 61(1–2), 103–131. doi:10.1007/s10649-006-0400-z

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains. Paris, France: Armand Colin.

Parole chiave: Didattica della Matematica; Rappresentazione; Visualizzazione; Prove INVALSI

Strategie e difficoltà nella risoluzione delle prove di matematica della scuola primaria

Francesca Ferrara (Università degli Studi di Torino)
Ketty Savioli (Istituto Comprensivo "Chieri III" - Chieri, Torino)

Inquadramento teorico

Ricerche recenti evidenziano una stretta associazione tra le strategie utilizzate per risolvere problemi matematici e le rappresentazioni attivate durante i processi risolutivi.

Gros e colleghi (2025) hanno studiato questa relazione in bambini di 10 anni e in adulti chiedendo loro di risolvere problemi aritmetici verbali usando il numero minimo di operazioni e di elaborare, per ciascun problema, un diagramma utile a comprenderlo e a risolverlo. Precedentemente, gli stessi autori (Gros et al., 2020) avevano rilevato come le informazioni non matematiche presenti nel testo di un problema possano condizionare tanto la rappresentazione del problema stesso quanto la capacità di individuare strategie risolutive adeguate.

Altri studiosi hanno esaminato le strategie di soluzione di problemi aritmetici in bambini tra i 6 e gli 8 anni, mettendole in relazione con abilità spaziali (Möhring et al., 2024). Inoltre, "accantonare le strategie informali quando sono inefficaci e utilizzare in modo flessibile tutte le strategie disponibili rappresenta un obiettivo importante per l'educazione matematica, non facilmente raggiungibile" (Gvozdic & Sander, 2020, p. 114).

Questi studi indagano natura e funzione delle strategie adottate nei compiti matematici, anche in relazione alla capacità di rispondere correttamente.

Obiettivi/domande della ricerca

Muovendo da questa prospettiva, il presente lavoro si concentra sulle modalità con cui alunne e alunni del grado 2 e del grado 5 hanno affrontato domande delle recenti prove nazionali SNV di matematica. Quali strategie sono introdotte per risolvere un item? Quali approcci o ragionamenti è possibile individuare? In quali casi una strategia di per sé appropriata conduce comunque a un esito non corretto? Quali fattori influiscono su tale esito?

L'interesse nasce dall'esigenza di riflettere sui diversi approcci e ragionamenti che alunne e alunni seguono nel rispondere, anche per valutarne le ricadute sulla progettazione delle domande e sulle scelte compiute nella loro costruzione.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI
I dati considerati sono costituiti da alcune domande delle prove di matematica di grado 2 e grado 5 degli ultimi anni, insieme al lavoro scritto prodotto dagli studenti sui fascicoli nel dare risposta a tali domande.
Attraverso l'analisi degli elaborati scritti, cercheremo di individuare non solo le strategie impiegate, ma anche le difficoltà eventualmente emerse, che possono aver portato alla scelta o alla formulazione di una risposta errata.
Risultati
Lo studio offre spunti di riflessione sulle strategie adottate dagli studenti della scuola primaria nel rispondere a domande di matematica della prova nazionale. Tali strategie possono rivelare modi diversi di affrontare una stessa domanda e nel contempo chiarire gli errori commessi, suggerendone possibili spiegazioni.
Rilevanza per il seminario
Il contributo risulta rilevante sia per ricercatori e insegnanti sia per chi elabora le domande di matematica, in quanto consente una riflessione ad ampio raggio con ricadute anche sul piano didattico.
Con un eventuale passaggio alla somministrazione digitale della prova per il grado 5, questa riflessione può inoltre contribuire a comprendere meglio le modalità di interazione sollecitate dalle domande, aprendo a considerazioni sul grado di interattività proprio di una prova in formato digitale.

Bibliografia

Gros, H., Thibaut, J.-P., & Sander, E. (2025). Uncovering the interplay between drawings, mental representations, and arithmetic problem-solving strategies in children and adults. Memory & Cognition, 53, 76–95. doi:10.3758/s13421-024-01523-w

Gros, H., Thibaut, J.-P., & Sander, E. (2020). Semantic congruence in arithmetic: A new conceptual model for word problem solving. Educational Psychologist, 55, 69–87. doi:10.1080/00461520.2019.1691004

Gvozdic, K., & Sander, E. (2020). Learning to be an opportunistic word problem solver: Going beyond informal solving strategies. ZDM–Mathematics Education, 52, 111–123. doi:10.1007/s11858-019-01114-z

Möhring, W., Moll, L., & Szubielska, M. (2024). Unpacking associations among children's spatial skills, mathematics, and arithmetic strategies: Decomposition matters. Psychological Research, 88, 1550–1564. doi:10.1007/s00426-024-01952-x

Parole chiave: Matematica; strategie; ragionamento; scuola primaria

Dalla risposta al pensiero matematico: i protocolli degli studenti per rileggere le prove INVALSI e la pratica didattica

David Lognoli (Scuole annesse all'Educandato Statale Ss.ma Annunziata - Firenze)
Fabio Brunelli (Istituto Comprensivo "Masaccio" - Firenze)

Nella didattica della matematica il problema da opportunità di formazione (ossia da problema aperto) rischia spesso di ridursi all'applicazione meccanica di procedure precedentemente apprese e rimanere un problema solo nominalmente. La valutazione delle produzioni degli studenti sovente privilegia la correttezza del risultato rispetto al processo attraverso il quale esso è stato ottenuto. Il presente contributo assume come riferimento il ciclo di modellizzazione OCSE-PISA, articolato nei processi di formulare, utilizzare e interpretare la matematica, considerandolo uno strumento per analizzare le strategie messe in atto dagli studenti nella risoluzione di problemi.

Il lavoro indaga in quale modo l'analisi qualitativa dei protocolli prodotti dagli studenti a partire da un quesito INVALSI possa integrare l'informazione fornita dalla percentuale di risposte corrette. In particolare si domanda quali forme di pensiero matematico emergano dalle differenti strategie risolutive e dagli errori e in quale misura la loro osservazione possa fornire indicazioni utili per riflettere sulle pratiche didattiche.
L'indagine prende avvio dai risultati nazionali delle prove INVALSI e dall'analisi di quesiti nei quali assumono particolare rilievo i processi di formulazione e interpretazione. Viene quindi approfondito un quesito, denominato «Il giornalino», proposto a studenti di differenti livelli scolastici. Le risposte sono analizzate non soltanto secondo la dicotomia corretto/errato, ma attraverso il confronto dei protocolli e delle strategie utilizzate.
L'analisi consente di distinguere strategie differenti anche tra protocolli che conducono alla medesima risposta e di utilizzare le produzioni errate come fonte di informazione sui processi di formulazione, utilizzazione e interpretazione messi in atto dagli studenti. Il dato standardizzato può così essere integrato da una lettura qualitativa capace di restituire aspetti del ragionamento matematico che la sola classificazione della risposta non rende osservabili.
Il contributo propone un uso delle prove INVALSI nel quale il dato non costituisce il punto di arrivo della valutazione, ma il punto di partenza per interrogare il pensiero degli studenti e, attraverso esso, la pratica didattica. L'approccio è direttamente coerente con gli obiettivi della sessione dedicata all'analisi dei protocolli, delle strategie risolutive e delle forme di ragionamento matematico degli studenti.

Bibliografia

De Mauro, T. (2010). La cultura degli italiani. Roma: Laterza.
Freudenthal, H. (1981). Major problems of mathematics education. Educational Studies in Mathematics, 12(2), 133–150. doi:10.1007/BF00305631
Hilbert, D. (1900). Mathematische Probleme. Nachrichten von der Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen, Mathematisch-Physikalische Klasse, 253–297.
OECD (2013). PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Paris, France: OECD Publishing.
OECD (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/53f23881-en

Parole chiave: *P*roblem solving; protocolli degli studenti; pensiero matematico; prove INVALSI

Argomentazione matematica e pratiche valutative nelle Prove INVALSI: analisi dei protocolli degli studenti valdostani della Scuola Primaria

Federica Bottani (Università della Valle d'Aosta)
Carola Manolino (Università degli Studi Link; Università degli Studi di Torino)

Il lavoro, di carattere applicativo, si inserisce nel progetto di ricerca "Superare le diversità nelle competenze matematiche" dell'Università della Valle d'Aosta e prende avvio da un'analisi quantitativa dei microdati delle Prove INVALSI di matematica degli anni scolastici 2023/24 e 2024/25, relativi a 1.059 studenti e studentesse della scuola primaria valdostana. L'analisi ha considerato i risultati in relazione al genere e al campione italiano, permettendo di individuare i quesiti più critici. Questi sono stati successivamente approfonditi attraverso la lente teorica del contratto didattico (Brousseau, 1980), analizzando i processi e le strategie alla base delle risposte. Il contratto didattico è stato scelto come chiave interpretativa poiché costituisce un riferimento consolidato nella ricerca in didattica della matematica e offre uno strumento efficace per comprendere le difficoltà degli studenti e interpretare i fenomeni osservati (Bolondi et al., 2018).
L'analisi dei quesiti e dei protocolli ha evidenziato criticità nell'argomentazione matematica e nella sua valutazione da parte dei docenti. In particolare, un quesito di problem solving, che richiede di argomentare la risposta, ha evidenziato modalità di interpretazione riconducibili al contratto didattico e alla "clausola

di delega formale", che consiste nel ricondurre la risoluzione all'esecuzione delle operazioni matematiche, assumendo il risultato come risposta senza verificarne la coerenza con la situazione proposta e perdendo così il "controllo" del risultato (D'Amore e Martini, 1967).
Nel quesito analizzato, infatti, di fronte alla richiesta di determinare quante tende da 6 posti fossero necessarie per accogliere 50 bambini, numerosi studenti hanno indicato come risposta 8, assumendo come risultato della divisione 50:6 e arrotondando per difetto: "se fai 50:6 ti viene 8.20 come risultato, non 9". La risposta evidenzia una mancata verifica della coerenza del risultato con la situazione problematica, riconducibile alla tendenza ad assumere il risultato del calcolo come risposta.
Inoltre, sono state rilevate difficoltà nel motivare e argomentare le proprie risposte, anche quando corrette: alla domanda "chi ha ragione fra Gregorio che sostiene servano 9 tende e Alessio che sostiene ne servano 8", un'argomentazione comune è stata "Ha ragione Gregorio… perchè ha ragione".
I protocolli evidenziano inoltre difficoltà dei docenti nel valutare la componente argomentativa delle produzioni degli studenti, considerando prevalentemente la correttezza della risposta indicata con la crocetta, anche in presenza di argomentazioni matematicamente scorrette ("ha ragione Gregorio perché 50:6=10") o insufficienti. Se il contratto didattico permette di interpretare le risposte degli studenti alla luce delle aspettative implicite che orientano il loro comportamento, l'Interpretative Knowledge (Di Martino et al., 2020) riguarda la capacità del docente di comprendere e attribuire significato ai loro ragionamenti, anche quando errati o non convenzionali. In questa prospettiva, i risultati evidenziano l'importanza di una valutazione che consideri non solo l'esito, ma anche i processi di ragionamento e argomentazione degli studenti.

Bibliografia

Bolondi, G., Ferretti, F., & Giberti, C. (2018). Didactic contract as a key to interpreting gender differences in maths. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 18, 55–74. doi:10.7358/ecps-2018-018-bolo

Brousseau, G. (1980). Problèmes de l'enseignement des décimaux. Recherches en Didactique des Mathématiques, 1(1), 11–59.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: Le milieu. Recherches en Didactique des Mathématiques, 9(3), 309–336.

Contini, D., Di Tommaso, M. L., & Mendolia, S. (2017). The gender gap in mathematics achievement: Evidence from Italian data. Economics of Education Review, 58, 32–42. doi:10.1016/j.econedurev.2017.03.001

D'Amore, B., & Martini, B. (1997). Contratto didattico, modelli mentali e modelli intuitivi nella risoluzione di problemi scolastici standard. La Matematica e la sua Didattica, 2, 150–175.

Di Martino, P., Mellone, M., & Ribeiro, M. (2020). Interpretative knowledge. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of mathematics education (pp. 424–428). Cham, Switzerland: Springer. doi:10.1007/978-3-030-15789-0_100019

Giberti, C. (2015). Differenze di genere in matematica: Dagli studi internazionali alla situazione italiana. Difficoltà in Matematica, 18(5), Articolo 2. doi:10.33683/ddm.18.5.2

Parole chiave: Contratto didattico; Argomentazione; Valutazione; Interpretative Knowledge

Laboratori ludico-esperienziali ed evidenze INVALSI: un modello integrato di macro-didattica per lo sviluppo delle competenze chiave nella scuola primaria

Laura Catteruccia (Istituto Comprensivo "B. Nodari" - Lugo di Vicenza)
Tania Baggio (Istituto Comprensivo "B. Nodari" - Lugo di Vicenza)

Il presente contributo illustra un modello metodologico e organizzativo implementato all'interno dell'Istituto comprensivo "B. Nodari", volto ad integrare l'analisi dei dati INVALSI con la progettazione di

ambienti di apprendimento innovativi per la scuola primaria. Muovendo dal ruolo strategico del Referente per la Valutazione e l'Autovalutazione, l'intervento dimostra come i micro-dati restituiti dalle prove nazionali possano superare la dimensionale puramente sommativa e burocratica per trasformarsi in leve di macro-progettazione curricolare, capaci di agire direttamente sull'efficacia didattica e sul benessere relazionale degli alunni.

L'architettura didattica proposta si articola su due pilastri disciplinari interconnessi, accomunati da un approccio laboratoriale e inclusivo. Nell'ambito logico-matematico, l'azione si fonda sulla "matematica del fare" e sull'utilizzo strutturato di isole di apprendimento e materiali ludici. Questa metodologia modifica la tradizionale rigidità della lezione frontale, favorendo la manipolazione concettuale, il cooperative learning e la problematizzazione dell'errore in un contesto protetto e motivante. Nel segmento linguistico (Lingua Inglese), l'intervento precoce — avviato fin dalla classe prima — sfrutta la sinergia glottodidattica tra albi illustrati (picture books) e canzoni strutturate). Tale impianto consente l'esposizione a un input linguistico autentico, veicolato attraverso canali multisensoriali che stimolano l'apprendimento implicito, l'inclusione di stili cognitivi differenti e lo sviluppo precoce delle competenze comunicative e di comprensione orale.

La convergenza di queste pratiche risponde direttamente agli obiettivi dell'Asse 1 e della Tematica 1 della presente Call. Da un lato, l'articolazione dello spazio-aula in isole e l'adozione della didattica ludica configurano un ambiente di apprendimento inclusivo che riduce l'ansia da prestazione scolastica, impattando positivamente sulla percezione di benessere degli studenti e, di riflesso, sui loro esiti cognitivi di lungo periodo. Dall'altro, la natura trasversale dei laboratori permette di monitorare e valutare le competenze chiave europee, con particolare riferimento alla competenza alfabetica funzionale, a quella matematica e alle competenze personali e sociali ("imparare ad imparare").

Il cuore metodologico del lavoro risiede nel ciclo di feedback continuo tra l'evidenza empirica e la pratica d'aula: l'analisi dettagliata dei descrittori INVALSI e dei livelli di competenza degli anni precedenti ha permesso di mappare i nodi concettuali più critici del curricolo. I laboratori esperienziali sono stati quindi progettati come risposte mirate a tali vulnerabilità cognitive. I risultati preliminari del monitoraggio interno documentano non solo un incremento significativo nei livelli di apprendimento e una riduzione della varianza tra le classi, ma anche un consolidamento delle competenze trasversali non cognitive. In conclusione, il lavoro propone un framework trasferibile in cui l'autovalutazione di Istituto diventa il motore di un'innovazione didattica autentica, scientificamente orientata e focalizzata sul successo formativo.

Bibliografia

Argentin, G., & Pennisi, A. (2019). Utilizzare i dati delle prove INVALSI per migliorare la didattica: Una guida per docenti e dirigenti scolastici. Roma: Carocci.

Brizzi, M., & Rossi, P. G. (2020). Valutazione formativa e miglioramento della scuola: Il ruolo del referente per la valutazione. Milano: FrancoAngeli.

European Commission (2018). Key competences for lifelong learning: Recommendation of the European Parliament and of the Council. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Lucangeli, D. (2019). Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere. Trento: Erickson.

Nigris, E., & Balconi, B. (2020). Progettare e valutare per competenze nella scuola primaria. Milano: Pearson.

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in schools: Theory, research, and practice. London: Routledge.

Trinchero, R. (2014). Costruire e valutare competenze: Proposte operative per la scuola. Trento: Erickson.

Parole chiave: Valutazione, Didattica laboratoriale, Ambienti di apprendimento, Competenze chiave

SESSIONE I dati INVALSI come base per l'avvio dei processi di autovalutazione e di miglioramento delle scuole (2)

Coordinatrici:
Michela Freddano (INVALSI)
Sara Germani (Università degli Studi LINK)
26 NOVEMBRE: 14.00 -16.00 {AULA DA DEFINIRE}

Processi scolastici di utilizzo dei dati derivanti dalle prove nazionali INVALSI e dalle prove strutturate della scuola – Un'analisi qualitativa

Giulia Montefiore (Universitat Autònoma de Barcelona)

A livello globale sono cresciute le aspettative nei confronti delle scuole affinché utilizzino dati provenienti da molteplici fonti per migliorare l'istruzione che offrono (Verger & Skedsmo, 2021). Nel quadro dell'autonomia scolastica e del sistema di accountability italiano, ci si attende che le scuole analizzino e riflettano sia sui dati forniti dall'amministrazione centrale sia su quelli prodotti a livello locale, al fine di sostenere il miglioramento pedagogico e organizzativo. Nel 2016, Pastori e Pagani rilevavano una crescente fiducia nei dati delle valutazioni nazionali, accompagnata tuttavia da difficoltà nel loro utilizzo. A distanza di diversi anni, e con un Sistema Nazionale di Valutazione ormai pienamente operativo, le scuole italiane sembrano interagire con dati provenienti da molteplici fonti con diversi livelli di intensità.
Questa ricerca analizza il modo in cui le scuole si rapportano, da un lato, alle prove nazionali INVALSI, ossia a dati prodotti esternamente, e, dall'altro, alle prove strutturate realizzate dalle scuole, prodotte internamente. L'analisi considera in che modo i contesti organizzativi e politici delle scuole, i fattori individuali e il sistema di accountability medino l'utilizzo dei dati, nonché se e come i dati informino i processi decisionali di natura pedagogica e organizzativa.
Lo studio adotta una concezione delle politiche come processi messi in atto, interpretati e riconfigurati dagli attori locali, piuttosto che come interventi implementati in modo neutrale (Ball et al., 2012). Si basa sulle concettualizzazioni dell'uso dei dati in ambito educativo (Coburn and Turner, 2011; Spillane, 2012), fa riferimento alla nozione di processi decisionali data-informed, piuttosto che strettamente data-based (Schildkamp et al., 2019), e considera il potenziale ruolo dell'utilizzo dei dati nel sostenere pratiche orientate all'equità (Datnow & Park, 2018).
Dal punto di vista metodologico, questo studio qualitativo si basa su interviste (n=88) e focus group (n=13) con dirigenti scolastici, membri dei gruppi di leadership e insegnanti, nonché sull'analisi di documenti scolastici, condotte in dieci istituti comprensivi di scuola primaria e secondaria di primo grado di Roma, situati in contesti socio-economici differenti.
I risultati preliminari indicano una presenza limitata ed eterogenea di pratiche strutturate di utilizzo dei dati. I vincoli organizzativi e livelli disomogenei di data literacy sembrano costituire importanti ostacoli a un coinvolgimento continuativo nell'uso dei dati. Spesso, i dati forniscono evidenze a sostegno di problematiche già note e vengono percepiti come uno strumento di legittimazione delle azioni intraprese per affrontarle. Più raramente, i dati vengono utilizzati per orientare processi decisionali che sfruttino pienamente l'autonomia scolastica al fine di affrontare questioni di equità. Sebbene le scuole esprimano interesse nell'utilizzo dei dati per comprendere meglio i bisogni degli studenti e le disuguaglianze, i processi sistematici a sostegno di un uso dei dati orientato all'equità risultano ancora integrati in modo disomogeneo nelle pratiche scolastiche.
Lo studio fornisce evidenze empiriche sulle pratiche di utilizzo dei dati in un contesto di accountability low-stakes dell'Europa meridionale. Contribuisce inoltre a una migliore comprensione del modo in cui le condizioni organizzative, la data literacy e le pratiche collaborative plasmino i processi decisionali informati dai dati e il potenziale utilizzo dei dati per finalità orientate all'equità.

Bibliografia

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 9(4), 173–206. doi:10.1080/15366367.2011.626729

Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. Journal of Educational Change, 19(2), 131–152. doi:10.1007/s10833-018-9323-6

Pastori, G., & Pagani, V. (2016). Cosa pensate dei test INVALSI? Dirigenti scolastici, insegnanti e studenti provenienti dalla Lombardia descrivono la loro esperienza. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2016(13), 97–117. doi:10.7358/ecps-2016-013-past

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. Journal of Educational Change, 20(3), 283–325. doi:10.1007/s10833-019-09345-3

Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. American Journal of Education, 118(2), 113–141. doi:10.1086/663283

Verger, A., & Skedsmo, G. (2021). Enacting accountabilities in education: Exploring new policy contexts and theoretical elaborations. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33(3), 391–402. doi:10.1007/s11092-021-09371-x

Parole chiave: Uso dei dati; INVALSI; prove strutturate; miglioramento organizzativo

Dai dati all'autovalutazione: potenzialità e limiti delle restituzioni INVALSI per il miglioramento didattico

Luca Rossi (Università degli Studi Roma Tre)

Il contributo propone, in una prospettiva metodologica e a partire dall'esperienza professionale, una riflessione "dal basso" sull'utilizzo dei dati INVALSI nei processi di autovalutazione e miglioramento previsti dal Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80/2013), assumendo il punto di vista della scuola che riceve, legge e interpreta le restituzioni. L'analisi muove dall'esperienza dell'autore nella lettura dei risultati INVALSI di un istituto comprensivo e nella loro restituzione al Collegio dei docenti. La domanda che guida il lavoro è quali informazioni siano concretamente disponibili alle scuole e a quali condizioni esse possano trasformarsi in conoscenze utili all'autodiagnosi, alla definizione delle priorità e alla progettazione didattica.

L'analisi prende in esame le diverse forme di restituzione disponibili per un istituto comprensivo, soffermandosi in particolare sul diverso grado di articolazione delle informazioni. Nella scuola primaria, per esempio, i dati di Italiano consentono di distinguere i risultati relativi alla comprensione del testo, alla riflessione sulla lingua e, in alcuni gradi, a diverse tipologie testuali: informazioni che possono concorrere all'individuazione di specifiche aree di forza e di criticità e alimentare la riflessione didattica, anche in una prospettiva di continuità. Per la prova che il D.Lgs. 62/2017 colloca a conclusione del primo ciclo, le restituzioni privilegiano invece informazioni maggiormente aggregate — punteggi complessivi, livelli, confronti territoriali — particolarmente funzionali alla lettura d'insieme degli esiti e all'individuazione di priorità generali, ma che richiedono ulteriori mediazioni per essere tradotte in indicazioni disciplinari specifiche. Con declinazioni proprie, il rapporto tra livello di articolazione delle restituzioni e possibilità di utilizzo può essere osservato anche nelle altre aree interessate dalle rilevazioni.

Dal confronto emerge come le diverse caratteristiche delle restituzioni condizionino il passaggio dal dato alla sua interpretazione e, da questa, all'autodiagnosi e alla progettazione: informazioni maggiormente articolate possono offrire elementi più direttamente utilizzabili nella riflessione didattica, mentre restituzioni più aggregate risultano particolarmente funzionali alla lettura complessiva degli esiti e all'individuazione delle priorità, richiedendo ulteriori passaggi interpretativi per orientare interventi disciplinari specifici.

Il contributo intende così offrire al Seminario il punto di vista di chi opera all'interno della scuola, mettendo a fuoco le possibilità di lettura e di utilizzo concretamente offerte dalle restituzioni disponibili e le mediazioni necessarie affinché i dati possano alimentare i processi di autovalutazione e miglioramento.

Bibliografia

Castoldi, M. (2018). L'autovalutazione come riflessione partecipata: Spunti operativi. In M. Freddano & S. Pastore (a cura di), Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi (pp. 100–114). Milano: FrancoAngeli.

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. (2013). Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Freddano, M., & Pastore, S. (2018). La valutazione delle scuole: Dal modello alla pratica. In M. Freddano & S. Pastore (a cura di), Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi (pp. 19–45). Milano: FrancoAngeli.

Guarnacci, A., Ogliari, I., Orefice, M., & Zuccaro, M. (2025). Le prove standardizzate come anello di congiunzione tra RAV e PdM. In P. Falzetti (a cura di), Il RAV e i dati INVALSI per l'autovalutazione delle scuole (pp. 11–47). Milano: FrancoAngeli.

INVALSI. (2019). RAV e dintorni: Verso il consolidamento del Sistema nazionale di valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E. Roma: INVALSI.

Palumbo, M., & Pandolfini, V. (2014). Valutare per migliorare tra retorica e ricerca. Rassegna Italiana di Valutazione, 2014(60), 85–101. doi:10.3280/RIV2014-060006

Poliandri, D. (2018). Per un Sistema nazionale di valutazione come strumento per il miglioramento delle scuole. In M. Freddano & S. Pastore (a cura di), Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi (pp. 67–87). Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: INVALSI; autovalutazione; restituzione dei dati; miglioramento didattico

La percezione delle prove standardizzate tra didattica, accountability ed emotività: un'analisi longitudinale e multi-prospettica nell'Istituto Comprensivo di Praia

Emilia Ciccia (Istituto Comprensivo di Praia a Mare)
Marilena Salsano (Istituto Comprensivo di Praia a Mare)

Le prove standardizzate nazionali INVALSI costituiscono un pilastro centrale delle politiche di monitoraggio e accountability del sistema educativo italiano, sebbene continuino ad alimentare vivaci dibattiti pedagogici tra i vari attori scolastici. La letteratura scientifica evidenzia come la valutazione standardizzata non sia un processo neutrale, mettendo in luce sia il fenomeno della test anxiety — che può compromettere il benessere psicologico e l'affidabilità dei risultati — sia la frequente discrepanza tra la funzione formativa dei dati e la percezione diffusa di un controllo burocratico e meritocratico.

Questo studio indaga l'evoluzione del clima valutativo presso l'Istituto Comprensivo di Praia, ponendo a confronto diretto le prospettive di studenti, docenti e genitori. La ricerca adotta un disegno metodologico quantitativo, longitudinale e multi-prospettico basato su sei dataset distribuiti su due anni scolastici consecutivi (2024-25 e 2025-26). Per la triangolazione sono stati somministrati tre questionari digitali strutturati su scale Likert e domande a scelta multipla:

Questionario Studenti: somministrato alle classi V della scuola primaria e III della scuola secondaria di I grado, rileva la dimensione preparatoria (simulazioni d'esame e supporti didattici) e la sfera emotiva (ansia, preoccupazione, curiosità, tranquillità).

Questionario Genitori: indaga il livello di informazione e chiarezza ricevuto, il supporto percepito, la pressione psicologica vissuta in ambito domestico e la fiducia nell'utilità dei test.
Questionario Docenti: esplora il posizionamento culturale verso l'accountability, l'integrazione curricolare dei Quadri di Riferimento, la governance dei dati e la familiarizzazione con le prove cartacee e Computer-Based (CBT).
I risultati empirici rivelano un marcato scollamento inter-gruppo. Contrariamente alle ipotesi legate alla vicinanza dell'Esame di Stato, i picchi più acuti di test anxiety si riscontrano negli alunni di V primaria (50% con ansia medio-alta e 56,2% preoccupati), mentre gli studenti di III secondaria manifestano maggiore distacco e capacità di razionalizzazione (37-38% per nulla ansiosi). I docenti tendono a sottostimare la vulnerabilità emotiva dei più piccoli, mentre i genitori registrano livelli intermedi di forte apprensione.
L'analisi longitudinale evidenzia tuttavia l'efficacia delle azioni intraprese dalla scuola: l'adozione sistematica di simulazioni guidate e una comunicazione trasparente hanno determinato in V primaria un deciso travaso dall'ansia acuta a livelli moderati o nulli. Nel contempo, il corpo docente ha consolidato la propria data literacy, allineando la progettazione curricolare ai Quadri di Riferimento istituzionali. Rimane invece una persistente resistenza culturale da parte delle famiglie, restie a riconoscere il valore delle prove standardizzate rispetto alle competenze globali degli studenti.
In conclusione, l'indagine dimostra che la familiarizzazione operativa e un uso formativo e non punitivo dei dati empirici mitigano l'ansia e promuovono l'equità. Risulta tuttavia indispensabile intensificare la comunicazione scuola-famiglia per superare la percezione fiscale della valutazione e favorire un miglioramento continuo dell'offerta formativa.

Bibliografia

Corsini, C. (2018). Valutare e decidere: Teoria e pratica della valutazione educativa. Roma: RomaTrE-Press.
Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Juggling accountability: The policy subversion of Italian school principals. Educational Management Administration & Leadership, 41(4), 489–504. DOI: 10.1177/1741143213510501
Poliandri, D., Cardone, M., & Mattioli, F. (2019). L'impatto delle prove INVALSI sulle pratiche didattiche e valutative dei docenti. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 12(22), 45–62.
Quintano, C., Castellano, R., & Longobardi, R. (2021). L'ansia da valutazione nelle prove standardizzate: Un'analisi sui dati INVALSI. Rivista di Statistica Ufficiale, 23(1), 115–138.
Roccia, M. (2021). Le prove INVALSI e la riflessione sulla lingua nella scuola primaria: Un'indagine sulla percezione degli insegnanti. Italiano LinguaDue, 13(2), 182–226. doi:10.54103/2037-3597/17135

Parole chiave: Prove INVALSI; Ansia da valutazione (Test anxiety); Triangolazione degli stakeholder; Data literacy; miglioramento scolastico

"Periodo Zero": dalla diagnosi al riallineamento delle competenze nelle classi prime attraverso un approccio *data-informed*

Federico Nervi (Istituto di Istruzione Superiore Giolitti Bellisario - Mondovì)
Donatella Garello (Istituto di Istruzione Superiore Giolitti Bellisario - Mondovì)
Isabella Molineri (Istituto di Istruzione Superiore Giolitti Bellisario - Mondovì)

Il contributo presenta il "Periodo Zero", un intervento di diagnosi e riallineamento delle competenze introdotto dall'a.s. 2024/25 nelle classi prime di un istituto secondario di secondo grado, in risposta a criticità persistenti negli apprendimenti di base evidenziate dai dati scolastici e dalle rilevazioni INVALSI. L'esperienza si colloca in una prospettiva data-informed, nella quale la valutazione non rappresenta esclusivamente la misurazione conclusiva degli apprendimenti, ma costituisce il punto di partenza per progettare interventi didattici e verificarne gli esiti.
All'inizio dell'anno scolastico gli studenti delle classi prime sono sottoposti a prove disciplinari comuni, con particolare attenzione alle discipline dell'area generale. I risultati costituiscono una diagnosi iniziale

sulla quale viene impostato un trimestre di recupero e riallineamento. Al termine del periodo vengono somministrate prove analoghe per contenuti e livello di difficoltà, consentendo una prima valutazione dell'efficacia dell'intervento. Il contributo analizza i risultati della prima annualità di sperimentazione (2024/25) e li mette in relazione con i dati INVALSI di grado 10, rilevati nell'anno scolastico successivo sulla prima coorte che aveva partecipato al Periodo Zero. La serie storica INVALSI 2021/22–2024/25 viene utilizzata come riferimento descrittivo pre-intervento.
I risultati a breve termine evidenziano una consistente riduzione delle situazioni di insufficienza in alcune competenze di base. In Italiano la quota di risultati insufficienti passa dal 22% all'1%, mentre in Matematica diminuisce dal 69% al 34%. Miglioramenti emergono anche in altre discipline coinvolte. Tali confronti devono essere interpretati con cautela, poiché le numerosità delle due somministrazioni non coincidono e i dati disponibili sono aggregati.
Il follow-up attraverso le prove INVALSI di grado 10 restituisce invece un quadro più articolato. Nel 2025/26 la quota di studenti che raggiunge i traguardi è pari al 40% in Italiano e al 32% in Matematica; rispetto al 2024/25 aumenta in Italiano (35%) ma diminuisce in Matematica (40%). Anche i punteggi medi non mostrano un miglioramento uniforme. Il confronto tra coorti differenti non consente pertanto di attribuire causalmente eventuali variazioni al Periodo Zero.
L'interesse dell'esperienza risiede proprio nell'integrazione fra valutazione diagnostica interna, intervento didattico, verifica a breve termine e successivo monitoraggio mediante dati standardizzati esterni. Il modello, replicabile e progressivamente affinabile attraverso ulteriori coorti, propone un utilizzo dei dati finalizzato non al teaching to the test, ma alla costruzione di un ciclo continuo di diagnosi, intervento, valutazione e riprogettazione.

Bibliografia

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. Journal of Educational Change, 17(1), 7–28. doi:10.1007/s10833-015-9264-2

INVALSI (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: INVALSI.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York: Teachers College Press.

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. Educational Research, 61(3), 257–273. doi:10.1080/00131881.2019.1625716

Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (a cura di). (2013). Data-based decision making in education: Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4816-3

Normativa

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. (2013). Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. (2017). Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

Parole chiave: Riallineamento; competenze di base; valutazione diagnostica; dati INVALSI

Resilienza, cittadinanza e inclusione nelle scuole italiane: evidenze da ICCS 2022 e dai RAV

Francesco Annunziata (INVALSI)
Francesco Fabbro (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)
Laura Palmerio (INVALSI)

Il presente studio analizza la resilienza scolastica considerando gli atteggiamenti civici degli studenti e il modo in cui le scuole definiscono le proprie priorità in tema di cittadinanza e inclusione. Il termine resilienza indica, in senso generale, un processo di adattamento positivo in presenza di condizioni di

avversità o rischio (Masten, 2001; American Psychological Association, 2020). In ambito educativo, la letteratura sulla resilienza accademica ha posto particolare attenzione alla capacità degli studenti di conseguire risultati positivi nonostante condizioni di svantaggio socioeconomico e culturale (Morales & Trotman, 2004; OECD, 2018). Una prospettiva più ampia ha inoltre esteso il concetto agli ambienti di apprendimento e ai sistemi educativi, considerandone la capacità di rispondere e adattarsi a condizioni avverse sostenendo l'apprendimento e le opportunità degli studenti (OECD, 2021).

A partire da questa prospettiva, utilizzando i dati di ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) 2022 (Schulz et al., 2023; Palmerio & Greco, 2024), l'analisi si concentra su un sottocampione di studenti appartenenti a 14 scuole italiane, di cui 7 classificate come resilienti e 7 come non resilienti. Nello specifico, in questo studio, sono considerate resilienti le scuole che, pur operando in contesti socioeconomici e culturali svantaggiati, presentano un'elevata percentuale di studenti con risultati nella prova cognitiva ICCS superiori alla media internazionale.

Le analisi quantitative, basate sugli item della sezione "Diritti e doveri" del questionario studente, evidenziano differenze significative tra i due gruppi. Gli studenti delle scuole resilienti mostrano atteggiamenti più positivi nei confronti degli immigrati e un maggiore sostegno all'uguaglianza di genere. In particolare, nelle scuole non resilienti i ragazzi presentano livelli più bassi rispetto alle ragazze, mentre nelle scuole resilienti mostrano atteggiamenti significativamente più favorevoli e più vicini a quelli delle ragazze.

L'analisi quantitativa è affiancata da un'analisi qualitativa delle componenti testuali dei Rapporti di Autovalutazione (RAV) 2019–2022 delle stesse 14 scuole. L'attenzione è posta sui testi relativi alle priorità, ai traguardi e ai relativi obiettivi di processo, esaminando il modo in cui vi sono rappresentati i temi della cittadinanza, della partecipazione, dell'inclusione, dell'equità e della diversità. Le successive versioni del RAV sono considerate come aggiornamenti di un unico percorso per ciascuna scuola, al fine di ricostruire la persistenza, l'introduzione e la riformulazione di tali orientamenti nel corso del triennio.

I risultati qualitativi mostrano configurazioni e traiettorie differenti. Nel campione analizzato, in alcune scuole resilienti gli orientamenti civico-inclusivi risultano già centrali e stabili nella strategia inizialmente dichiarata; in diverse scuole non resilienti, invece, la cittadinanza, l'intercultura o le competenze civiche acquisiscono maggiore centralità nel corso del triennio, configurandosi come esplicite aree di miglioramento. Il confronto suggerisce, quindi, che a distinguere i due gruppi non sia semplicemente la presenza di riferimenti alla cittadinanza, quanto piuttosto il modo in cui tali temi vengono collocati e ridefiniti nella strategia scolastica: come orientamenti già consolidati in alcuni contesti o come ambiti sui quali intervenire e investire in altri. I risultati offrono così una prima chiave di lettura delle differenze osservate negli atteggiamenti degli studenti, da approfondire attraverso ulteriori analisi delle caratteristiche e delle pratiche scolastiche.

Bibliografia

American Psychological Association. (2020, 1 febbraio). Building your resilience. Disponibile al link https://www.apa.org/topics/resilience/building-your-resilience

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227

Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). Promoting academic resilience in multicultural America: Factors affecting student success. New York: Peter Lang.

OECD. (2018). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. Paris: OECD Publishing.

Palmerio, L., & Greco, S. (a cura di). (2024). Indagine internazionale IEA ICCS 2022: I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo. Milano: FrancoAngeli.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). Education for citizenship in times of global challenge: IEA international civic and citizenship education study 2022 international report (p. 278). Springer Nature.

Parole chiave: Resilienza scolastica; ICCS; RAV; cittadinanza

SESSIONE A partire dai numeri: buone pratiche sul campo contro la povertà educativa

Coordinatrici:
Barbara Baldazzi (ISTAT)
Miria Savioli (ISTAT)
26 NOVEMBRE: 14.00 -16.00 {AULA DA DEFINIRE}

La povertà educativa: i risultati dei lavori della Commissione scientifica interistituzionale istituita dall'ISTAT

Miria Savioli (ISTAT)
Barbara Baldazzi (ISTAT)
Carmen Federica Conte (ISTAT)
Elisabetta Segre (ISTAT)

Negli ultimi anni, il concetto di povertà educativa ha suscitato grande interesse in Italia in ambito accademico, politico e mediatico. L'Istat ha istituito nel marzo 2023, fino a gennaio 2026, una Commissione scientifica interistituzionale composta da oltre 50 esperti in rappresentanza del mondo accademico, delle istituzioni e delle organizzazioni. La Commissione ha analizzato la letteratura nazionale e internazionale sull'argomento, ha individuato le fonti di informazione esistenti nel Sistema Statistico Nazionale, ha proposto una definizione di povertà educativa insieme a un quadro di misurazione e ha selezionato un insieme di indicatori provenienti da fonti multiple. Ha quindi calcolato tali valori a livello subregionale, incrociando le regioni con il livello di urbanizzazione dei comuni, utilizzando metodi di stima su piccole aree. Infine, per sintetizzare le informazioni e delineare le aree prioritarie di intervento, la Commissione ha elaborato diversi indici compositi e ha mappato il territorio nazionale, gettando così le basi per una misurazione regolare e aggiornata di questo fenomeno.
Il lavoro è stato guidato da un approccio multidimensionale incentrato sul significato più ampio del termine "educazione". La Commissione ha concentrato la propria attenzione sull'infanzia e sull'adolescenza (età 0–19). Inoltre, è stato riconosciuto il ruolo della «comunità educante» (famiglia, scuola, associazioni e altri attori che contribuiscono attivamente allo sviluppo e alla crescita dei bambini e dei giovani) e le opportunità che essa offre.
La povertà educativa è definita come un fenomeno complesso e multidimensionale, derivante dal contesto familiare, economico e sociale in cui vivono i bambini e i giovani, distinguendola in povertà di risorse e povertà di esiti:

- La povertà di risorse è una condizione derivante dalla mancanza di risorse educative e culturali nella comunità di riferimento più ampia (famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e socializzazione, contesti di vita) o da una limitazione delle opportunità di esperienze di crescita personale che tali risorse offrono.
- La povertà dei risultati consiste nell'incapacità di acquisire le competenze personali, sociali e cognitive necessarie per la crescita e lo sviluppo delle relazioni con gli altri, per coltivare i propri talenti e realizzare le proprie aspirazioni e, a livello collettivo, per sentirsi parte di una comunità, esercitare consapevolmente il diritto alla cittadinanza attiva e contribuire positivamente al benessere del Paese.

I bambini e i giovani che crescono in contesti privi di risorse e opportunità educative e culturali sono considerati a rischio di povertà educativa.
I bambini e i giovani che, con specifico riferimento alla loro fascia d'età e ai risultati raggiunti, non hanno ottenuto il livello di istruzione e di competenze necessario per evitare forme di esclusione sociale in vari ambiti della vita sono considerati in condizioni di povertà educativa.
Alla luce di questa definizione, il quadro concettuale è suddiviso in due ambiti: l'ambito delle risorse e l'ambito dei risultati. Ciascuno di questi due ambiti è ulteriormente suddiviso in una serie di dimensioni e sottodimensioni che rendono conto delle molteplici sfaccettature del fenomeno.
Nel corso della presentazione verranno illustrati i risultati per regione e grado di urbanizzazione del comune attraverso la mappatura del territorio.

Bibliografia

Botezat, A. (2016). Educational poverty (NESET II ad hoc question No. 5/2016). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Con i Bambini, & Fondazione Openpolis. (2022). I divari nei servizi educativi per i minori tra centro e periferia. Roma: Osservatorio sulla povertà educativa minorile, Impresa Sociale Con i Bambini.

INVALSI (2023). Rapporto prove INVALSI 2023. Roma: INVALSI.

Istat (2024a). Il benessere equo e sostenibile dei territori (BES): Report città metropolitane 2024. Roma: Istat. Disponibile al link https://www.istat.it/comunicato-stampa/il-benessere-equo-e-sostenibile-dei-territori-report-citta-metropolitane-2024/

Istat (2024b). Rapporto annuale 2024: La situazione del Paese. Roma: Istat. Disponibile al link https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Capitolo-4.pdf

Istat (2025). Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica: Audizione presso la 7ª Commissione "Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport" del Senato della Repubblica, Roma, 7 ottobre 2025. Roma: Istat. Disponibile al link https://www.istat.it/audizioni/indagine-conoscitiva-su-poverta-educativa-abbandono-e-dispersione-scolastica/

Mazziotta, M., & Pareto, A. (2024). Statistica per gli indici compositi. Torino: Giappichelli.

OECD (2021). Measuring what matters for child well-being and policies. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e82fded1-en

Ricci, R. (2022). La dispersione scolastica implicita e i divari territoriali negli apprendimenti. INVALSI Open. Disponibile al link https://invalsiopen.it

Save the Children Italia (2014). La lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Roma: Save the Children Italia.

Parole chiave: Povertà educativa; risorse; esiti; disuguaglianze

Il territorio dentro la scuola: integrare IDISE e ESCS per mappare la povertà educativa sub-comunale in Sicilia

Giorgio Cavadi (Università degli Studi di Palermo)

1) Tipo di contributo

Metodologico.

2) Inquadramento teorico

La povertà educativa è un fenomeno multidimensionale la cui analisi richiede l'integrazione di fonti eterogenee. La Commissione interistituzionale ISTAT (2023) ha distinto povertà di risorse e povertà di esiti. In parallelo, l'ISTAT ha pubblicato a dicembre 2025 l'Indice di Disagio Socio-Economico (IDISE), costruito a livello di sezione di censimento per 25 grandi comuni italiani – tra cui Palermo, Messina e Catania – mediante la metodologia non compensativa AMPI+. Sul versante delle rilevazioni, l'INVALSI calcola per ogni studente l'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status), misurando il contesto socioeconomico a livello di classe e di scuola. I due indici condividono un'architettura concettuale comune ma operano a scale diverse: l'IDISE geocodifica il disagio per quartiere, l'ESCS lo cattura per istituto. Questa complementarità è finora inesplorata.

3) Obiettivi/domande della ricerca

Il contributo propone un framework metodologico per integrare l'IDISE a livello sub-comunale e l'ESCS a livello di istituto scolastico, producendo una mappa ad alta granularità della povertà educativa urbana. La domanda di ricerca è: la scuola siciliana segrega o mescola? Le scuole nei quartieri a più alto disagio mostrano un profilo ESCS coerente con l'IDISE del territorio, oppure la mobilità scolastica attenua o

amplifica le disuguaglianze territoriali? E in secondo luogo, esiste una correlazione con gli indici di dispersione implicita?
4) Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo
Il contributo utilizza: (a) i microdati IDISE 2021 per le 55 Unità di Primo Livello (UPL) di Palermo, con gli indicatori educativi DIS7, DIS8, DIS9 e CON7; (b) i dati ESCS medi e gli esiti per livello di competenza (italiano, matematica, inglese) delle istituzioni scolastiche palermitane, acquisiti direttamente dall'INVALSI a livello di singola scuola o, in subordine, ricavati dai RAV pubblicati su Scuola in chiaro; (c) i dati del Rapporto INVALSI 2025 sulla dispersione implicita in Sicilia. L'integrazione avviene geo-localizzando le scuole nelle UPL e confrontando il profilo IDISE del quartiere con l'ESCS medio della scuola o di cluster di scuole aggregate per UPL.
5) Risultati
L'analisi esplorativa mostra una variabilità dell'IDISE da 92,7 (Resuttana) a 111,1 (San Filippo Neri). A San Filippo Neri il 75,6% degli adulti ha al massimo la licenza media e il 53,3% dei giovani è NEET; a Notarbartolo i valori sono 12,5% e 15,5%; la quota di laureati varia dal 3,4% al 55,6%. Il Rapporto INVALSI 2025 colloca la Sicilia nel Gruppo 3 per dispersione implicita al termine del I ciclo (oltre il 20%) e del II ciclo (oltre il 10%, +3,2 pp rispetto al 2024). Il contesto territoriale esercita un effetto strutturante sugli esiti che i dati regionali non catturano. Il framework offre uno strumento per identificare le aree a più alta concentrazione di povertà educativa.
6) Rilevanza per il Seminario
Il contributo risponde all'obiettivo della sessione 6 proponendo uno strumento per la lettura sinergica del framework ISTAT sulla povertà educativa e dei dati INVALSI. L'integrazione IDISE-ESCS traduce indicatori territoriali e dati sugli apprendimenti in una base informativa operativa per guidare docenti e dirigenti nella progettazione di interventi nei contesti di più alta vulnerabilità, consentendo alle scuole di mappare le fragilità e progettare risposte educative personalizzate.

Bibliografia

Cavadi, G. (2014). La scuola in Sicilia: Numeri e tendenze del sistema di istruzione siciliano. StrumentiRES – Rivista online della Fondazione RES, 6(2).

Cavadi, G. (in corso di stampa). Fonti e dati della scuola in Sicilia: Una ricognizione. In Sistema scolastico e transizione demografica: Rapporto sulla scuola in Sicilia 2026 (pp. 59–76). Studium.

INVALSI (2021, 11 febbraio). L'indicatore ESCS per una valutazione più equa. INVALSIopen.

INVALSI (2025). Rapporto nazionale prove INVALSI 2025. INVALSI.

ISTAT (2025a, 10 dicembre). Il disagio socio-economico degli individui e delle famiglie a livello sub-comunale: Primi risultati – Anno 2021 [Nota informativa]. ISTAT.

ISTAT (2025b, 10 dicembre). Nota metodologica – Il disagio socio-economico degli individui e delle famiglie a livello sub-comunale: Primi risultati – Anno 2021. ISTAT.

ISTAT (2025c, 7 ottobre). Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica [Audizione presso il Senato della Repubblica]. ISTAT. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf

ISTAT (2026, 16–17 aprile). Misurare la povertà educativa: Risultati e prospettive del lavoro della Commissione scientifica interistituzionale [Convegno scientifico]. Biblioteca Nazionale di Napoli.

Mazziotta, M., & Pareto, A. (2024). Statistica per gli indici compositi. Giappichelli.

Pratesi, M. (2024). Primi risultati della misurazione della povertà educativa. In Atti della XV Conferenza Nazionale di Statistica, Roma, 3–4 luglio 2024. ISTAT. https://www.istat.it/storage/15-Conferenza-nazionale-statistica/slide/03_F_slide_pratesi_monica_CNS15.pdf

Parole chiave: Povertà educativa; IDISE; ESCS; segregazione scolastica

Leggere i dati per intervenire sulla fragilità

Daniele Scoccimarro (Istituto Comprensivo Statale "Perez - Madre Teresa di Calcutta" - Palermo)

Il contributo presenta l'esperienza dell'I.C. "Verga-Martoglio" di Siracusa nell'ambito delle azioni di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa realizzate attraverso il PNRR – D.M. 19/2024. L'esperienza nasce dalla consapevolezza che la fragilità educativa non si manifesta esclusivamente attraverso bassi livelli di apprendimento, ma può essere anticipata da condizioni quali lo scarso supporto allo studio domestico, la ridotta motivazione, la frequenza irregolare e la difficoltà nella costruzione di un efficace metodo di studio.

La scuola ha pertanto utilizzato una pluralità di evidenze, tra cui i dati restituiti dalle Rilevazioni nazionali INVALSI degli anni precedenti, per orientare la lettura delle situazioni di fragilità e individuare gli alunni destinatari di percorsi individuali di mentoring e orientamento. Nello specifico, all'inizio dell'anno scolastico 2024-2025 sono stati individuati 60 studenti della scuola Secondaria di primo grado, da coinvolgere in un percorso individuale di affiancamento da parte di un docente (20 ore per ciascun alunno). L'intervento, messo in atto nel corso del secondo quadrimestre, ha inteso agire non soltanto sul rendimento scolastico, ma soprattutto sulle condizioni che sostengono l'apprendimento: motivazione, organizzazione dello studio, consapevolezza delle proprie potenzialità, frequenza e capacità di progettare il proprio percorso formativo.

In relazione agli esiti del Grado 8, la serie storica degli indicatori INVALSI evidenziava un andamento variabile del rischio di dispersione scolastica implicita, che negli anni precedenti si attestava ben oltre il 50% (nel 2018-2019 anche all'84,6%). I dati INVALSI relativi al 2024-2025, anno dell'intervento di mentoring messo in atto, si attesta al 38,8%. Parallelamente, la quota di studenti con risultati eccellenti raggiunge il 4,1%, a fronte dello 0% di tutte le annualità precedenti osservate. Inoltre, per la Matematica, nel 2024-2025, il valore aggiunto risulta leggermente positivo e l'effetto scuola viene classificato come "apporto della scuola evidente", pur a fronte di risultati osservati ancora da migliorare. Secondo la documentazione INVALSI, la lettura congiunta di punteggio osservato ed effetto scuola consente di interrogarsi sull'efficacia dell'azione della scuola al netto, per quanto possibile, dei fattori esogeni.

Il contributo propone quindi uno studio di caso sul passaggio dal dato alla relazione educativa: come l'integrazione di evidenze quantitative e qualitative possa consentire di intercettare precocemente condizioni di vulnerabilità e tradurle in interventi individualizzati. I risultati saranno discussi con cautela, evitando di attribuire un rapporto causale diretto tra mentoring ed esiti INVALSI, ma interrogando la coerenza temporale tra l'azione realizzata e i cambiamenti osservati. Risultati che, peraltro, andranno in qualche modo aggiornati in base ai dati INVALSI relativi agli anni 2025-2026 e 2026-2027, dal momento che i percorsi di mentoring hanno coinvolto l'intera scuola Secondaria e non solo gli studenti del terzo anno.

L'esperienza suggerisce che il dato, quando non viene utilizzato per etichettare ma per porre domande, può diventare il punto di partenza di una presa in carico personalizzata e di una scuola capace di trasformare la rilevazione della fragilità in opportunità concreta di successo formativo.

Bibliografia

Cardone, M., Falzetti, P., & Sacco, C. (2019). INVALSI data for school system improvement: The value added (Working Paper). INVALSI. Disponibile al link https://serviziostatistico.invalsi.it/invalsi_ss_sr/invalsi-data-for-school-system-improvement-the-value-added/

Ricci, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. INVALSIopen. Disponibile al link https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf

Ricci, R. (2020). Risultati INVALSI assoluti o contestualizzati? INVALSIopen. Disponibile al link invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/01/Risultati-INVALSI-assoluti-o-contestualizzati.pdf

INVALSIopen (2024). Ricostruire una relazione positiva con la scuola attraverso il mentoring. (2024). INVALSIopen. Disponibile al link https://invalsiopen.it/mentoring-scuola/

Parole chiave: Fragilità; mentoring; dispersione; supporto

Dai dati alle competenze: micro-laboratori sociali in rete per contrastare la povertà educativa

Paola Daniela Virgilio (Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia)
Vincenza Mione (Istituto Tecnico Economico e Tecnologico "Girolamo Caruso" - Trapani)
Agata Tringali (Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia)
Davide Nugnes (Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia)

Tipo di contributo: Applicativo.
Inquadramento teorico.
Nel contributo la povertà educativa è letta come una condizione che riguarda sia le risorse educative, culturali e relazionali sia gli esiti cognitivi, personali e sociali (Pratesi et al., 2025; Segre et al., 2025). La letteratura sulle competenze personali e sociali e sugli interventi precoci ne sostiene la rilevanza educativa (Durlak et al., 2011; Heckman, 2008; OECD, 2024; Sala et al., 2020). Il framework ISTAT 2026 colloca questa lettura nel territorio: in Sicilia l'indice composito di povertà di risorse è 110,0 e quello di povertà di esiti 107,4 (Italia=100), con valori critici per il contesto familiare (116,7) e le competenze cognitive (113,7). Il 33,7% dei minori 0-19 anni vive con genitori a bassa istruzione (Italia 20,7%) e i posti nei servizi educativi 0-2 anni coprono il 15,5% dei bambini (Italia 31,6%) (Istituto nazionale di statistica [ISTAT], 2026). I dati INVALSI 2026 mostrano inoltre che, al grado 8, raggiunge almeno il livello 3 il 45,8% degli studenti siciliani in Italiano e il 37,6% in Matematica, rispetto al 56,9% e al 54,5% nazionali (INVALSI, 2026).
Obiettivi/domande della ricerca.
Il contributo documenta la ricerca-sperimentazione "La costruzione e la misurazione delle competenze trasversali attraverso i micro-laboratori sociali", realizzata in 55 scuole. Le domande sono due: i micro-laboratori possono rendere osservabili e allenabili, fin dalla scuola dell'infanzia, autoregolazione, collaborazione, comunicazione, problem solving e partecipazione? In che modo i dati di sistema possono orientare le priorità educative?
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo.
I dati INVALSI e gli indicatori ISTAT descrivono le fragilità territoriali e orientano la progettazione, ma non sono utilizzati come misura diretta dell'efficacia dell'intervento sui bambini di cinque anni. Gli esiti del percorso sono rilevati dalle scuole attraverso schede di osservazione, diari riflessivi e rubriche condivise, confrontando osservazioni iniziali e finali. Il confronto fra dati di sistema e dati prodotti dalle scuole collega diagnosi, progettazione, monitoraggio e autovalutazione, in continuità con esperienze che portano la statistica ufficiale nella pratica educativa (Baldazzi et al., 2021).
Risultati.
Nella scuola dell'infanzia hanno partecipato 31 sezioni e 290 bambini di cinque anni; percorso e strumenti sono documentati nel volume sui micro-laboratori sociali (Virgilio, 2026). Il monitoraggio tra avvio e conclusione registra una riduzione del 32% degli episodi di conflitto verbalizzato e un incremento del 23% degli indicatori osservativi di attenzione/concentrazione. In assenza di un gruppo di controllo, tali variazioni sono considerate evidenze osservative e non una stima causale dell'effetto.
Rilevanza per il Seminario.
Il caso mostra un passaggio concreto dai dati alla progettazione: le informazioni territoriali aiutano a riconoscere le vulnerabilità, i micro-laboratori traducono le priorità in attività educative e gli strumenti di scuola ne documentano l'andamento. La rete, il contenuto impiego di risorse e l'integrazione tra dati quantitativi e osservazione qualitativa ne sostengono la trasferibilità.

Bibliografia

Baldazzi, B., Banderali, F., Bertagnoli, E., Collesi, P., Cortese, P. F., Tagliacozzo, G., & Ungaro, P. (2021). L'Agenda 2030 per gli studenti: Una chiave per guardare alle trasformazioni economiche del Paese. QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies, 13(4), 115–128. https://doi.org/10.14668/QTimes_13409

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. Economic Inquiry, 46(3), 289–324. https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x
INVALSI (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf
Istat (2026, 16 aprile). Indicatori di povertà educativa [Data set]. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/04/Indicatori-di-poverta-educativa.xlsx
OECD (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en
Pratesi, M., Giusti, C., Salvati, N., Savioli, M., Segre, E., & Mazziotta, M. (2025). Measuring educational poverty in metropolitan areas in Italy. Politiche Sociali, 12(1), 63–86. https://doi.org/10.7389/117595
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, JRC120911). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967
Segre, E., Savioli, M., & Quondamstefano, V. (2025). New challenges for measuring multidimensional educational poverty in official statistics. In A. Pollice & P. Mariani (a cura di), Methodological and applied statistics and demography I: SIS 2024 (pp. 146–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64346-0_25
Virgilio, D. (a cura di). (2026). È suonata la campanella! Micro-laboratori sociali: Guida alla costruzione e misurazione delle competenze trasversali. Roma: Armando Editore.

Parole chiave: Povertà educativa; competenze trasversali; micro-laboratori sociali; valutazione formativa

Dai numeri ai territori: integrare dati per comprendere e contrastare le vulnerabilità educative

Arianna Beri (Università degli Studi di Bergamo)
Laura Sara Agrati (Università Telematica Pegaso)
Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo)

Lo studio illustra un'esperienza di ricerca sviluppata nell'ambito di un progetto di dottorato sull'analisi della dispersione scolastica. La proposta nasce dall'esigenza di superare una lettura frammentata dei fenomeni educativi e di valorizzare i dati disponibili non solo come strumenti descrittivi, ma anche come risorse per comprendere le condizioni di vulnerabilità e orientare interventi preventivi.
La dispersione scolastica è un fenomeno multidimensionale, esito dell'interazione tra fattori individuali, scolastici, familiari e territoriali.
In questa prospettiva, essa può essere interpretata come il risultato delle condizioni di vulnerabilità che limitano l'accesso alle risorse educative e influenzano i percorsi scolastici. Il recente framework sulla povertà educativa rafforza questa prospettiva, distinguendo tra povertà di risorse e povertà di esiti, sottolineando la necessità di una lettura multidimensionale dei contesti.
Questo approccio richiede la disponibilità di informazioni capaci di mettere in relazione dati provenienti da livelli e soggetti differenti del sistema educativo e territoriale.
La ricerca si propone di analizzare come i soggetti che operano sul territorio raccolgano, definiscano e utilizzino i dati relativi alla dispersione scolastica e alle condizioni di vulnerabilità educativa. Lo studio intende comprendere quali informazioni siano disponibili, come i sistemi di raccolta e gestione differiscano e come una maggiore integrazione possa costruire una conoscenza dei percorsi degli studenti e dei contesti territoriali.
Il progetto analizza i sistemi informativi e i modelli di raccolta dati, mettendo in luce la frammentazione delle informazioni e la difficoltà di confrontarle.

I dati INVALSI possono quindi contribuire a una visione più ampia dei risultati educativi, da mettere in relazione con altre fonti del sistema educativo e con indicatori territoriali riguardanti le risorse e le condizioni di vulnerabilità.
L'obiettivo non è considerare un singolo indicatore come sufficiente a descrivere la complessità dei fenomeni, ma favorire un'analisi integrata che consenta di mettere in relazione esiti, percorsi scolastici e caratteristiche dei contesti. I dati possono diventare una risorsa condivisa per sostenere l'analisi e la progettazione delle scuole e degli altri soggetti educativi.
L'analisi comparativa e documentale evidenzia una significativa eterogeneità nelle definizioni, nelle variabili raccolte, nelle finalità e nei tempi di rilevazione. La dispersione viene infatti intercettata tramite indicatori non sempre sovrapponibili e in differenti momenti dei percorsi scolastici, limitando la possibilità di costruire una lettura continua e condivisa dei percorsi individuali.
Questa frammentazione rende difficile ricostruire in modo continuativo le traiettorie degli studenti e individuare tempestivamente le situazioni di maggiore vulnerabilità.
I risultati mostrano la necessità di sviluppare modalità condivise di lettura e integrazione delle informazioni, in grado di mettere in relazione i dati prodotti dalle diverse istituzioni educative.
Il contributo è rilevante per il seminario perché affronta il tema della traduzione dei dati in conoscenza utile all'azione educativa. L'analisi multidimensionale dei dati può aiutare a individuare fragilità e risorse che caratterizzano contesti.
L'esperienza suggerisce che per contrastare la povertà educativa sia necessaria una maggiore capacità di costruire letture condivise dei territori. In questa ottica, l'integrazione tra dati del sistema educativo, INVALSI e indicatori territoriali può fornire una base conoscitiva per orientare pratiche preventive rispondenti alle caratteristiche dei contesti locali.

Bibliografia

Cho, H., & Bae, S.-M. (2024). The moderated mediating effect of community integration in depressive symptoms which are related to childhood adversity and suicide attempts by adolescents who have dropped out of school. Children and Youth Services Review, 156, 107324. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107324

Gragnaniello, D. (2023). La dispersione scolastica: Una ricerca empirica per la prevenzione (pp. 270–296). In A. La Marca, G. Moretti, & I. Vannini (a cura di), La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia: Quaderni del Dottorato SIRD. Pensa Multimedia.

Haimovich, F., Vazquez, E., & Adelman, M. (2021). Scalable early warning systems for school dropout prevention: Evidence from a 4,000-school randomized controlled trial (Policy Research Working Paper No. 9685). Washington, DC: World Bank.

Markussen, E., Daus, S., & Bedre, S. (2020). 14 år etter avsluttet ungdomsskole – Slik gikk det. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-videregaende-opplaering/14-ar-etteravsluttet-ungdomsskole--slik-gikk-det/263640

OECD. (2022). OECD economic outlook, volume 2022 issue 1. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62d0ca31-en

Putrik, P., Kant, I., Hoofs, H., Reijs, R., & Jansen, M. W. (2021). Strength and difficulties questionnaire [SDQ] score as a predictor of early school dropout: Results from a longitudinal study in 24,988 Dutch children. SSRN Electronic Journal, 14. https://doi.org/10.2139/ssrn.3745832

Rivera-Baena, O. D., Patino-Rodriguez, C. E., Usuga-Manco, O. C., & Barajas, F. H. (2023). ADHE: A tool to characterize higher education dropout phenomenon. Revista Facultad de Ingeniería. https://doi.org/10.17533/udea.redin.20230519

Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrovskaia, L., & Valenzuela, J. P. (2023). A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: The case of Chile. Education and Information Technologies, 28(8), 10103–10149. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5

Rumberger, R. W. (2011). Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parole chiave: Povertà educativa; dispersione scolastica; dati territoriali; integrazione dei dati

Valutazione e ricerca in una scuola multietnica: evidenze e prospettive attraverso le prove INVALSI

Genoveffa Irene Palumbo (Istituto Comprensivo Statale "Perez - Madre Teresa di Calcutta" - Palermo)

Le prove invalsi costituiscono un dispositivo essenziale per analizzare gli apprendimenti degli studenti nei sistemi scolastici complessi e culturalmente eterogenei. Questo paper rappresenta un percorso di ricerca-azione condotto in una scuola primaria e secondaria multietnica, con l'obiettivo di integrare i dati standardizzati INVALSI con metodologie qualitative per costruire un modello di valutazione inclusivo, equo e orientato al miglioramento continuo. I risultati evidenziano come la lettura critica dei dati, combinata con osservazioni, interviste e portfolio linguistici, ha permesso di individuare partner di apprendimento, fragilità specifiche e potenzialità spesso invisibili. Il lavoro propone un framework replicabile in altri contesti ad alta complessità, sottolineando il ruolo della valutazione come leva di innovazione pedagogica e di equità educativa.

La crescente diversità linguistica e culturale delle scuole italiane richiede strumenti di valutazione capaci di cogliere là complessità dei processi educativi.

Le prove INVALSI, grazie alla loro struttura standardizzata e alla comparabilità dei dati, rappresentano una risorsa preziosa per monitorare gli apprendimenti. Tuttavia, nei contesti multietnici, la sola misurazione quantitativa non è sufficiente: occorre integrare i risultati con approcci qualitativi che restituiscano la ricchezza delle traiettorie individuali e delle dinamiche di classe, soprattutto nei primi anni di scolarizzazione

Contesto della ricerca

La scuola coinvolta è situata in un quartiere ad alta densità migratoria, con studenti provenienti da oltre quindici Paesi. La ricerca ha considerato sia la scuola primaria che secondaria, analizzando diverse variabili che includono:

Competenza linguistica L2: cruciale nei primi anni della primaria dove la comprensione orale e la decodifica incidono fortemente sui risultati invalsi di italiano e non tanto in quelle di matematica

Continuità scolastica: impatto delle interruzioni di frequenza dovute alle migrazioni o cambi di istituto o inserimenti tardivi;

Background socio-economico: correlazioni con i livelli di performance in matematica e lettura;

Clima di classe: ruolo delle dinamiche relazionali nei processi di apprendimento, particolarmente rilevante nella scuola primaria per la costruzione della motivazione,

Metolodogia

La ricerca adotta un approccio misto, articolato su entrambi gli ordini di scuola:

Analisi quantitativa dei risultati INVALSI di classe II e V primaria e degli ultimi tre anni della scuola secondaria di primo grado;

Osservazioni sistematiche nelle classi con maggiore eterogeneità linguistica;

Interviste e focus group con docenti, studenti e mediatori culturali.

Portfolio linguistici individuali, particolarmente utili nella primaria per monitorare l'acquisizione della lingua orale e scritta.

Risultati

- Scuola primaria

Fragilità' nella decodifica e comprensione orale: gli studenti non italofoni mostrano difficoltà nelle prove di lettura, soprattutto in classe seconda;

Progressi rapidi con interventi mirati: laboratori di alfabetizzazione intensiva producono miglioramenti significativi nell'arco di un anno scolastico;

Ruolo della continuità educativa: gli studenti con inserimento precoce (infanzia o primo ciclo) ottengono risultati più stabili

- Scuola secondaria

Tre risultati emergono con chiarezza:
Persistenza del gap linguistico: la comprensione del testo rimane la principale area dí fragilità;
Efficacia nelle metodologie cooperative: tutoring tra pari e lavori di gruppo riducono i divari di apprendimento;
Influenza del clima di classe: le classi con relazioni positive mostrano una maggiore resilienza nelle prove standardizzate le classi con metodologie cooperative presentano una riduzione nei divari di apprendimento.
Progressi significativi nel tempo: la lettura longitudinale dei dati evidenzia miglioramenti costanti quando vengono attivati percorsi di alfabetizzazione intensiva.
I risultati confermano che le prove INVALSI, se interpretate criticamente, possono diventare un potente strumento di ricerca educativa lungo il percorso scolastico. Nei contesti multietnici, la valutazione standardizzata deve essere letta come parte di un ecosistema più ampio che include narrazioni, osservazioni e dati contestuali. L'integrazione tra approcci quantitativi e qualitativi permette di:
Comprendere meglio le difficoltà linguistiche nei primi anni della primaria;
Valorizzare le competenze plurilingui;
Progettare interventi mirati e sostenibili;
Promuovere equità e inclusione.
Implicazioni per la pratica scolastica
Il paper propone un modello operativo basato su:
Laboratori linguistici intensivi nella primaria;
Tutoring tra pari nella secondaria;
Uso formativo dei dati INVALSI per la progettazione didattica;
Monitoraggio continuo delle traiettorie di apprendimento;
Costruzione di curricoli verticali sensibili alla diversità linguistica.
Conclusioni
La valutazione, se integrata con la ricerca educativa; diventa una leva di innovazione e giustizia sociale. Le prove INVALSI, inserite in un quadro metodologico più ampio, possono sostenere le scuole multietniche nel costruire ambienti di apprendimento inclusivo e capaci di valorizzare la diversità. Il paper suggerisce ulteriori piste di ricerca: analisi delle competenze plurilingui nella primaria, studio dell'impatto delle metodologie cooperative nella secondaria e sviluppo di indicatori integrati per una valutazione trasformativa.

Bibliografia

Besozzi, E. (2017). Società, cultura, educazione: Teorie, contesti e processi. Roma: Carocci.

Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi:10.4159/9780674251083.

Cummins, J. (2001). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters. doi:10.21832/9781853596773.

INVALSI (2022). Rapporto prove INVALSI 2022. Roma, Italy: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/

INVALSI. (2023) Rapporto prove INVALSI 2023. Roma, Italy: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/

Lucisano, P., & Salerni, A. (2020). Metodologia della ricerca in educazione e formazione. Roma: Carocci.

MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Roma: MIUR. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667

OECD (2019). PISA 2018 results: What students know and can do. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/5f07c754-en.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, a cura di). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parole chiave: Invalsi; valutazione; scuola primaria scuola multietnica; ricerca; educazione; inclusione

SESSIONE Dalla misurazione al curricolo: valutare e sviluppare le competenze digitali lungo il percorso scolastico

Coordinatori:
Marco Giganti (Università degli Studi di Bergamo)
Ilaria Ravasi (Università degli Studi di Bergamo)
26 NOVEMBRE: 16.30 -18.30 {AULA DA DEFINIRE}

Monitorare e sviluppare le competenze digitali nel Grado 10: evidenze dalle rilevazioni INVALSI 2024-2025 e 2025-2026

Alice Severi (Istituto d'Istruzione Superiore di Follonica)

Inquadramento teorico: Le competenze digitali rappresentano un asse strategico dei curricoli scolastici contemporanei, in linea con i framework europei DigComp e DigCompEdu. Le Rilevazioni Nazionali INVALSI per il Grado 10 – come evidenziato nelle presentazioni ufficiali delle annualità 2024-2025 e 2025-2026 – costituiscono un dispositivo di monitoraggio che permette di osservare in modo sistematico il livello di padronanza digitale degli studenti a metà del percorso della scuola secondaria di secondo grado. Le diciture ricorrenti nei materiali ("Rilevazioni Nazionali – Grado 10 – competenze-digitali 2024-2025"; "Rilevazioni Nazionali – Grado 10 – competenze-digitali 2025-2026") confermano la volontà di consolidare un quadro stabile di indicatori utili alla lettura dei risultati a livello di sistema.
Obiettivi e domande della ricerca:
Il contributo analizza come i dati delle due rilevazioni possano essere utilizzati per:

- descrivere i livelli di competenza digitale degli studenti del Grado 10;
- individuare eventuali differenze tra coorti e sottogruppi;
- orientare la progettazione curricolare verticale dalla scuola secondaria di primo grado al termine del secondo ciclo;
- supportare le scuole nella definizione di interventi mirati.

Le domande guida sono: In che modo le rilevazioni INVALSI contribuiscono alla costruzione di curricoli digitali coerenti? Quali elementi emergono come predittori di competenza? Quali implicazioni per la didattica?
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e ricadute sul sistema educativo:
L'analisi comparativa delle due annualità consente di osservare continuità e variazioni nei risultati, offrendo alle scuole evidenze utili per:

- definire obiettivi formativi progressivi;
- calibrare attività laboratoriali e compiti autentici;
- monitorare l'efficacia delle azioni di potenziamento;
- promuovere un uso consapevole delle tecnologie digitali.

Il contributo discute inoltre come le rilevazioni possano sostenere politiche scolastiche orientate allo sviluppo delle competenze digitali lungo tutto il percorso scolastico.
Risultati:
Dall'analisi emergono tre elementi chiave:

- la necessità di integrare valutazione standardizzata e osservazione didattica;
- l'importanza di un curricolo digitale verticale che accompagni gli studenti nel passaggio tra i diversi ordini di scuola;
- la presenza di differenze legate all'accesso alle risorse digitali e alle opportunità di apprendimento.

Questi risultati suggeriscono che le rilevazioni INVALSI possono fungere da leva per interventi mirati e per una progettazione curricolare più equa.
Rilevanza per il Seminario:
Il contributo si inserisce pienamente nella Sessione 5, mostrando come la misurazione delle competenze digitali possa dialogare con la costruzione del curricolo e con le pratiche didattiche quotidiane. Evidenzia inoltre il valore delle rilevazioni come strumento di governance educativa.

Bibliografia
Calvani, A. (2011). Competenze digitali e cittadinanza. Trento: Erickson.
European Commission. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. Disponibile al link https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281
Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe (JRC Scientific and Policy Reports No. EUR 26035 EN). Joint Research Centre, European Commission. https://doi.org/10.2788/52966
INVALSI (2023). Rapporto tecnico sulle competenze digitali.
INVALSI (2024). Rilevazioni Nazionali – Competenze digitali.
INVALSI (2025). Rilevazioni Nazionali – Competenze digitali.
Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. Computers & Education, 68, 473–481. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008
OECD. (2021). OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en
Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. Disponibile al link https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466
UNESCO. (2022). ICT competency framework for teachers (Version 3). UNESCO. Disponibile al link https://unesdoc.unesco.org/

Parole chiave: Curricolo verticale; equità; valutazione; monitoraggio del curriculum

Dai numeri ai fatti: processo di costruzione del Curricolo verticale digitale d'istituto in uno studio di caso

Federica Baroni (Università degli Studi di Bergamo)
Marco Giganti (Università degli Studi di Bergamo)
Anna Paterlini (Scuola Audiofonetica di Brescia)

Il presente contributo, di tipo applicativo, descrive il progressivo (dal 2020 ad oggi) avvicinamento al digitale della Scuola Audiofonetica di Brescia, una realtà educativa che dal nido alla secondaria di I grado è frequentata da alunni/e udenti, sordi (9.5%) e con altre disabilità (4.5%) in un contesto organizzativo inclusivo.
La competenza digitale non è da intendersi come isolata, ma fortemente associata ad altre competenze chiave per l'apprendimento permanente (Ferrari, 2013). Le analisi più recenti, peraltro, dimostrano che livelli più elevati di competenza digitale tendono a correlarsi con migliori prestazioni in diverse competenze trasversali, quali pensiero critico, collaborazione, problem solving, apprendimento permanente, autoregolazione e comunicazione (Bolo-Romero et al., 2023).
Obiettivo del lavoro è descrivere lo storico della presenza del digitale e fotografare il livello delle competenze-chiave nella fase di definizione del CV digitale in questo caso-studio, per una futura analisi dell'impatto nel tempo, in una prospettiva trasformativa (Fabbri et al., 2021) e sistemica dell'organizzazione scolastica.
I dati INVALSI sono stati utilizzati, in accordo con la Scuola, con finalità descrittive del processo evolutivo dell'Istituto. Non essendo ancora disponibili i dati specifici sulle competenze digitali - poiché nel 2025 la rilevazione censuaria è stata fatta al 10° grado e quella campionaria al 13° - sono state individuate alcune specifiche aree di competenza, propedeutiche e necessarie alla costruzione di quelle digitali, testate nelle prove di italiano e matematica. Nello specifico, per italiano è stata considerata la comprensione

della lettura (grado 2, 5 e 8); per matematica dati e previsioni, spazio e figure e risolvere i problemi (grado 2, 5 e 8) e argomentare (grado 8).
I risultati INVALSI 2025, impiegati in chiave descrittiva, hanno consentito di individuare alcune competenze propedeutiche al curricolo digitale. In italiano emerge una buona base nella comprensione della lettura al grado 2 (91,5% medio delle risposte corrette), che al grado 5 si articola nella comprensione di testi narrativi (73,1%) ed espositivi (69,5%); al grado 8 il 74,0% degli studenti raggiunge almeno il livello 3. In matematica, al grado 2 risultano consolidati dati e previsioni (83,3%), spazio e figure (87,3%) e risoluzione di problemi (84,2%), mentre al grado 5 si osservano margini di sviluppo, soprattutto in spazio e figure (62,7%), risoluzione di problemi (63,7%) e argomentazione (58,6%). Al grado 8 il 62,0% raggiunge i livelli 3-5 in matematica. Tali evidenze hanno orientato la progettazione del curricolo digitale verticale, articolato in cinque macro-competenze legate DigComp 3.0 (Cosgrove & Cachia, 2025), progressivamente declinate per conoscenze, abilità, atteggiamenti, attività e valutazione. Del processo di costruzione e dei materiali prodotti sarà data evidenza durante la conferenza.
In conclusione, una visione integrata della competenza digitale invita ad assumere un approccio sistemico nella progettazione del CV digitale di un'istituzione scolastica, in grado di valorizzarne lo storico, le specificità, i livelli di partenza, tenendo conto delle diverse visioni del corpus docenti e della necessità di garantire a tutti gli studenti lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento.

Bibliografia

Bolo-Romero, K. M., Gutiérrez-Velasco, F., Córdova-Berona, H. A., & Alvarado-Suyo, S. A. (2023). Relationship between digital competencies and critical thinking: A review of the scientific literature from 2015 to 2022. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 12(4), 228–236. https://doi.org/10.36941/AJIS-2023-0119

Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European digital competence framework—Fifth edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile al link https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149

Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based: Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. Annali Online della Didattica e della Formazione Docente, 13(21), 68–88.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe (JRC Scientific and Policy Reports No. EUR 26035 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponibile al link https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167

Ricci, R. (2024). Le competenze digitali nella scuola: Un ponte tra passato e futuro. Bologna: Il Mulino.

Parole chiave: Dati INVALSI; Competenze; Curricolo verticale digitale; Inclusione

Oltre gli stereotipi di genere: differenze nelle competenze digitali degli studenti italiani

Elisa Caponera (INVALSI)
Francesco Annunziata (INVALSI)
Laura Palmerio (INVALSI)

Le aspettative legate al genere e la percezione che i giovani hanno di sé possono influenzare significativamente le loro future scelte educative e professionali, soprattutto negli ambiti scientifici e tecnologici (Dicke et al., 2019; Eccles, 2007). Comprendere il rapporto tra genere e tecnologia è quindi fondamentale per promuovere una maggiore equità. Gli stereotipi di genere possono condizionare i percorsi educativi e professionali fin dalle prime fasi della formazione, contribuendo a un processo ciclico attraverso il quale tali stereotipi vengono continuamente riprodotti. Di conseguenza, le donne rimangono significativamente sottorappresentate nelle professioni legate alle ICT, sia a livello nazionale sia internazionale (Anderson et al., 2008).

Tuttavia, i risultati dell'International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2023, condotto dall'IEA, mettono in discussione alcune di queste convinzioni. I dati mostrano infatti che le studentesse di terza secondaria di primo grado hanno ottenuto risultati migliori rispetto agli studenti maschi nelle competenze di computer and information literacy (CIL), mentre nella maggior parte dei Paesi partecipanti non sono emerse differenze significative di genere nel computational thinking (CT). Questi risultati mettono quindi in discussione l'idea secondo cui i ragazzi possiedano naturalmente maggiori abilità negli ambiti informatici e tecnologici.

Alla luce di queste evidenze, il presente studio ha utilizzato i dati di ICILS 2023 per approfondire le differenze di genere, analizzando specifiche dimensioni della CIL e del CT. Sulla base della letteratura precedente (Punter, Meelissen, & Glas, 2017), è stato ipotizzato che gli studenti maschi avrebbero ottenuto risultati migliori nella computer literacy, mentre le studentesse avrebbero raggiunto prestazioni superiori nella information literacy. Per quanto riguarda il CT, si prevedeva una maggiore performance maschile nei compiti relativi all'operazionalizzazione delle soluzioni, mentre le studentesse avrebbero ottenuto risultati migliori o non significativamente differenti nei compiti riguardanti la concettualizzazione dei problemi e la loro risoluzione intelligente.

L'analisi ha coinvolto 3.376 studenti italiani di Grade 8, provenienti da 152 scuole, inclusi nel campione rappresentativo nazionale di ICILS 2023 e partecipanti sia alle prove di CIL sia a quelle di CT.

La ricerca si è articolata in due fasi. In primo luogo, sono state condotte analisi fattoriali confermative (CFA) tramite Mplus per identificare specifiche sottoscale all'interno dei costrutti di CIL e CT. Successivamente, sono state utilizzate analisi ANOVA per confrontare le prestazioni di studenti e studentesse nelle sottoscale individuate.

Nel complesso, i risultati hanno confermato le ipotesi iniziali relative al campione italiano, offrendo una visione più articolata delle differenze di genere nelle competenze digitali. I risultati sottolineano inoltre il ruolo delle istituzioni educative nel contrastare gli stereotipi, valorizzando i diversi interessi e le capacità degli studenti e incoraggiando sia le ragazze sia i ragazzi a sviluppare le proprie competenze tecnologiche.

Bibliografia

Anderson, N., Lankshear, C., Timms, C., & Courtney, L. (2008). 'Because it's boring, irrelevant and I don't like computers': Why high school girls avoid professionally-oriented ICT subjects. Computers & Education, 50(4), 1304–1318. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.011

Caponera, E., Annunziata, F., & Palmerio, L. (2022). Computer and information literacy at the eighth grade: Differences between boys and girls. Culture e Studi del Sociale, 7(1), 31–46. Disponibile al link https://www.cussoc.it/journal/article/view/228

Dicke, A., Safavian, N., & Eccles, J. S. (2019). Traditional gender role beliefs and career attainment in STEM: A gendered story? Frontiers in Psychology, 10, 1053. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01053

Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. Washington, DC: American Psychological Association.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report. Cham, Switzerland: Springer.

Fraillon, J. (a cura di). (2025). An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-87722-3

Punter, R. A., Meelissen, M. R., & Glas, C. A. W. (2017). Gender differences in computer and information literacy: An exploration of the performances of girls and boys in ICILS 2013. European Educational Research Journal, 16(6), 762–780. https://doi.org/10.1177/1474904116672468

Vitores, A., & Gil-Juárez, A. (2016). The trouble with 'women in computing': A critical examination of the deployment of research on the gender gap in computer science. Journal of Gender Studies, 25(6), 666–680. https://doi.org/10.1080/09589236.2015.1087309

Parole chiave: ICILS; differenze di genere; TIC; competenze digitali

Tra rubriche IA-assistite e prova INVALSI sulle competenze digitali: allineamento, complementarità, equità e governance professionale del dato valutativo

Biagio Di Liberto (Università Cattolica del Sacro Cuore - CeDisMa)

1) Tipo di contributo: metodologico, con evidenze applicative.
2) Inquadramento teorico. Il contributo intreccia valutazione formativa (Black & Wiliam, 1998) mediante rubriche (Jonsson & Svingby, 2007; Brookhart, 2018), validità in prospettiva argomentativa applicata all'uso formativo (Kane, 2013) ed equità valutativa (AERA, APA & NCME, 2014), riletta con Didattica Differenziata e Universal Design for Learning (d'Alonzo, 2016; CAST, 2024). Il quadro è DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022), base della prova INVALSI sulle competenze digitali (DIGCOMP), con DigComp 3.0 (Cosgrove & Cachia, 2025), orizzonte evolutivo che integra trasversalmente l'IA. Le cautele sullo scoring automatizzato seguono Williamson, Xi e Breyer (2012). Si sostiene che la complementarità tra dato standardizzato e dato di classe non sia proprietà degli strumenti, ma esito della governance professionale del dato.
3) Obiettivi/domande della ricerca. (RQ1) In che misura le evidenze valutative prodotte con rubriche IA-assistite sono allineabili al quadro della prova DIGCOMP e complementari alla misura standardizzata? (RQ2) A quali condizioni un audit di equità a livello di descrittore diventa una pratica d'uso dei dati trasferibile alle scuole? (RQ3) Come si configurano l'inclusione per dispensa dei protocolli standardizzati e quella per accomodamento interno allo strumento di classe?
4) Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo. Il contributo integra tre fonti: (a) dati raccolti in contesto scolastico con uno studio design-based a metodi misti (classe di istituto tecnico, N=24, 11 con BES; due misurazioni entro un compito autentico; indicatori di efficienza, accordo inter-correttore, differenziali tra cluster; esiti primari in un contributo dell'autore in corso di stampa, riferimento omesso per il referaggio anonimo); (b) la documentazione pubblica della prova DIGCOMP (quadro DigComp 2.2, quesiti esemplificativi, protocolli), da cui deriva una matrice di allineamento tra gli otto criteri della rubrica e le aree della prova; (c) i risultati aggregati delle rilevazioni nazionali (Rapporto INVALSI) e internazionali (IEA-ICILS 2023), per contestualizzare i divari.
5) Risultati. Sul piano applicativo, il ciclo 2024-25 documenta ricadute misurabili sulla pratica scolastica: riduzione dei tempi di prototipazione (baseline stimata); latenza del feedback da 7,5 a 2,2 giorni; accordo inter-correttore crescente lungo la moderazione (kappa pesato 0,47-0,81, indicatore di processo); riduzione del differenziale tra allievi con e senza BES (da 0,9 a 0,4, scala 0-3); sei descrittori revisionati tramite fairness review con analisi ordinali esplorative. Sul piano metodologico, il contributo presenta: la matrice di allineamento rubrica-DIGCOMP; il confronto tra le due architetture dell'equità, con la "barriera mirata" come dichiarazione ex ante della varianza irrilevante al costrutto; l'evidenza che, senza moderazione collegiale, la valutazione IA-assistita tende all'appiattimento sui criteri aperti. Limiti dichiarati: singolo ciclo, singola classe, sottogruppi ridotti.
6) Rilevanza per il Seminario. Per la scuola, gli esiti documentati si traducono in una valutazione coerente con la differenziazione didattica, sostenibile nei tempi ordinari del lavoro docente, in feedback più tempestivi per gli allievi e nello sviluppo della competenza valutativa dei docenti attraverso un'interazione professionale consapevole con l'IA. Gli strumenti presentati si prestano all'adozione nei processi collegiali di progettazione, autovalutazione e miglioramento; condizione di efficacia è il presidio collegiale del giudizio.

Bibliografia

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. Frontiers in Education, 3, Article 22. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022

CAST (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0. Disponibile al link https://udlguidelines.cast.org/
Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European digital competence framework—Fifth edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/0001149
d'Alonzo, L. (2016). La differenziazione didattica per l'inclusione. Trento: Erickson.
Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. Educational Research Review, 2(2), 130–144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002
Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. Journal of Educational Measurement, 50(1), 1–73. https://doi.org/10.1111/jedm.12000
Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376
Williamson, D. M., Xi, X., & Breyer, F. J. (2012). A framework for evaluation and use of automated scoring. Educational Measurement: Issues and Practice, 31(1), 2–13.

Parole chiave: Rubriche IA-assistite; valutazione formativa; competenza digitale; audit di equità

Dalle tracce dell'artefatto alle evidenze valutative? Uno studio esplorativo con Minecraft e DigComp 3.0

Giovanni Orefice (Istituto Comprensivo "Luigi Perna - Dante Alighieri" - Avellino)

Tipo di contributo: metodologico. Nel quadro di un ecosistema valutativo in cui misure standardizzate ed evidenze prodotte nei contesti didattici sono complementari, la valutazione delle competenze digitali pone una questione metodologica: quali informazioni sulla competenza possono essere ricavate dalle trasformazioni successive di un artefatto digitale condiviso e quali inferenze eccedono ciò che i dati consentono di sostenere? DigComp 3.0 offre un riferimento aggiornato per descrivere le competenze digitali e costruire criteri valutativi coerenti.
Lo studio analizza retrospettivamente un progetto interdisciplinare realizzato con Minecraft Education nella scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo non è misurare gli effetti dell'ambiente digitale né attribuire livelli di competenza agli studenti, ma verificare in che misura gli stati successivi di un artefatto co-progettato possano costituire dati di scuola utili alla valutazione autentica. Il corpus comprende tutti i 39 stati visuali datati conservati nella documentazione di progetto, organizzati in sei sequenze longitudinali lungo un periodo di due mesi; da essi sono stati ricavati 33 confronti tra stati adiacenti. Una sequenza ravvicinata parzialmente sovrapposta è utilizzata come corroborazione visuale e non come episodio indipendente.
Un primo coding descrittivo, condotto dal docente-coordinatore come insider researcher, distingue progressione, rielaborazione mista e revisione sulla base di definizioni operative esplicite. Per ciascun confronto è stato mantenuto un audit trail che separa cambiamento osservabile, possibile razionale e provenienza dell'evidenza. Sono state individuate 11 progressioni, 13 rielaborazioni miste e 9 revisioni. I conteggi hanno valore esclusivamente descrittivo, poiché i confronti non costituiscono eventi statisticamente indipendenti. Le possibili ragioni delle trasformazioni sono state considerate separatamente distinguendo tracce contemporanee, documentazione prodotta durante o vicino all'esperienza, ricostruzioni retrospettive e documentazione insufficiente; nessun motivo è stato inferito dal solo cambiamento visuale. Non è stata effettuata una codifica indipendente da parte di un secondo ricercatore.
È stato quindi effettuato un mapping retrospettivo ed esplorativo a DigComp 3.0. Ventidue dei 33 confronti — le 13 rielaborazioni miste e le 9 revisioni — documentano modifica, rifinitura o sostituzione di configurazioni già materializzate e mostrano quindi un allineamento descrittivo, a livello di attività, con le

attività comprese nella competenza DigComp 3.2, senza costituire di per sé evidenza di competenza individuale o di livello di padronanza. Alcuni episodi possono essere collegati in modo interpretativo alla ricerca di soluzioni a problemi o vincoli progettuali (5.3), ma il loro razionale è spesso documentato retrospettivamente; riferimenti a valutazione delle fonti e programmazione non sono stati considerati prove di competenza quando la documentazione non sosteneva inferenze sufficientemente solide.
Il caso suggerisce una distinzione tra traccia osservabile dell'artefatto, evidenza del processo decisionale ed eventuale inferenza di competenza individuale. Il corpus sostiene soprattutto il primo livello e, in alcuni casi, il secondo; non consente il terzo, perché le trasformazioni dell'artefatto condiviso non sono attribuibili sistematicamente ai singoli studenti. Per rendere possibile tale inferenza sarebbero necessarie evidenze attributive ulteriori, quali log individuali, rubriche definite ex ante, verbalizzazioni degli studenti o documentazione equivalente. Le successioni di stati dell'artefatto possono quindi integrare rubriche, autovalutazione, e-portfolio e misure standardizzate, senza sostituirle.

Bibliografia

Bartolomé, J., Garaizar, P., Loizaga, E., & Bastida, L. (2025). Using eye-tracking data to examine response processes in digital competence assessment for validation purposes. Applied Sciences, 15(3), 1215. https://doi.org/10.3390/app15031215

Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European digital competence framework—Fifth edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/0001149

Fan, Y., van der Graaf, J., Lim, L., Raković, M., Singh, S., Kilgour, J., Moore, J. D., Molenaar, I., Bannert, M., & Gašević, D. (2022). Towards investigating the validity of measurement of self-regulated learning based on trace data. Metacognition and Learning, 17, 949–987. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09291-1

González-Mujico, F. (2024). Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. Education and Information Technologies, 29, 13299–13324. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. Educational Technology Research and Development, 52(3), 67–86. https://doi.org/10.1007/BF02504676

Meijer, H., Brouwer, J., Hoekstra, R., & Strijbos, J. W. (2022). Exploring construct and consequential validity of collaborative learning assessment in higher education. Small Group Research, 53(6), 891–925. https://doi.org/10.1177/10464964221095545

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. Educational Researcher, 23(2), 13–23. https://doi.org/10.3102/0013189X023002013

Rickey, N., DeLuca, C., & Beach, P. (2023). Towards a new theory of student self-assessment: Tracing learners' cognitive and affective processes. Metacognition and Learning, 18(3), 945–981. https://doi.org/10.1007/s11409-023-09359-6

Parole chiave: competenza digitale; valutazione autentica; DigComp 3.0; analisi degli artefatti

"Scissors Pattern" e uso dichiarato di IA e GenAI: uno studio osservazionale su supporto percepito e rendimento nella secondaria di primo grado

Ezio Montemurro (Università Telematica Pegaso)
Luigi Gallo (Università Telematica Pegaso; Consiglio Nazionale delle Ricerche)

La crescente diffusione di strumenti di Intelligenza Artificiale (IA), inclusi sistemi di Intelligenza Artificiale Generativa (GenAI) nei contesti di istruzione pone rilevanti questioni in ambito valutativo e pedagogico. Il dibattito teorico, in particolare, evidenzia il rischio di un "cognitive offloading" disfunzionale: l'interazione

con interfacce fluide e generative può indurre negli studenti una distorsione della calibrazione metacognitiva, portandoli a confondere il supporto algoritmico percepito con il reale apprendimento.
Il contributo esamina le associazioni tra uso dichiarato di strumenti di IA e GenAI e due domini di esito nella scuola secondaria di primo grado: supporto percepito all'apprendimento e rendimento scolastico auto-riferito. Confronta l'associazione del medesimo predittore con percezioni di supporto alla comprensione, rapidità nello svolgimento dei compiti, sicurezza nelle verifiche e interesse per lo studio e, dall'altro, con fascia di rendimento nell'ultima pagella e traiettoria di rendimento percepita nell'ultimo anno.
Il dataset osservazionale trasversale comprende due coorti indipendenti e non collegabili della scuola secondaria di primo grado in Abruzzo: 908 studenti e 642 docenti. Poiché il questionario includeva chatbot generativi, generatori di immagini, assistenti vocali, traduttori automatici e item funzionali genericamente riferiti all'IA, il predittore è definito come uso dichiarato di strumenti di IA e GenAI. Per gli studenti, esso è sintetizzato in un indice formativo osservato basato su frequenza, durata e integrazione funzionale. Sono stati stimati modelli OLS standardizzati, correlazioni bivariate e confronti bootstrap entro rispondente; analisi di sensibilità hanno considerato sovrapposizione semantica degli item e natura ordinale degli indicatori di rendimento.
L'uso dichiarato di strumenti di IA e GenAI è risultato fortemente associato al supporto percepito all'apprendimento (β= .6533, $R2$= .4268, p< .001). Le associazioni con gli indicatori di rendimento auto-riferito sono risultate, invece, deboli e negative per la fascia di rendimento in pagella (β= −.0700, $R2$= .0049, p =.0350) e statisticamente non rilevabili per la traiettoria di rendimento (β= −.0453, $R2$= .0021, p= .1725). Il confronto bootstrap ha indicato che l'associazione con il supporto percepito è significativamente maggiore di entrambe le associazioni con il rendimento. Questo pattern descrittivo è denominato Scissors Pattern. Nella coorte docente, l'uso didattico dichiarato di strumenti di IA e GenAI è risultato positivamente associato al giudizio dei docenti sul trend di rendimento della classe (β= .2251, $R2$= .0507, p< .001); l'assenza di collegamento tra coorti non consente inferenze individuali o interlivello.
Il contributo identifica uno "Scissors Pattern": a più elevati livelli di uso dichiarato di strumenti di IA e GenAI corrisponde una forte associazione con il supporto percepito all'apprendimento, senza un'associazione di analoga direzione o rilevanza sostantiva con il rendimento scolastico auto-riferito. Il pattern non costituisce evidenza causale né consente di inferire un meccanismo psicologico; segnala tuttavia che supporto percepito e rendimento auto-riferito sono esiti empiricamente divergenti e non intercambiabili. L'analisi disaggregata può orientare progettazione curricolare digitale, pratiche valutative e formazione alla verifica critica degli output dell'IA.

Bibliografia

Almassaad, A., Alajlan, H., & Alebaikan, R. (2024). Student perceptions of generative artificial intelligence: Investigating utilization, benefits, and challenges in higher education. Systems, 12(10), Article 385. https://doi.org/10.3390/systems12100385

Brusilovsky, P. (2024). AI in education, learner control, and human–AI collaboration. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 34(1), 122–135. https://doi.org/10.1007/s40593-023-00371-5

Chiu, T. K. F. (2024). The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. Interactive Learning Environments, 32(10), 6187–6203. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253860

Dabbagh, N., & Fake, H. (2026). Generative AI (GenAI) as a mindtool that supports generative learning (GL). Computers and Education: Artificial Intelligence, 11, Article 100626. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100626

Fan, Y., Wang, Z., Lee, Y., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. British Journal of Educational Technology, 56(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13587

Han, Z., Ying, R., Huang, C., Tsai, C.-C., Wang, X., & He, T. (2025). Identifying students' metacognition patterns by their needs for cognitive closure in human–GenAI collaboration. Computers & Education, 239, Article 105422. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105422

Mehrvarz, M., Salimi, G., Abdoli, S., & McLaren, B. M. (2025). How does students' perception of ChatGPT shape online learning engagement and performance? Computers and Education: Artificial Intelligence, 9, Article 100459. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100459

Yan, L., Greiff, S., Teuber, Z., & Gašević, D. (2024). Promises and challenges of generative artificial intelligence for human learning. Nature Human Behaviour, 8(10), 1839–1850. https://doi.org/10.1038/s41562-024-01915-6

Parole chiave: Intelligenza artificiale e GenAI; Dati educativi; Rendimento scolastico auto-riferito; Analisi delle associazioni

SESSIONE Uso dei dati INVALSI e sviluppo della capacità professionale nelle scuole

Coordinatrici:
Michela Freddano (INVALSI)
Sara Pellegrini (Università degli Studi LINK)
26 NOVEMBRE: 16.30 -18.30 {AULA DA DEFINIRE}

Trasformare i dati INVALSI in conoscenza professionale: un modello evidence-informed per le decisioni didattiche

Giovannina Gnarra (Ministero per la Pubblica Amministrazione)

L'utilizzo dei dati prodotti dall'INVALSI rappresenta una risorsa strategica per sostenere processi di valutazione, innovazione e miglioramento della didattica. Nel quadro del Sistema Nazionale di Valutazione, le rilevazioni standardizzate costituiscono uno strumento fondamentale per il monitoraggio degli apprendimenti e per supportare l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche. Tuttavia, la ricerca evidenzia come il loro potenziale trasformativo dipenda dalla capacità delle scuole di interpretare i dati in chiave pedagogica, contestualizzarli e integrarli con altre fonti di evidenza, superandone un utilizzo prevalentemente descrittivo o orientato alla rendicontazione.
In tale prospettiva, il presente contributo si colloca nel paradigma dell'*Evidence-Informed Education* e del *Data-Informed Decision Making*, proponendo un framework operativo finalizzato a sostenere l'impiego sistematico dei dati INVALSI nella scuola primaria. Il modello assume che le decisioni educative debbano derivare dall'integrazione tra i risultati delle prove standardizzate, la valutazione formativa, le osservazioni sistematiche dei docenti, le informazioni di contesto e il patrimonio di competenze professionali maturato nelle pratiche di insegnamento.
L'elemento di originalità della proposta consiste nel mettere in relazione due dimensioni complementari dell'utilizzo dei dati: i dati prodotti dal sistema educativo, funzionali al monitoraggio, alla valutazione e al governo del sistema di istruzione, e i dati utilizzati per il sistema educativo, come risorsa per orientare la progettazione curricolare, la riflessione professionale e il miglioramento della didattica. In questa prospettiva, i risultati delle prove INVALSI sono interpretati non come meri indicatori di performance, ma come evidenze utili a comprendere i processi di apprendimento e a sostenere decisioni didattiche contestualizzate.
Il framework si articola in quattro fasi ricorsive: analisi dei risultati, triangolazione con ulteriori fonti di evidenza, progettazione didattica *evidence-informed* e monitoraggio degli interventi. L'applicazione del modello è illustrata attraverso un caso riferito a una classe quarta di scuola primaria, nel quale l'analisi dei dati di Italiano ha orientato la progettazione di un percorso volto a potenziare la comprensione inferenziale del testo mediante strategie metacognitive, *reciprocal teaching* e apprendimento collaborativo.
Il contributo intende offrire una proposta metodologica trasferibile, capace di collegare le finalità del Sistema Nazionale di Valutazione con i processi quotidiani di insegnamento e apprendimento. In tal senso, propone una riflessione sul ruolo dei dati INVALSI come leva per sviluppare l'*assessment literacy* dei docenti, rafforzare le comunità professionali di apprendimento e promuovere una cultura della valutazione orientata al miglioramento continuo della qualità educativa.

Bibliografia

Datnow e Hubbard (2016), Schildkamp (2019) e Mandinach e Gummer (2016) sostengono il quadro del Data-Informed Decision Making.
Brown (2015) e Biesta (2007) collocano il lavoro nel dibattito sull'Evidence-Informed Education.
DeLuca e Klinger (2010) supportano il tema dell'assessment literacy.
DuFour e Eaker (1998) fondano il riferimento alle comunità professionali di apprendimento.
INVALSI (2023) collega il quadro teorico al contesto italiano del Sistema Nazionale di Valutazione.

Parole chiave: Dati INVALSI; Evidence-Informed Education; Data-Informed Decision Making; Miglioramento della didattica

Dai dati alle decisioni: sviluppo della risorsa del personale scolastico e implementazione delle azioni di miglioramento della scuola

Armando Centeleghe (Oliver SaS Formazione e Consulenza)
Arnaldo Spallacci (Libera professione)

Tra i cinque assi tematici si individua: la formazione professionale del personale scolastico all'utilizzo dei dati INVALSI e dal e per il sistema educativo – sessione 3 - Progetto applicativo
Nell'ambito dell'asse tematica individuata si ritiene molto importante la formazione e l'aggiornamento del personale scolastico per la comprensione e la gestione dell'insieme di dati disponibili sviluppando la "consapevolezza critica" rispetto alle analisi e alle decisioni che facilitano il clima e il contesto dell'apprendimento. La valorizzazione delle risorse umane attraverso la formazione è in grado di generare una importante riflessione sulla collaborazione e, indirettamente quindi, sulla relazione tra insegnamento e apprendimento. La competenza che il progetto intende contribuire a sviluppare, pertanto, è la capacità di mettere in relazione fonti diverse e tradurle in decisioni professionali rispetto alle priorità emergenti dal Rapporto di autovalutazione. Il focus dell'azione formativa si concentra sul "data literacy" e intende valorizzare le risorse del personale scolastico nelle attività di lettura, scrittura e comunicazione dei dati.
PROGETTO FORMATIVO/di AGGIORNAMENTO
Destinatari: personale delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado provenienti anche da più istituti
Durata proposta: 28 ore + workshop finale
Articolazione: 4 moduli + workshop finale
Modalità: aula + on line blended + project work laboratoriale
Prerequisiti: avere contribuito o partecipato alla stesura del RAV o conoscere il RAV
Finalità del progetto formativo/di aggiornamento
Il percorso mira a sviluppare una cultura professionale orientata al "data literacy" che sviluppa le competenze relative alla capacità di lettura, scrittura e comunicazione dei dati. In particolare il percorso formativo intende agire sui partecipanti incrementando le seguenti competenze obiettivo:

- migliorare la capacità di leggere, interpretare, collegare e integrare i dati conoscendo le principali fonti informative disponibili da INVALSI, alla scuola, al MIM, a ISTAT alle fonti istituzionali locali.
- distinguere problemi, cause, sintomi e condizioni di contesto relativi alle aree prioritarie e alle azioni di miglioramento definite nel RAV;
- definire le azioni di miglioramento come progetti da realizzare (progetti e azioni obiettivo connettendo priorità, obiettivi di processo, azioni, indicatori e target);
- sviluppare capacità di monitoraggio delle azioni di miglioramento ottimizzando le disponibilità di dati multifonte.

Risultati attesi connessi al raggiungimento delle competenze obiettivo
La sequenza virtuosa come strategia del progetto formativo:
valorizzazione delle risorse umane e miglioramento della organizzazione scolastica → incremento della collaborazione → miglioramento del clima del contesto scolastico → miglioramento della motivazione ad apprendere → incremento risultati scolastico
Articolazione modulare del progetto formativo/di aggiornamento
MODULO 1 — CONOSCERE E LEGGERE I DATI
Contenuti
Il sistema informativo della scuola
Le principali fonti di informazione
Come leggere un dato
I dati INVALSI

MODULO 2: PROJECT WORK E REPORT DIMOSTRATIVO DELL'APPRENDIMENTO DEI CONTENUTI DEL MODULO 1
Contenuti
Il project work serve per "rileggere" con le competenze acquisite dal modulo 1 le criticità del RAV attuale e/o di impostare un percorso critico rispetto al futuro
MODULO 3: DATA LITERACY PER RIVEDERE/PROGETTARE NUOVE AZIONI DI MIGLIORAMENTO
Contenuti
Riflessione sulle fasi operative per translare le priorità in azioni di miglioramento
MODULO 4: VALUTAZIONE D'IMPATTO DELLA FORMAZIONE
Contenuti
Dai risultati attesi del percorso formativo si ritiene che le aree di impatto possano riguardare gli indicatori su: clima interno alla scuola, competenze in esito alla formazione, organizzazione motivazione degli alunni
WORKSHOP IN ESITO AL PROGETTO

Bibliografia

Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (a cura di). (2020). Idee per la formazione degli insegnanti. Milano: FrancoAngeli. Disponibile al link https://boa.unimib.it/handle/10281/468140

Deakin Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (a cura di). (2014). Learning to learn: International perspectives from theory and practice. Abingdon: Routledge. Disponibile al link https://www.routledge.com/Learning-to-Learn-International-perspectives-from-theory-and-practice/DeakinCrick-STRINGHER-Ren/p/book/9780415656245

Eurydice (Commissione Europea) — scheda *"Sviluppo professionale continuo degli insegnanti dell'educazione dell'infanzia e dell'istruzione scolastica – Italia"

INVALSI (2026). Rapporto Nazionale Prove INVALSI 2026: Dati, analisi e apprendimenti per la crescita del sistema scolastico. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponibile al link invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf

ISTAT (16 aprile 2026). Misurare la povertà educativa. Il lavoro della commissione scientifica interistituzionale. Roma.

Perla, L., & Martini, B. (a cura di). (2019). Professione insegnante: Idee e modelli di formazione. Milano: FrancoAngeli.

Zaccaro, F., & Ligorio, M. B. (a cura di). (2001). Progettare la formazione: Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati. Roma: Carocci.

Parole chiave: Gestione dati; personale scolastico; decisioni; miglioramento

Progettare per il miglioramento in ottica *evidence-based*

Roberto Trinchero (Università degli Studi di Torino)
Antonio Calvani (Università degli Studi di Firenze)

1. Tipo di contributo
Metodologico
2. Inquadramento teorico
Il presente contributo nasce dagli studi condotti dall'Associazione SApIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze) e in particolare dalla proposta formativa I tre passi fondamentali della formazione (Calvani, Trinchero, 2025), finalizzata a delineare percorsi per costruire la preparazione di base degli insegnanti. Una delle competenze importanti per l'insegnante attuale e futuro è quella relativa al saper progettare, gestire e monitorare piani di miglioramento (Robasto, 2017). I piani di miglioramento sono uno strumento importante per incrementare la qualità della formazione scolastica, non lasciando le azioni

di miglioramento all'iniziativa informale dei singoli insegnanti o dirigenti ma favorendo la partecipazione di tutti gli attori coinvolti. Un buon piano di miglioramento dovrebbe partire dalle priorità e dai dati emersi dal Rapporto di Autovalutazione (RAV) della scuola, definendo un percorso partecipato che:
a) analizzi i punti di forza e di debolezza dell'offerta formativa attraverso indicatori osservabili e dati concreti;
b) definisca obiettivi di miglioramento chiari e rilevabili, articolati in ambiti curriculari, organizzativi e di ambiente scolastico;
c) stabilisca azioni concrete e risorse destinate al miglioramento;
d) preveda momenti di monitoraggio e verifica dei risultati.
Nella pratica, realizzare un progetto di miglioramento rimane un'impresa tutt'altro che facile. L'esperienza mostra come dagli anni '90 ad oggi nelle scuole italiane siano stati elaborati molti "progetti", la maggior parte dei quali si sono dissolti in semplici dichiarazioni di buone intenzioni, senza arrivare a una vera rendicontazione dei risultati in grado di fare il punto e prendere decisioni per continuare il miglioramento.
La progettazione didattica orientata al miglioramento richiede competenze di base che riguardano in primo luogo una adeguata padronanza delle nozioni basilari (es. obiettivo didattico, feedback, valutazione formativa e sommativa), ma anche al definire interventi efficaci e realisticamente perseguibili in contesto in relazione alle criticità emerse dal RAV, soprattutto per quanto riguarda i dati di monitoraggio relativi agli apprendimenti degli studenti (Viganò, 2023; Ricci, 2025). Diventano quindi imprescindibili per gli insegnanti due elementi:
1) La lettura approfondita dei quadri di riferimento alla base delle prove, per poter associare con precisione carenze emerse a processi di pensiero e contenuti da potenziare, allo scopo di definire obiettivi di apprendimento dettagliati da perseguire nell'azione didattica;
2) La definizione di azioni didattiche efficaci per il raggiungimento degli obiettivi suddetti, che tengano conto delle evidenze disponibili dalla letteratura internazionale di matrice evidence-based (Calvani, Trinchero, 2019; Hattie, 2023; Bell, 2025).
3. Obiettivi del contributo
Il contributo intende fornire indicazioni operative sull'utilizzo dei dati restituiti dalle rilevazioni INVALSI e da altre fonti informative scolastiche ed educative, per sostenere la progettazione didattica e il monitoraggio degli apprendimenti, connettendo possibili criticità a strategie di intervento evidence-based.
4. Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo
I quadri di riferimento dei dati Invalsi verranno utilizzati per fornire suggerimenti pratici agli insegnanti per leggere i dati emersi dalle loro scuole in un'ottica riprogettativa.
5. Risultati attesi
Dalla diffusione del contributo ci si attende un incremento della data literacy degli insegnanti non tanto in termini di costruzione ed elaborazione del dato, quanto di uso concreto nella progettazione di azioni didattiche di miglioramento.
6. Rilevanza per il Seminario
Il contributo è rilevante perché i suoi obiettivi sono ricompresi negli intenti della Sessione 3.

Bibliografia

Bell, M. (2025). I fondamenti dell'insegnamento. Dalla ricerca alla pratica: Un modello in cinque fasi. Milano: Mondadori.

Calvani, A., & Trinchero, R. (2019). Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene. Roma: Carocci.

Calvani, A., & Trinchero, R. (2026). I tre passi fondamentali della formazione. Costruire la preparazione di base degli insegnanti. Nuova Secondaria, 43(6).

Hamilton, L. S., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E. B., Supovitz, J. A., & Wayman, J. C. (2009). Using student achievement data to support instructional decision making. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

INVALSI (2018). Quadri di riferimento delle prove INVALSI. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Ricci, R. (2025). La valutazione funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi. Nuova Secondaria, 43(1).
Robasto, D. (2017). Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative. Roma: Carocci.
Trinchero, R. (2022). Define learning outcomes in terms of processes and contents: The cognitive operations. Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 22(2), 4–18. doi:10.36253/form-13175
Viganò, R. M. (2023). Evaluation and quality of education. Which point of arrival? Italian Journal of Educational Research, 16(30), 32–41. doi:10.7346/sird-012023-p32

Parole chiave: Progettazione didattica; qualità della formazione scolastica; istruzione informata da evidenza; uso dei dati di monitoraggio per il miglioramento

Oltre il punteggio: una dashboard dinamica per l'integrazione di dati di esito e di processo a supporto del miglioramento continuo

Viviana Pascasi (Istituto Comprensivo Borgoncini Duca - Roma)
Anna Maria Lamberti (Istituto Comprensivo Borgoncini Duca - Roma)

Il Dlgs 62/2017 e il Sistema Nazionale di Valutazione attraverso il DPR 80/2013 assegnano ai dati INVALSI un ruolo centrale nei processi di autovalutazione delle scuole, rappresentando tale disponibilità di dati istituzionali una delle principali opportunità di miglioramento. Tuttavia, la letteratura sul data use in education (Coburn & Turner, 2011; Schildkamp & Kuiper, 2010; Datnow & Park, 2018) evidenzia come la disponibilità di dati non produca automaticamente miglioramento: è necessaria una capacità organizzativa di interpretazione collegiale, sostenuta da adeguata data literacy (Mandinach & Gummer, 2016) e da strumenti che rendano i dati esplorabili in tempo reale (Few, 2006).
Il presente contributo, di natura applicativa e metodologica, propone una riflessione sul passaggio da una lettura prevalentemente restitutiva dei dati INVALSI a un modello di scuola data-informed, nel quale gli indicatori sugli apprendimenti diventano parte di un ecosistema integrato di evidenze a supporto del miglioramento continuo. I risultati delle prove standardizzate rappresentano una fotografia importante degli esiti raggiunti dagli studenti, ma da soli non consentono di comprendere pienamente i processi che li hanno determinati: per questo si intende valorizzare esperienze che integrino i dati INVALSI con altre fonti informative della scuola, quali prove comuni, indicatori di frequenza, questionari di percezione, osservazioni dei docenti, dati degli ambienti digitali di apprendimento, ecc. L'integrazione tra dati di esito e dati di processo consentirebbe di superare una visione statica della valutazione e di interrogarsi sulle condizioni che favoriscono il successo formativo.
Chiedersi in che modo una scuola può integrare dati INVALSI e dati di processo in un unico ambiente decisionale e come favorire una leadership distribuita, coinvolgendo l'intera comunità scolastica in un processo continuo di lettura delle evidenze, ha prodotto l'idea di realizzare dashboard dinamiche, intese non come semplici strumenti di visualizzazione ma come ambienti di esplorazione e dialogo professionale, capaci di supportare dirigenti, dipartimenti e consigli di classe nell'individuazione di criticità e nel monitoraggio degli interventi di miglioramento. L'elemento innovativo non è la tecnologia in sé, ma il cambiamento organizzativo che essa può favorire, accompagnando le decisioni educative durante tutto l'anno scolastico e superando la logica dell'adempimento annuale. In questo quadro, l'intelligenza artificiale generativa è intesa come supporto all'analisi dei dati, mantenendo centrale il giudizio professionale dei docenti. Attraverso contributi di ricerca, esperienze scolastiche e pratiche collaborative, si intende promuovere una cultura del dato orientata non al controllo, ma alla costruzione di una comunità professionale capace di apprendere dai propri dati e trasformarli in azioni di miglioramento sostenibili e trasferibili.
Trattandosi di un contributo ancora a livello di modello progettuale, non sperimentato sul campo, si presenteranno l'architettura concettuale della dashboard, gli indicatori individuati e il disegno della sperimentazione pilota prevista da settembre 2026.

Frutto della collaborazione tra una docente e la dirigente scolastica, il contributo offre così una prospettiva integrata — didattica e di governance — su come i dati INVALSI possano diventare parte di un ecosistema di evidenze a supporto del miglioramento continuo.

Bibliografia

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 9(4), 173-206. doi:10.1080/15366367.2011.626729

Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. Journal of Educational Change, 19(2), 131-152. doi:10.1007/s10833-018-9323-6

Few, S. (2006). Information dashboard design: The effective visual communication of data. Sebastopol: O'Reilly Media.

Kaliisa, R., & Dolonen, J. A. (2023). CADA: A teacher-facing learning analytics dashboard to foster teachers' awareness of students' participation and discourse patterns in online discussions. Technology, Knowledge and Learning, 28(3), 937-958. doi:10.1007/s10758-022-09598-7

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York: Teachers College Press.

Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. Teachers College Record, 114(11), 1-48. doi:10.1177/016146811211401106

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. Teaching and Teacher Education, 26(3), 482-496. doi:10.1016/j.tate.2009.06.007

van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. American Educational Research Journal, 53(2), 360-394. doi:10.3102/0002831216637346

Normativa:

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. (2017).

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. (2013).

Parole chiave: Scuola data-informed; dashboard dinamiche; miglioramento continuo; data literacy

Utilizzo dei dati INVALSI per il successo formativo: un percorso di miglioramento nel triennio della Secondaria di primo grado

Valentina Mandruzzato (Istituto Omnicomprensivo di Città Sant'Angelo)
Lorella Romano (Istituto Omnicomprensivo di Città Sant'Angelo)
Ester Valloreo (Istituto Omnicomprensivo di Città Sant'Angelo)
Carla Lavista (Istituto Omnicomprensivo di Città Sant'Angelo)

Tipo di contributo: applicativo

Inquadramento teorico: come sancito dal D.Lgvo 62/2017, le rilevazioni nazionali degli apprendimenti rivestono un ruolo fondamentale non solo per la valutazione di sistema, ma soprattutto per i processi di autovalutazione e miglioramento delle singole istituzioni scolastiche. La letteratura pedagogica recente sottolinea l'importanza di un approccio informato dai dati nella pratica docente, in cui i risultati standardizzati non sono visti in ottica sanzionatoria o classificatoria, ma come bussola per orientare la didattica, In questa prospettiva, la familiarizzazione con prove basate sui Quadri di Riferimento INVALSI non si riduce ad un meccanico addestramento ai test, bensì rappresenta un'opportunità di allineamento

curricolare e di riflessione metodologica, promuovendo una valutazione autentica e formativa delle competenze fondamentali.
Obiettivi/domande della ricerca: il presente contributo mira a rispondere alla seguente domanda di ricerca: in che modo l'uso sistematico dei dati INVALSI e dei relativi Quadri di Riferimento per la somministrazione di prove strutturate può guidare il miglioramento degli esiti di apprendimento in Italiano e Matematica nel passaggio dalla classe prima alla classe terza della Scuola Secondaria di Primo Grado? L'obiettivo è documentare una buona pratica volta a ridurre la dispersione scolastica implicita e a potenziare le competenze.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI per il sistema educativo: il percorso ha previsto l'analisi iniziale dei dati di restituzione INVALSI al termine della Scuola Primaria (grado 5) per mappare le fragilità in ingresso nelle classi prime. Successivamente, i dipartimenti hanno utilizzato i Quadri di Riferimento per costruire prove strutturate per classi parallele, somministrate nel triennio. Tali prove intermedie hanno permesso di monitorare il processo, riorientare la progettazione in itinere e familiarizzare studenti e famiglie con la valutazione, culminando con l'analisi dei risultati delle prove CBT di grado 8.
Risultati: l'implementazione di questo percorso longitudinale ha evidenziato, al termine del triennio 2023/2024 – 2024/2025 – 2025/2026, una diminuzione della percentuale degli studenti nei livelli di competenza più bassi (Livelli 1 e 2) nelle Prove INVALSI di grado 8 rispetto allo storico dell'Istituto. Inoltre, i docenti hanno riportato un sensibile miglioramento nella capacità di progettare per competenze ed una maggiore coesione dipartimentale.
Rilevanza per il Seminario: l'esperienza presentata risponde agli intenti della call offrendo un modello concreto e replicabile di come le scuole possano utilizzare in modo proattivo il patrimonio informativo INVALSI, mostrando le strategie messe in atto per il monitoraggio ed il potenziamento delle competenze attraverso l'uso formativo delle prove strutturate.

Bibliografia

Castoldi, M. (2009). Valutare le competenze: Percorsi e strumenti. Roma: Carocci.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. (2017). Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
Trinchero, R. (2016). Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di attività per la scuola. Milano: FrancoAngeli.
Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). Valutazione per l'apprendimento nella scuola: Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa. Trento: Erickson.
Documentazione Istituto a.s.2025/2026:
Dai dati Macro Valutativi alla Micro – Didattica: un modello di monitoraggio e di utilizzo dei dati Invalsi nel Progetto Agenda Sud inserito nel Piano di Miglioramento dell'Istituto Omnicomprensivo a.s.2025/2026.
Studio comparativo nella Secondaria di Primo Grado in continuità con la call avviata nel IX Seminario INVALSI (2023/2026)

Parole chiave: Valutazione formativa, Dati Invalsi, Competenze di base, Progettazione Didattica

La motivazione innanzitutto! La partecipazione alle prove INVALSI come compito di realtà

Francesca Di Martino (Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Von Neumann - Roma)

1. Tipo di contributo. Metodologico, con ricaduta applicativa.
2. Inquadramento teorico. Il dibattito scolastico sulle prove INVALSI tende spesso a polarizzarsi tra adempimento burocratico, addestramento al test e rifiuto della valutazione standardizzata. Questa cornice trascura un fattore decisivo per la qualità stessa dei dati e per il loro impiego didattico: la motivazione degli attori coinvolti. La Self-Determination Theory individua nell'autonomia, nella

competenza e nella relazione le condizioni che favoriscono l'interiorizzazione di un compito (Ryan & Deci, 2020); gli studi sulla valutazione formativa e sulla data literacy mostrano, parallelamente, che i dati producono un miglioramento soltanto quando risultano comprensibili, contestualizzati e traducibili in decisioni condivise (https://www.invalsiopen.it/area-prove/invalsi-secondo-invalsi-per-saperne-di-piu/; Mandinach & Gummer, 2016).
La scarsa motivazione, infatti, determina un comportamento non-effortful, ovvero un basso impegno nel sostenere la prova, che influenza negativamente il punteggio degli studenti (Wise e DeMars, 2005; Chiara Sacco, 2021). Viceversa, livelli più alti sono in genere sostenuti da una maggiore consapevolezza in merito al perché della prova e della sua valenza collettiva trasformando ciò che può essere percepito dallo studente come una prova low-stakes in una high stakes.
3. Obiettivi/domande di ricerca. Il contributo si domanda a quali condizioni la prova standardizzata possa essere percepita da docenti e studenti non come fine esterno o giudizio, ma come risorsa di un percorso di impegno civico. In particolare: come rendere gli studenti consapevoli dell'importanza della loro partecipazione poiché determinante e imprescindibile per la misurazione di alcuni aspetti del sistema educativo nazionale? Come trasformare la lettura dei risultati in obiettivi didattici di compiti di realtà coltivati nell'ambito del percorso di Educazione civica, evitando il semplicistico teaching to the test? Quale ruolo assegnare alle famiglie nell'impegno alla motivazione e dunque alla partecipazione attiva?
4. Modalità di utilizzo dei dati. Attraverso l'analisi dei materiali INVALSI, delle esperienze scolastiche documentate e della letteratura, si propone un protocollo di lavoro da compiere a monte dell'esecuzione delle prove. Inserire, per esempio, le prove Invalsi a coronamento di un'U.D.A. di Educazione civica può determinare un significativo incremento degli esiti.
5. Risultati. Per i docenti, ciò significa selezione condivisa delle priorità, formazione alla lettura dei dati e confronto professionale; per gli studenti, esplicitazione delle finalità, feedback non classificatorio, possibilità di partecipare in prima persona alla definizione di azioni di miglioramento. Inoltre, attraverso questo studio si potrebbero esaminare le diverse strategie didattiche da coltivare per aumentare la motivazione degli studenti del Grado 10 e del grado 13 per i quali comunque le prove, pur non incidendo sulla valutazione finale, costituiscono già requisito per l'ammissione agli Esami di maturità.
6. Rilevanza per il Seminario. La proposta risponde direttamente al tema dell'impiego dei dati INVALSI per migliorare l'efficacia didattica e promuovere una partecipazione consapevole alla comunità non solo scolastica. Offre alle scuole una riflessione sul nesso imprescindibile tra consapevolezza, partecipazione ed impegno.

Bibliografia

INVALSI. (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/wp-content/uploads/2026/07/Rapporto-Prove-INVALSI-2026.pdf

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate? Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education, 60, 366–376. doi:10.1016/j.tate.2016.07.011

Ricci, R. (s.d.). Le Prove INVALSI secondo l'INVALSI. INVALSIopen. Disponibile al link https://www.invalsiopen.it/area-prove/invalsi-secondo-invalsi-per-saperne-di-piu/

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sacco, C. (2021). L'influenza dello scarso impegno degli studenti durante le prove INVALSI CBT sulle performance di scuola. In INVALSI, Libro degli abstract del V Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" (pp. 5–6). Roma: INVALSI.

Wise, S. L., & DeMars, C. E. (2005). Low examinee effort in low-stakes assessment: Problems and potential solutions. Educational Assessment, 10(1), 1–17. doi:10.1207/S15326977EA1001_1

Parole chiave: Motivazione; consapevolezza; data literacy; impegno civico

SESSIONE Specchi per riflettere: l'esperienza del RAV nelle scuole dell'infanzia paritarie. Dai dati della partecipazione al miglioramento

Coordinatrici:
Lara Vannini (FISM – Federazione Italiana Scuole Materne)
Cristina Stringher (INVALSI)
26 NOVEMBRE: 16.30 -18.30 {AULA DA DEFINIRE}

Percorsi di ricerca, processi di cambiamento. Un'esperienza di formazione e ricerca con le scuole di Foggia

Cosimo Di Bari (Università degli Studi di Firenze)
Claudia Lichene (Università degli Studi di Pavia)

Il contributo si riferisce ad un percorso di formazione e ricerca realizzato da un'équipe di ricerca interdisciplinare nel territorio foggiano tra il 2019 e il 2022 con insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e si colloca nell'ambito delle iniziative per le scuole promosse dal D.M. n.821/2018 e del successivo Decreto Dipartimentale con Nota 320 del 2019.
Tra i temi indicati nella Nota 320/2019, le scuole hanno scelto di lavorare sulla costruzione di un curricolo verticale come sguardo attento alla continuità che accoglie il diritto dei bambini a individuare una cornice di senso nel loro percorso di sviluppo e apprendimento. L'arrivo della pandemia e del successivo ritorno a scuola ha "costretto" educatori e insegnanti a ripensare ambienti di apprendimento che dovevano avere caratteristiche diverse da quelle esperite sino ad ora e, al contempo, far riferimento a principi pedagogici di partecipazione, accoglienza, cura che derivano da una tradizione di studi e esperienze educative.
Per rispondere ai principi esplicitati, il percorso formativo si è fondato su un approccio simile a quello della 'Promozione dall'interno' (Bondioli, Savio, 2012) finalizzata a sostenere processi riflessivi e partecipati che sono alla base di una progettazione intenzionale e di una professionalità riflessiva (Dewey, 1933; Schön, 1993).
Come strumento per raccogliere le esperienze dei partecipanti e dispositivo per innescare processi riflessivi è stato scelto il diario di bordo considerando la letteratura (Demetrio, 1996; Scurati, 1997; Bruner, 2002) che sottolinea come lo stile narrativo può favorire processi di crescita professionale attraverso il confronto tra ciò che si era, quello che si è diventati individuando i principi valoriali di riferimento che informano le pratiche educative.
Le risposte al diario di bordo (raccolte mediante Google Form) sono state analizzate sia sul piano individuale, sia su quello delle risposte complessive pervenute su ciascun item dello schema. L'analisi è stata orientata a comprendere quali scenari educativo-didattici sono ipotizzabili nella situazione post-pandemica e quali bisogni formativi emergono. L'analisi ha tenuto conto di una impostazione qualitativa con intento idiografico (Coggi, Ricchiardi, 2005) per individuare alcuni scenari di sviluppo per le scuole coinvolte. I testi sono stati letti in riferimento all'impostazione tipica della grounded theory (Mortari, 2007) derivando i criteri di lettura dal materiale prodotto dai partecipanti.
La valutazione dell'impatto condotta al termine del percorso aveva evidenziato quanto le insegnanti considerassero l'esperienza di utilizzo del digitale come una opportunità formativa da valorizzare: l'intervento si focalizzerà anche sulla rilevazione delle percezioni delle partecipanti al percorso rispetto agli usi in ambito didattico e educativo di tali strumenti e alle esperienze formative incontrate a riguardo. Nell'ambito del Seminario organizzato da INVALSI, l'intervento si propone di indagare quali evidenze emergono dall'esperienza condotta rispetto all'innovazione e al miglioramento della didattica e al potenziamento delle competenze degli insegnanti.

Bibliografia

Amadini, M., & Zini, P. (a cura di). (2021). Infanzia e famiglie al tempo del Covid. Milano: EDUCatt.
Bondioli, A., & Savio, D. (2012). Educare nelle sezioni primavera. Bergamo: Edizioni Junior.
Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). Progettare la ricerca empirica in educazione. Roma: Carocci.

Damiano, E. (2004). L'insegnante: Identificazione di una professione. Brescia: La Scuola.
Demetrio, D. (1996). Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé. Milano: Raffaello Cortina.
Dewey, J. (1933). Come pensiamo. Firenze: La Nuova Italia.
Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche. Roma: Carocci.
Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Edizioni Dedalo.

Parole chiave: Scuola dell'infanzia; curricolo verticale; formazione; ricerca

Dal dato osservativo al RAV: costruire e interpretare i dati per il miglioramento del sistema educativo

Cristina Scarpa (FISM Venezia)
Elisa De Rossi (Scuola dell'infanzia S. Antonio)
Giulia Nisato (Scuola dell'infanzia S. Antonio)
Diletta Basso (Studio VEGA srl - Treviso)

Tipo di contributo: applicativo
Inquadramento teorico:
Il contributo presenta un'esperienza di autovalutazione realizzata in un Polo per l'infanzia attraverso la compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV). L'esperienza si colloca nella prospettiva dell'autovalutazione come processo orientato non solo alla rendicontazione, ma alla conoscenza del contesto educativo e alla promozione del miglioramento. In tale prospettiva, il dato non è considerato un elemento neutro e immediatamente disponibile, ma l'esito di un processo di osservazione, raccolta, selezione, organizzazione e interpretazione delle informazioni, nel quale assumono particolare rilevanza l'attribuzione condivisa di significati ed il confronto collegiale.
Obiettivi e domande della ricerca: Lo studio analizza il processo attraverso cui le osservazioni raccolte nella pratica educativa sono state utilizzate nella costruzione condivisa delle risposte agli item del questionario docente del RAV. In particolare, si indaga: 1) come le osservazioni educative possano costituire una base informativa per l'autovalutazione; 2) quali condizioni metodologiche e organizzative consentano di mettere in relazione dati osservativi, documentazione educativa e item del RAV evitando sovrapposizioni improprie; 3) come la restituzione dei dati elaborati da INVALSI possa sostenere l'individuazione delle priorità di miglioramento.
Modalità di utilizzo dei dati: La costituzione del Nucleo Interno di Valutazione ha avviato un lavoro di ricognizione e triangolazione delle fonti disponibili, integrando osservazioni sistematiche raccolte attraverso Sistema CHESS, osservazioni narrative e documentazione educativa. Sistema CHESS è stato utilizzato come fonte di informazioni strutturate, senza considerarlo uno strumento di validazione degli item del RAV. La lettura degli item del RAV è stata condotta mettendo in relazione le diverse fonti disponibili; laddove i dati strutturati non fornivano informazioni pertinenti o sufficienti, sono state considerate anche le fonti qualitative. Gli strumenti digitali hanno facilitato l'organizzazione delle informazioni e il confronto all'interno del team. I dati successivamente restituiti da INVALSI sono stati confrontati con i riferimenti provinciale, regionale e nazionale e utilizzati per individuare priorità e azioni confluite nel PTOF e nel Piano di miglioramento.
Risultati: L'esperienza ha evidenziato come il processo di autovalutazione possa valorizzare il patrimonio informativo già presente nel servizio, favorendo una maggiore sistematicità nella raccolta delle osservazioni e una lettura collegiale delle informazioni. È emersa, al contempo, la necessità di non sovrapporre automaticamente dati osservativi e dati del RAV: non tutti gli aspetti indagati dal questionario trovano infatti una corrispondenza diretta negli strumenti utilizzati nel servizio. La triangolazione di fonti e il confronto tra coordinatrice e docenti si sono rivelati elementi centrali del processo.
Rilevanza per il seminario: Il contributo evidenzia come il RAV e la restituzione INVALSI possano valorizzare un patrimonio informativo già presente nel servizio e diventare occasione per orientare le scelte e rafforzare

il dialogo con la comunità educativa e le famiglie. L'esperienza mostra come il passaggio dal dato alla decisione educativa richieda interpretazione, confronto e attribuzione condivisa di significato.

Bibliografia

Basso, D., Fellin, E., Gianordoli, M., & Vidotto, F. (a cura di). (2016). Nidi e scuole dell'infanzia: Valutazione ed esiti educativi. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Bondioli, A., Savio, D., & Lichene, C. (2018). Il RAV-infanzia come dispositivo riflessivo: Una ricerca-formazione con insegnanti e coordinatori di scuola dell'infanzia. Bergamo: Zeroseiup.

Bondioli, A., Savio, D., & Gobbetto, B. (2017). TRA 0-6: Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6. Bergamo: Zeroseiup.

Freddano, M., & Stringher, C. (a cura di). (2021). Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia: Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia. Milano: FrancoAngeli.

INVALSI (2020). Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la scuola dell'infanzia. Roma: INVALSI.

INVALSI (2025). Guida all'autovalutazione RAV Infanzia 2025–2028. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/valutazione-scuole/autovalutazione-infanzia/rav-infanzia-2025-28/

Ministero dell'Istruzione (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Roma: Ministero dell'Istruzione (Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334).

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Decreto 9 dicembre 2025, n. 221). Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 21, 27 gennaio 2026.

Parole chiave: Autovalutazione formativa; triangolazione delle fonti; dati; miglioramento educativo

Quando l'autovalutazione diventa un'opportunità: il RAV come processo di riflessione e miglioramento nel Polo 0-6

Serena Martini (Scuola dell'Infanzia Paritaria "Mons. G. Ciccarelli" Micronido "La Tartaruga" Polo per l'Infanzia 0-6)
Silvia Quaglia (Scuola dell'Infanzia Paritaria "Mons. G. Ciccarelli" Micronido "La Tartaruga" Polo per l'Infanzia 0-6)

Il Polo per l'infanzia "Mons. G. Ciccarelli" (Scuola dell'Infanzia paritaria e Micronido "La Tartaruga"), nato nel giugno 2025, presenta un percorso di autovalutazione che trasforma il RAV Infanzia (SNV 2025-2028) da adempimento burocratico a dispositivo di ricerca-azione. Il Collegio educativo ha scelto di accogliere il RAV come occasione condivisa di riflessione professionale nella convinzione che l'autovalutazione acquisti valore quando consente alla comunità di fermarsi, analizzare il proprio agire, interrogarsi e orientare consapevolmente le scelte per offrire ai bambini contesti di crescita qualificati. Il percorso, costruito dal Collegio educativo e dal Nucleo Interno di Valutazione (NIV), che si sono avvalsi di una bibliografia mirata e della formazione promossa dal MIM e dalla FISM, si sviluppa in forma circolare: osservazione, analisi, riflessione, progettazione, formazione, sperimentazione, monitoraggio e rivalutazione. Tale processo è partito dalle evidenze: dati quantitativi, rilevazioni qualitative, osservazioni quotidiane, bisogni, ascolto delle famiglie e confronto tra le diverse professionalità sono stati raccolti dal NIV e portati nel Collegio educativo non per cercare risposte immediate, ma per formulare domande: cosa rivelano queste evidenze? Cosa confermano? Cosa ci chiedono di ripensare? La riflessione collegiale ha rappresentato il cuore del processo e la Coordinatrice pedagogico-didattica ha svolto una fondamentale funzione di connessione tra insegnanti, educatrici, personale ausiliario, amministrazione, Comitato di Gestione, famiglie e territorio. Dal confronto sono emerse due priorità: consolidare l'osservazione e la valutazione delle competenze chiave europee da parte del personale docente e rafforzare il monitoraggio dei risultati a distanza dei bambini in uscita.

Sul piano operativo, la riflessione si è tradotta in azioni concrete che hanno portato alla stesura del Piano di Miglioramento (PdM): pianificazione di percorsi di formazione sulle competenze europee e risultati a distanza, riprogettazione degli ambienti in chiave olistica e inclusiva, sperimentazione di strumenti osservativi ispirati al modello ICF, questionari a famiglie e docenti della scuola primaria dei bambini in uscita per la rilevazione longitudinale delle competenze non cognitive e degli apprendimenti, confronti tra professionalità in un'ottica di continuità tra i diversi segmenti (0-13) in attuazione delle Linee pedagogiche 0-6 e delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo.
Le prime ricadute evidenziano l'attivazione di una rete ad alto valore pedagogico che accompagna il bambino nel percorso 0-10, sostiene la personalizzazione, rafforza la coesione dell'equipe e la documentazione pedagogica co-costruita, trasforma la corresponsabilità familiare in partecipazione attiva, rende la commissione continuità una comunità professionale capace di leggere gli esiti per migliorare le pratiche. In una prospettiva di governance territoriale 0-13, il coinvolgimento dell'Amministrazione comunale promuove una cultura condivisa dell'educazione.
Il processo di autovalutazione ha portato il Collegio educativo a porsi l'obiettivo di creare una scuola di ricerca, dove bambini e adulti costruiscano assieme contesti e percorsi di crescita e di apprendimento, e dove l'osservazione e la riflessione diventino strumenti per rinnovare quotidianamente la qualità dell'educazione. Il percorso intrapreso dal nostro Polo per l'Infanzia, tuttora in evoluzione, si delinea come un modello di lavoro dinamico e circolare di miglioramento continuo, capace di dimostrare come l'autovalutazione possa diventare una pratica diffusa e generativa in qualsiasi contesto scolastico ed educativo.

Bibliografia

Freddano, M., & Pastore, S. (a cura di). (2018). Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi. Milano: FrancoAngeli.

Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2021). Valutazione come dialogo. IUL Research, 2(4), 308–321. https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.166

Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione. Milano: Carocci.

Riferimenti normativi e istituzionali

Commissione europea. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Sistema nazionale di valutazione: RAV Infanzia 2025–2028: Documentazione relativa al ciclo di autovalutazione, valutazione e miglioramento.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, & INVALSI. (2025). RAV Infanzia 2025–2028: Guida all'autovalutazione.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018/C 189/01. (2018).

Parole chiave: Riflessione collegiale; miglioramento continuo; ricerca-azione; innovazione

Il RAV, da una logica individuale ad una prospettiva di rete: l'esperienza della FISM di Padova

Luisa Zulian (FISM Padova)
Tiziana Di Gregorio (FISM Padova)
Savinia Fruent (FISM Padova)
Laura Nicchio (FISM Padova)

Il presente contributo intende restituire l'esperienza di affiancamento promossa dal coordinamento pedagogico di FISM Padova nell'anno scolastico 2025/2026 a favore delle 185 scuole dell'infanzia federate.

L'obiettivo principale è stato accompagnare le realtà scolastiche nella comprensione e nell'uso del RAV Infanzia quale strumento strategico di riflessione professionale, miglioramento e crescita condivisa.
A partire dai riferimenti teorici dei documenti ministeriali e istituzionali (Indicazioni Nazionali 2025 e Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6), si è inteso valorizzare un'autovalutazione orientata al miglioramento continuo dei processi educativi. L'azione del coordinamento è nata dalla necessità di superare il rischio che le scuole vivano la valutazione come un mero adempimento burocratico, trasformandola in un'occasione per interrogare le pratiche, valorizzare i punti di forza e individuare le criticità.
Per rispondere ai bisogni e alle preoccupazioni emerse, FISM Padova ha strutturato un piano formativo articolato in tre fasi:
1^ fase: Promozione della partecipazione ai webinar nazionali promossi da INVALSI, MIM e FISM Nazionale
2^ fase: incontri on-line dalle 16.30 alle 18.30 nel mese di ottobre, destinati a coordinatrici e docenti per approfondire la struttura del RAV, il Piano di Miglioramento (PdM) e la sinergia tra RAV, PTOF e Rendicontazione sociale. Tale fase ha favorito la condivisione delle difficoltà, riducendo l'isolamento delle singole scuole;
3^ fase: incontri in presenza dalle 16.30 alle 18.30 nel mese di novembre, suddivisi per reti di scuole, dedicati al confronto diretto sul RAV e sul Piano di Miglioramento da loro elaborato
3.
- Sostenere le scuole dell'infanzia durante la fase iniziale del RAV
- Stimolare la consapevolezza professionale
- Favorire il passaggio da una percezione di incertezza ad una cultura dell'autovalutazione orientata al miglioramento
- Promuovere la crescita sistemica

4.
- Individuazione delle criticità da parte delle singole realtà
- Pianificazione del miglioramento
- Il RAV diventa strumento di riflessione professionale, di analisi condivisa e di progettazione del miglioramento. Ecco che la dimensione di rete non viene quindi intesa come semplice somma delle esperienze individuali, ma come possibilità di mettere in relazione i processi di autovalutazione delle singole scuole per costruire una lettura condivisa e orientare future azioni formative.

5.
Questi incontri hanno coltivato un dialogo profondo e un passaggio dall'iniziale percezione di "complessità e frammentazione" a una prospettiva più orientata a "opportunità e valorizzazione" e hanno generato un cambiamento culturale significativo dalla logica individuale a una visione di rete.
Su 185 scuole dell'infanzia Federate alla Fism di Padova, 35 hanno richiesto anche il confronto in presenza, partecipando con massimo 3 persone. Circa 25 scuole che avevano precedentemente aderito alla sperimentazione hanno richiesto solo un confronto telefonico e le restanti scuole hanno lavorato in autonomia. Alcune scuole non hanno potuto completare la procedura del RAV a causa di problemi tecnici relativi alla piattaforma.
6.
Il contributo portato da FISM PADOVA metterà in luce come sia possibile vivere il RAV nel suo complesso, come strumento concreto e come opportunità per osservare la scuola e migliorarne le pratiche supportati dalla rete associativa. Le modalità formative condivise potranno costituire esempi di buone pratiche socializzabili.

Bibliografia

Freddano, M., & Stringher, C. (a cura di). (2021). Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Milano: FrancoAngeli.

Ministero dell'Istruzione (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Ministero dell'Istruzione.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Parole chiave: Rete; strumento strategico; identità e prospettiva

Rav infanzia: Riflettere sull'esperienza… in rete (*FISM* Bologna)

Claudia Ventura (FISM Bologna)
Silvia Bendanti (FISM Bologna)

Il contributo proposto intende restituire i dati raccolti e i guadagni raggiunti della rete di 76 Scuole dell'Infanzia paritarie e federate Fism Bologna che si sono implicate nel corso dell'a.s. 2025/2026 in un processo formativo sulla comprensione ed utilizzo dello strumento Rav infanzia. Tramite il coordinamento pedagogico Fism ed in collaborazione con l'USR Regionale, le coordinatrici delle singole realtà educative sono state accompagnate mediante diverse occasioni formative: webinar fism nazionali realizzati in collaborazione con INVALSI, un seminario promosso dalla Fism Regionale dell'ER, approfondimenti territoriali in presenza suddivise in gruppi. Il percorso si è concluso con un momento di confronto e scambio finale sui processi ed esiti avvenuti durante la partecipazione al processo. Il focus è stato centrato sulla conoscenza e sulla guida alla compilazione dello strumento RAV, come occasione di autovalutazione e autoformazione a partire dall'esperienza pratica, viva e vissuta nelle scuole, valorizzando le pratiche e i processi già in atto, per poi procedere al miglioramento rispetto alle criticità emerse. Il paper vuole comunicare l'importanza del lavoro di riflessione e di valutazione a partire dalle 'buone prassi' che già si attuano all'interno dei contesti educativi. Di fondamentale importanza sarà soffermarsi sui punti positivi, sui punti critici emersi dai servizi e i miglioramenti individuati all'interno dei gruppi di lavoro con il corpo docente. La sfida è quella di entrare nel merito del tema della valutazione, attraverso il racconto della condivisione di riflessioni, affinché lo strumento Rav possa essere percepito non come un documento burocratico da compilare, ma come una possibilità di esperienza da vivere che vede nel tempo, crescere e maturare professionalmente tutti i soggetti. Il paper metterà in risalto i dati quantitativi e gli esiti di questo processo, con un affondo di un'esperienza particolarmente significativa di una coordinatrice di due scuole dell'infanzia, che ha sperimentato nel confronto, la ricchezza emersa dalla diversità dei servizi, che ha contaminato reciprocamente le insegnanti nel loro fare scuola quotidiano, ponendo domande e riflessioni.

1. Tipo di contributo:
Applicativo e metodologico.
2. Inquadramento teorico:
Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) nella scuola dell'infanzia rappresenta un riferimento fondamentale per la riflessione ed il confronto all'interno dei singoli gruppi di lavoro e tra le scuole paritarie in rete. Il processo che emerge è utile per orientare lo sviluppo professionale a partire dalle buone prassi educative innanzitutto per garantire la qualità dei servizi ed un benessere dei bambini e le bambine e gli adulti che per gli adulti che se ne occupano.
3. Obiettivi/domande della ricerca:
Il contributo si propone narrare e far emergere le riflessioni, i punti di forza e le criticità emerse nel percorso svolto dalle scuole federate Fism Bologna, con la collaborazione della Fism nazionale, Invalsi e l'USR Emilia-Romagna. L'obiettivo è condividere processi ed esiti delle scuole dell'infanzia rispetto alla compilazione dello strumento, mettendo in luce esperienze di contaminazione sui processi e sulla qualità educativa e didattica.
4. Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo:
È stata condotta un'analisi qualitativa dei descrittori empirici e delle motivazioni di assegnazione dei punteggi inseriti dalle scuole nelle piattaforme ministeriali per il RAV Infanzia. I dati raccolti sono stati oggetto di riflessione aprendo domande/stimolo per approfondire la concezione di bambino, scuola, apprendimento, a partire dall'organizzazione, dalla didattica, fino al quotidiano.
5. Risultati:
Il processo ha rilevato molti aspetti comuni tra le scuole, trai quali conciliare tempi/strumenti/risorse che il sistema è chiamato a mettere a disposizione e tempi/spazi/risorse/scelte-convinzioni che ogni struttura

e ogni coordinamento è chiamato ad effettuare. Tra gli aspetti positivi emergono le occasioni formative e di accompagnamento messe in campo a livello nazionale, territoriale -regionale e provinciale e guadagni riportati dai gruppi di lavoro della rete FISM BO, coinvolgendo tutto il gruppo di lavoro nel NIV (compilazione corale possibile per le dimensioni contenute del collegio); scegliendo di dedicare un tempo significativo al processo, evidenziando i miglioramenti da attuare. Tra gli aspetti critici rispetto al sistema si sono evidenziate perplessità rispetto al significato del processo, al tempo impiegato per la compilazione dello strumento rispetto a temi che tocca vengono già trattati in modo critico e a livello migliorativo nei collegi docenti.

6. Rilevanza per il Seminario:

L'esperienza del lavoro svolto dalle scuole in rete dimostra l'efficacia del coordinamento pedagogico FISM come partner strategico nel processo di autovalutazione. Le pratiche e le riflessioni condotte danno testimonianza di come uno strumento possa diventare occasione di riflessione, condivisione e crescita professionale dei docenti.

Bibliografia

Freddano, M., & Stringher, C. (a cura di). (2021). Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia: Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia. Milano: FrancoAngeli.

Gariboldi, A. (2007). Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia. Bergamo: Edizioni Junior.

Gariboldi, A., Babini, M. P., & Vannini, L. (2014). La qualità nella scuola dell'infanzia: Un percorso di valutazione formativa. Bergamo: Edizioni Junior.

Striano, M. (2016). La pratica riflessiva come strumento di formazione e di sviluppo professionale. Formazione & Insegnamento, 14(1), 45–56.

Parole chiave: Scuole dell'infanzia paritarie; riflessione; confronto in rete; valutazione

Lo specchio del RAV nell'infanzia paritaria: analisi quali-quantitativa e traiettorie di miglioramento nella rete FISM Chieti-Pescara-Teramo

Monica Capodicasa (FISM Chieti-Pescara-Teramo)

L'introduzione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) rappresenta un punto di svolta fondamentale per la definizione dell'identità pedagogica e organizzativa delle scuole dell'infanzia paritarie. Il processo autovalutativo si distacca così da una logica di mero adempimento burocratico per configurarsi come una pratica riflessiva, collegiale e condivisa, capace di orientare lo sviluppo professionale e la rendicontazione sociale all'interno delle comunità di pratiche. Su queste premesse, il contributo si propone di analizzare e comparare i profili diagnostici emersi dai RAV del triennio 2025-2028 all'interno del coordinamento FISM Chieti-Pescara-Teramo. L'obiettivo è mappare le simmetrie pedagogiche, le vulnerabilità strutturali e i bisogni formativi emergenti delle scuole federate, verificando come le specificità territoriali influenzino i processi di governance e la qualità didattica. Per l'indagine è stata condotta un'analisi quali-quantitativa dei descrittori empirici e delle motivazioni di assegnazione dei punteggi, espressi su scala 1-7, inseriti dalle scuole nelle piattaforme ministeriali per il RAV Infanzia. I dati raccolti sono stati aggregati su base provinciale ed esaminati tramite l'identificazione di cluster di bisogni comuni, integrando l'approccio numerico con l'analisi riflessiva dei testi prodotti dai collegi docenti. Dall'analisi emergono dati importanti per la FISM stessa, che dimostrano come la partecipazione attiva al coordinamento pedagogico didattico influenzi direttamente l'adempimento dello strumento. L'indagine rivela scenari fortemente asimmetrici: nella provincia di Chieti, su 27 scuole totali (21 FISM e 6 non federate), i RAV compilati sono 19 e appartengono tutti alla rete FISM, mentre 2 federate e nessuna delle 6 scuole non federate ha effettuato la compilazione. Diagnosticamente, Chieti mostra un'eccellenza nell'Inclusione e Differenziazione (media 5.8), grazie a screening precoci e Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), ma evidenzia una criticità

nella Continuità Esterna (4.4) per carenza di accordi formali con le primarie statali. A Pescara, su 17 scuole (12 FISM e 5 non federate), si registrano 15 compilazioni totali: tutte le 12 scuole federate hanno compilato il RAV, mentre tra le 5 non federate 3 hanno risposto e 2 no; la provincia sconta tuttavia una governance fragile e un marcato isolamento istituzionale (Integrazione Territoriale: 3.0). A Teramo, su 9 scuole (7 FISM e 2 non federate), i RAV compilati sono 6 totali: tra le federate FISM 4 hanno compilato lo strumento e 3 no, mentre entrambe le scuole non federate lo hanno compilato; il territorio si distingue per ottimi Esiti di Sviluppo (5.2), ma evidenzia una severa vulnerabilità nelle Risorse Umane (3.2) dovuta all'elevato turn-over dei docenti attratti dallo Stato. Un valore aggiunto emerso dall'analisi di rete è che la maggior parte delle strutture FISM ospita la sezione primavera; in queste realtà, poiché progettazione, organizzazione e formazione sono realizzate in ottica 0-6, le educatrici della sezione primavera sono state pienamente coinvolte nel processo autovalutativo. In conclusione, lo studio dimostra l'efficacia del coordinamento pedagogico FISM come partner strategico regionale nell'epoca dell'autovalutazione, legittimando la progettazione di dispositivi di rete volti a elaborare griglie osservative e a istituire protocolli stabili con l'Ufficio Scolastico Regionale per mitigare il turn-over e garantire la continuità del successo formativo.

Bibliografia

Freddano, M., & Stringher, C. (a cura di). (2021). Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia: Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: RAV Infanzia; FISM Chieti-Pescara-Teramo; Analisi macroarea; Piani di miglioramento

SESSIONE Competenze degli studenti, innovazione didattica e contrasto alle fragilità educative

Coordinatori:
Paolo Barabanti (INVALSI)
Sara Gabrielli (Università degli Studi LINK)
27 NOVEMBRE: 9.00 - 11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Prevedere e contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa attraverso i dati INVALSI

Rosanna Ammirati (Istituto Comprensivo Statale 3 "Don Bosco - F. D'Assisi" - Torre del Greco)
Simona Di Rosa (Istituto Comprensivo Statale 3 "Don Bosco - F. D'Assisi" - Torre del Greco)
Maria Pia Sperandeo (Istituto Comprensivo Statale 3 "Don Bosco - F. D'Assisi" - Torre del Greco)
Sandra Cozzolino (Istituto Comprensivo Statale 3 "Don Bosco - F. D'Assisi" - Torre del Greco)

Inquadramento teorico: il contrasto alla dispersione scolastica rappresenta una sfida fondamentale. Secondo il Rapporto INVALSI 2025, la dispersione scolastica esplicita, si attesta all'8,2%, al di sotto della media UE. Tuttavia, a questo dato fa da contraltare un incremento degli alunni e studenti che non raggiungono livelli sufficienti in Italiano e Matematica: l'8,5% nazionale, con picchi superiori al 10% nelle regioni del Sud e delle Isole. Tale divario si evidenzia già nelle prove standardizzate somministrate alla scuola primaria, che possono rappresentare un segnale predittivo di dispersione scolastica.
Obiettivi/Domande della ricerca: la nostra indagine parte dall'analisi dei dati INVALSI degli alunni delle classi quinte della scuola primaria come segnale predittivo di dispersione implicita ed esplicita, con l'obiettivo, da un lato, di fronteggiare questo fenomeno, e dall'altro di consolidare le competenze di base degli alunni per migliorarne i livelli di apprendimento e i risultati delle prove standardizzate al termine del primo ciclo di istruzione.
Il nostro istituto, situato in una realtà urbana della periferia di Napoli, accoglie una platea caratterizzata da un livello socioculturale medio-basso. Il livello degli alunni nelle prove INVALSI di Italiano e Matematica è, pur se in crescita, ancora al di sotto della media regionale, e inferiore rispetto a scuole con ESCS analogo.
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo: a partire dall'analisi dei dati INVALSI degli alunni delle classi quinte di scuola primaria al termine dell'anno scolastico 2022/23, sono stati individuati gli alunni che, nell'anno 2023/2024, avrebbero potuto manifestare segnali di dispersione esplicita e implicita durante la scuola secondaria di primo grado. A seguire, sono state progettate diverse azioni:
Attuazione del protocollo anti dispersione
Coinvolgimento degli alunni a rischio dispersione in progetti PNRR di Mentoring per il consolidamento delle competenze di base in Italiano e Matematica
Ampliamento del tempo scuola con la messa in campo di progetti per il consolidamento delle competenze trasversali attraverso i fondi PNRR.
Risultati: attraverso queste azioni, è stato possibile contrastare l'assenteismo e ridurre la dispersione implicita. Parallelamente, le azioni di contrasto alla dispersione scolastica, svolte in cooperazione con i Servizi Sociali, hanno promosso un miglioramento dell'attenzione da parte delle famiglie nei confronti del mantenimento di una frequenza regolare. Il monitoraggio degli esiti formativi e dei dati INVALSI al termine del primo ciclo di istruzione (grado 8) ci ha permesso di valutare positivamente l'impatto delle azioni messe in campo, ferma restando la necessità di portare avanti il processo di ricerca-azione per l'a.s.2026/27 e per gli anni successivi.
Rilevanza per il Seminario: la ricerca, ancora in corso, rappresenta a nostro avviso una modalità virtuosa di utilizzo dei dati INVALSI per migliorare l'efficacia dell'azione didattica. Crediamo che altri istituti comprensivi possano seguire la nostra strada, utilizzando i dati INVALSI come strumento diagnostico a partire dal II anno della scuola primaria e come cartina di tornasole dell'efficacia dell'azione didattica fino all'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, al fine di dotare una percentuale sempre maggiore di alunni delle competenze indispensabili per affrontare il secondo ciclo di istruzione.

Bibliografia

Agasisti, T. (2025). Prevedere l'insuccesso scolastico per prevenirlo: Uno studio sui percorsi di apprendimento degli studenti italiani. INVALSIopen, (5/2025). Disponibile al link https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2025/05/Prevedere-linsuccesso-scolastico-per-prevenirlo.-Uno-studio-sui-percorsi-di-apprendimento-degli-studenti-italiani.pdf

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale: Documento di studio e di proposta. Roma: Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. Disponibile al link https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221. (2025). Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie generale, n. 21, 27 gennaio 2026. Disponibile al link https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2026/01/27/26G00021/SG

Le Rose, G., & Sacco, C. (2020). La dispersione scolastica: Uno studio su alcuni indicatori di rischio nella scuola secondaria di I grado (Working Paper n. 45/2020). Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/download2/wp/wp45_LeRose_Sacco.pdf

Ricci, R. (2020). Prevenire l'insuccesso scolastico prima che sia troppo tardi. Rivista dell'istruzione, 2, 29–34.

Ufficio Scolastico Regionale per la Campania (2025). Interventi per la prevenzione della dispersione scolastica e per la vigilanza dell'obbligo di istruzione: Le azioni di monitoraggio e le rilevazioni effettuate nell'anno scolastico 2024/25. Napoli: Ufficio Scolastico Regionale per la Campania. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/documents/7673905/8783413/INTERVENTI%2BPER%2BLA%2BPREVENZIONE%2BDELLA%2BDISPERSIONE%2BSCOLASTICA%2BE%2BPER%2BLA%2BVIGILANZA%2BDELLOBBLIGO%2BDI%2BISTRUZIONE-signed.pdf/a64294ee-bc41-e1a6-a606-aa4cd53da9c4?t=1756711941971&version=1.0

Parole chiave: Dispersione scolastica; pratiche didattiche; competenze di base; utilizzo dei dati

Dall'autovalutazione all'azione: competenze strategiche, laboratori e peer mentoring per l'autodirezione

Guido Scarano (Università Telematica Pegaso)
Paola Ottolini (ISRE - Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa)

Inquadramento teorico. L'apprendere ad apprendere può essere inteso come una competenza di ordine superiore che integra risorse cognitive, metacognitive, motivazionali, affettive e sociali, consentendo al soggetto di attribuire senso all'esperienza, regolare l'azione e orientare il proprio percorso (Stringher, 2021). La nozione di habitus richiama il carattere durevole e generativo delle disposizioni che orientano l'azione (Bourdieu, 2000); in ambito educativo, le competenze strategiche possono essere considerate abiti relativamente stabili, ma educabili (Baldacci, 2006; Pellerey, 2013). Sul piano psico-pedagogico, l'autodirezione integra autodeterminazione, relativa alla scelta, al senso e alla progettualità, e autoregolazione, relativa al monitoraggio e al controllo dell'azione (Pellerey, 2006).

Obiettivi e domande di ricerca. Il contributo presenta gli esiti della fase rilevativo-progettuale di un intervento rivolto a studenti delle classi quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado. Si indaga quali configurazioni di competenze strategiche caratterizzino gli studenti, come tradurre tali profili in percorsi laboratoriali differenziati e secondo quali criteri individuare e formare peer mentor capaci di accompagnare i compagni nello sviluppo dell'autodirezione.

Modalità di utilizzo dei dati da e per il sistema educativo. La rilevazione ha coinvolto tre istituti ed un totale di 236 compilazioni valide incluse nelle analisi. Sono stati somministrati il Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA), articolato in quattordici scale cognitive e affettivo-motivazionali (Pellerey, 1996), e un Modulo aggiuntivo di 13 item relativo all'autodeterminazione (Pellerey et al., 2013). I dati sono stati esaminati mediante statistiche descrittive e cluster analysis esplorativa. I profili sono stati utilizzati in chiave formativa per orientare gli interventi, non come categorie diagnostiche (Margottini, 2019).
Risultati. Sono emersi quattro gruppi, interpretati come: autodirezione media (n = 48); autodeterminazione e autoregolazione basse, con criticità soprattutto affettivo-motivazionali (n = 63); autodeterminazione media e autoregolazione medio-bassa, con fragilità prevalentemente cognitive (n = 55); autodirezione medio-alta (n = 70).
Su tali evidenze è stato progettato un laboratorio educativo dall'impianto modulare per lo sviluppo delle competenze strategiche, articolato in un primo modulo comune di quattro ore, finalizzato all'autovalutazione, alla consapevolezza dei propri punti di forza e delle aree di miglioramento e alla restituzione dei profili, e in quattro moduli differenziati rivolti agli studenti sulla base delle specifiche criticità rilevate: motivazione e resilienza nello studio; gestione delle emozioni e dell'ansia; successi, insuccessi e fattori controllabili; collaborazione con gli altri nello studio. Per il peer mentoring, inteso come dispositivo di accompagnamento tra pari volto a sostenere consapevolezza, riflessione e capacità di dirigere il proprio apprendimento, è stato elaborato un indice che bilancia risorse e criticità strategiche: 63 studenti hanno raggiunto la soglia iniziale di idoneità e 55 anche il criterio minimo di collaborazione. È stato definito un percorso formativo di venti ore per i peer mentor, orientato alla definizione di obiettivi, alla pianificazione, al monitoraggio e alla riflessione, senza sovrapporsi al tutoring disciplinare (Kram, 1985).
Rilevanza per il Seminario. Il contributo mostra come la lettura pedagogica dei dati possa sostenere il passaggio dall'autovalutazione all'azione, configurando un dispositivo nel quale profili, laboratori differenziati e relazioni tra pari concorrono allo sviluppo dell'apprendere ad apprendere e, in particolare, dell'autodirezione.

Bibliografia

Baldacci, M. (2006). Ripensare il curricolo. Roma: Carocci.

Bourdieu, P. (2000). Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle. Paris: Éditions du Seuil.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

Margottini, M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. Formazione & Insegnamento, 17(1), 309–322. doi:10.7346/-fei-XVII-01-19_26

Pellerey, M. (1996). Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Roma: LAS.

Pellerey, M. (2006). Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento. Brescia: La Scuola.

Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: Loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte: Le competenze strategiche considerate come «abiti»; principi generali per un loro sviluppo. Orientamenti Pedagogici, 60(2), 479–497.

Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, E., & Ottone, E. (2013). Imparare a dirigere se 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. Roma: CNOS-FAP.

Stringher, C. (a cura di). (2021). Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale: Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Apprendere ad apprendere; competenze strategiche; autodirezione; peer mentoring

Costruire la progressione: intelligenza artificiale e sviluppo delle competenze digitali nel curricolo inclusivo

Elisa Garieri (Università degli Studi di Verona)
Ivan Traina (Università degli Studi di Verona)

1. Tipo di contributo
Applicativo: presentazione e analisi di casi di studio di pratica didattica con utilizzo dell'intelligenza artificiale, condotti nella scuola secondaria, volti a favorire la costruzione progressiva delle competenze digitali lungo il curricolo verticale.
2. Inquadramento teorico
Il contributo si colloca entro una duplice cornice teorica: da un lato i framework europei per le competenze digitali (DigComp 2.2 e 3.0), dall'altro gli esiti del progetto PRIN PNRR "TASCLE", la cui indagine Delphi, condotta su un panel di esperti della scuola secondaria, ha rilevato un significativo bisogno formativo dei docenti in merito alle tecnologie digitali avanzate. I casi di studio presentati si collocano a valle di tale bisogno formativo, documentando l'applicazione didattica delle tecnologie a seguito di percorsi di formazione mirati rivolti ai docenti. Il contributo offre così un riscontro empirico a un bisogno rilevato a livello di sistema, e delinea le condizioni per costruire, su questa base, una progressione didattica coerente.
3. Obiettivi/domande di ricerca
Il lavoro intende rispondere a due domande: (a) in che modo pratiche didattiche con l'intelligenza artificiale, condotte da docenti adeguatamente formati, sostengono lo sviluppo delle competenze digitali, anche in ottica inclusiva; (b) quali indicazioni operative se ne possono derivare per costruire una progressione di competenze coerente lungo il curricolo verticale.
4. Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da/per il sistema educativo
I dati INVALSI (prova su DigComp 2.2, grado 10) e ICILS, insieme ai dati dell'indagine Delphi del progetto TASCLE, offrono la cornice di sistema entro cui leggere i casi di studio presentati. Permettono così di interpretare le pratiche didattiche analizzate non come episodi isolati, ma come risposte a un bisogno rilevato a livello nazionale. Il contributo propone quindi una lettura a due piani, dal dato di sistema alla pratica di classe: i casi di studio, letti come compiti autentici, restituiscono informazioni sul "come" che il dato standardizzato da solo non coglie, e permettono di derivare criteri utili all'autovalutazione e alla progettazione di unità di apprendimento.
5. Risultati
I casi di studio analizzati mostrano un uso dell'intelligenza artificiale che non sostituisce la mediazione del docente, ma la amplifica: le attività di co-costruzione con l'IA hanno permesso una progressiva acquisizione di competenze digitali, insieme a un margine di autonomia e di scelta superiore a quello consentito da materiali predisposti in modo standard, con effetti osservabili sulla partecipazione e sulla differenziazione didattica, anche a beneficio di studenti con bisogni educativi diversi. Le esperienze presentano tratti ricorrenti: gradualità nell'introduzione dello strumento, ruolo attivo dello studente nella costruzione del prodotto finale, attenzione alla verifica critica degli output.
6. Rilevanza per il Seminario
Il contributo risponde alla richiesta della call di documentare pratiche capaci di sviluppare le competenze digitali lungo il percorso scolastico, con particolare attenzione all'area "interazione con l'intelligenza artificiale" del curricolo verticale digitale. Offre casi analizzati in profondità, indicazioni sulle condizioni di replicabilità e un'attenzione all'equità coerente con una didattica realmente inclusiva.

Bibliografia

Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European digital competence framework—Fifth edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/0001149

Dettori, F. (a cura di). (2026). Il docente inclusivo nella scuola secondaria: Esiti di una ricerca con gli insegnanti. Bergamo: Edizioni Junior.

Fraillon, J. (a cura di). (2025). An international perspective on digital literacy: Results from ICILS 2023. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-87722-3

Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A., & Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete, 21(1), 287–304. https://doi.org/10.13128/form-10439

Ianes, D. (2005). Bisogni educativi speciali e inclusione: Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse. Trento: Erickson.

INVALSI (2025). Rapporto prove INVALSI 2025. Roma: INVALSI.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge.

Tobin, T. J., & Behling, K. T. (2018). Reach everyone, teach everyone: Universal design for learning in higher education. Morgantown, WV: West Virginia University Press.

Traina, I., & Garieri, E. (2026). Metodologia della ricerca: Il metodo Delphi. In F. Dettori (a cura di), Il docente inclusivo nella scuola secondaria: Esiti di una ricerca con gli insegnanti. Bergamo: Edizioni Junior.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Parole chiave: Casi di studio; intelligenza artificiale inclusiva; progressione curricolare; competenze digitali

Dai dati alle pratiche: ripensare la dimensione digitale del curricolo nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Anna Rita Colella (Istituto tecnico A. Zanon - Udine)
Alessia Cividin (Istituto comprensivo Roiano Gretta Hack - Trieste)

La recente disponibilità di dati standardizzati sulle competenze digitali degli studenti apre nuove possibilità per la valutazione e il miglioramento scolastico, ma pone al contempo una questione cruciale: come trasformare la misurazione in una leva effettiva di cambiamento curricolare? L'introduzione della prova INVALSI sulle competenze digitali nel grado 10, riferita al framework DigComp, rappresenta un importante passo verso la disponibilità di evidenze comparabili sugli apprendimenti digitali. Tuttavia, il dato rilevato rischia di rimanere prevalentemente descrittivo se non viene assunto dalla scuola come occasione per interrogare le pratiche didattiche e le condizioni attraverso cui tali competenze vengono effettivamente costruite.

Il contributo analizza un caso della scuola secondaria di primo e secondo grado, interrogandosi su come le evidenze della misurazione possano entrare nei processi di autovalutazione e di riprogettazione curricolare. In particolare, la ricerca considera un istituto comprensivo e un istituto tecnico del Friuli-Venezia Giulia, mettendo in luce alcune differenze tra i due segmenti del percorso scolastico. Nella scuola secondaria, infatti, il passaggio dalla misurazione allo sviluppo delle competenze digitali appare particolarmente problematico in ragione di una cultura organizzativa e didattica ancora fortemente strutturata secondo una logica disciplinare. Nel secondo grado, tale configurazione si intreccia inoltre con la centralità attribuita alla trasmissione dei saperi disciplinari e alla preparazione all'Esame di Stato. In questo quadro, il digitale tende a essere interpretato alternativamente come ambito specialistico, competenza propria delle discipline informatiche e tecnologiche o semplice strumento didattico, piuttosto che come dimensione trasversale dell'apprendimento.

L'indagine adotta un approccio qualitativo e si basa su interviste semi-strutturate rivolte a studenti, docenti e dirigenti scolastici, integrate dall'analisi qualitativa dei dati INVALSI restituiti nell'anno scolastico 2025/26. L'analisi mira a ricostruire come i diversi attori scolastici interpretino il dato sulle competenze digitali e quali condizioni culturali, organizzative e didattiche favoriscano – o ostacolino – il suo utilizzo nei processi di progettazione.

I risultati vengono discussi alla luce della prospettiva di DigComp, considerando la necessità di esplicitare progressioni di apprendimento, esperienze didattiche e criteri valutativi nelle diverse dimensioni della competenza digitale. Il contributo propone, in particolare, di superare l'idea di un curricolo digitale come dispositivo parallelo e aggiuntivo, a favore del concetto di dimensione digitale del curricolo: non si tratta di "aggiungere il digitale" al curricolo esistente, ma di ripensare gli apprendimenti e le pratiche didattiche alla luce della dimensione digitale della società contemporanea.
La rilevazione standardizzata può dire alla scuola quanto gli studenti sono competenti; la sfida successiva consiste nell'interrogarsi su come tali competenze vengono costruite. In questa prospettiva, il dato non costituisce il punto di arrivo della valutazione, ma diviene una domanda rivolta alla scuola e alla sua capacità di trasformare il curricolo da adempimento formale a strumento di innovazione culturale e didattica.

Bibliografia

Commissione Europea. (2025). DigComp 3.0: European digital competence framework. Disponibile al link https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC144121

Commissione Europea. (2026). Digital Education Action Plan: Policy background. Disponibile al link https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan

Erolanoni, S., Gui, M., & Respi, C. (2025). Precocità digitale e risultati di apprendimento: Un'analisi su italiano, matematica e competenza digitale. Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche, 16(2). Disponibile al link https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/19294

Falzetti, P., & Giangiacomo, P. (2025). Assessing digital competence in secondary schools: Towards an integrated national model. In 18th annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2025), Siviglia, Spagna. Disponibile al link https://library.iated.org/view/FALZETTI2025ASS

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione [INVALSI] (2025). Rapporto INVALSI 2025. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf

Parole chiave: Curricolo; dimensione digitale; sviluppo competenze digitali; scuola secondaria

Valutazioni interne ed esiti INVALSI per il monitoraggio dell'efficacia didattica

Simone Bertone (Istituto Onnicomprensivo annesso al Convitto Nazionale C. Colombo – Genova)
Stefania Donadio (Istituto Onnicomprensivo annesso al Convitto Nazionale C. Colombo – Genova)
Chiara Scantimburgo (Istituto Onnicomprensivo annesso al Convitto Nazionale C. Colombo – Genova)

Il presente contributo, di natura applicativa, si inserisce nella prospettiva che intende la valutazione degli apprendimenti come prassi trasformativa e si accompagna ad una responsabile messa in discussione delle scelte e delle pratiche didattiche, in un'ottica di miglioramento.
La domanda di ricerca si è costituita intorno al tentativo di individuare dati realmente significativi, quantitativi e misurabili, rispetto alla qualità degli apprendimenti, da affiancare a quelli forniti dal sistema nella predisposizione del RAV.
Nello specifico, si è fatto riferimento ai dati relativi alle valutazioni intermedie e finali nelle medesime classi e discipline sottoposte alla rilevazione nazionale invalsi, i cui esiti sono dunque utilizzati per un confronto sistematico.
Il focus sulla singola classe permette di evitare gli errori interpretativi tipici nei confronti diacronici sugli esiti di classi diverse, poiché i fattori che influiscono su di essi sono di portata tale da renderli imparagonabili, come la differente composizione della classe in base ai livelli di partenza, oppure il diverso team docenti e le rispettive scelte didattiche.

In particolare, in prima battuta, si propone il confronto tra la media in tutta la classe delle valutazioni intermedie rispetto a quelle finali.
Quindi, si monitora in modo specifico l'evoluzione nel secondo quadrimestre degli esiti negativi nel primo e si conteggiano i "miglioramenti", cioè i casi di recupero delle insufficienze (compreso il passaggio da insufficienza grave a lieve), gli esiti "costanti", cioè i casi di mancato recupero e conferma dell'insufficienza e i "peggioramenti", ovvero i casi di passaggio da un voto positivo a una insufficienza e da una insufficienza lieve a una grave.
A conclusione di questo processo, si è definita una soglia provvisoria che permetta la misura dell'avvenuto miglioramento, che si riconosce nella rilevazione di esiti positivi in almeno il 60% delle situazioni esaminate.
Il confronto con gli esiti delle prove standardizzate invalsi, permette di disporre di un dato di riferimento verso il quale verificare la coerenza dell'approccio.
Ad esempio, a fronte di esiti INVALSI poco soddisfacenti, si può però comunque rilevare un relativo recupero negli studenti di fascia bassa.
Il monitoraggio, realizzato per più cicli di miglioramento, ha generalmente dato risultati soddisfacenti, ma, quel che più importa, ha permesso di mettere in luce, analizzare e affrontare alcune delle criticità presenti. Tra queste, ad esempio, si è rilevato in modo più puntuale l'effetto di streaming nella formazione di alcune classi, già suggerito dal dato invalsi della variabilità between-class nel rapporto nazionale annuale.
La procedura nell'insieme ha favorito l'assunzione dei dati come generatori di conoscenza professionale e come supporto per la conseguente innovazione didattica, come auspicato nella sessione 3 del Seminario a tema "Apprendimento professionale e uso dei dati".

Bibliografia

Corsini, C. (2023). La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto. Milano: FrancoAngeli.

INVALSI (2026, agosto). Presentazione del Rapporto Nazionale 2026. Gli approfondimenti del Servizio Statistico, 57. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Disponibile al link https://serviziostatistico.invalsi.it/

Mortari, L. (2003). Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.

Parole chiave: Uso dei dati; monitoraggio degli apprendimenti; apprendimento professionale; miglioramento

Pratiche di didattica attiva dei docenti pugliesi: indagine anno scolastico 2025/2026

Giuseppe Vito Clarizio (Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia)
Tiziana Conte (Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia)

L'indagine promossa dall'USR per la Puglia in collaborazione con l'equipe formativa territoriale per la Puglia è stata redatta e promossa nel mese di novembre 2025, con lo scopo di comprendere il livello di competenze raggiunto dai docenti pugliesi di ogni ordine di scuola, sui temi della transizione digitale, e altresì rilevarne i bisogni formativi.
il questionario di riferimento è stato diffuso nei istituti scolastici statali regionali con nota dell'USR del 10 novembre 2025. l'indagine ha coinvolto 13.613 docenti pari al 18,1% del personale in servizio nella Regione, le scuole partecipanti sono state 305 su 565. il primo dato rilevante in relazione ai bisogni formativi, ha messo in evidenza la necessità da parte dei docenti di di approfondire tematiche sulla didattica socio-emotiva con una media di 3,69% a seguire vi è ulteriore necessità di approfondire la didattica digitale anche a causa dell'avvento della IA, delle metodologie innovative e dell'inclusione attraverso l'uso della tecnologia didattica., pertanto emerge, non solo una richiesta formativa digitale, ma anche relazionale e metodologica. un altro aspetto emergente è relativo ai dati della formazione da parte dei docenti sulle piattaforme di formazione messe a disposizione da MIM, in particolare ScuolaFutura. Il report descrive una

situazione disomogenea non solo a livello della distribuzione nelle province, ma anche tra fasce anagrafiche di docenti. il report segnala una enorme discrepanza formativa soprattutto nei docenti più giovani e tra i docenti curriculari delle scuole secondarie di secondo grado in particolare per le province di Foggia e BAT. Al contrario le figure di sistema quali Animatori Digitali e Team dell'innovazione risultano i più formati. l'indagine inoltre mette in evidenza anche aspetti legati alla necessità di formazione sui temi delle soft skills e delle metodologie attive, che ancora non vedono una capillare distribuzione sul territorio regionale e nelle province. pur presentando limiti oggettivi (partecipazione volontaria e il campione non può essere considerato rappresentativo dell'intera popolazione scolastica regionale) il report, offre comunque un quadro ampio e utile per orientare le future azioni formative, che hanno cominciato a prendere vita già nell'anno scolastico 2025 /2026 ad opera dell'equipe formativa territoriale per la Puglia come la realizzazione di percorsi formativi, maggiormente rispondenti ai bisogni rilevati, alla realizzazione di un glossario digitale a supporto della didattica. inoltre, l'USR per la Puglia ha bandito un concorso al fine di motivare e stimolare le scuole al cambiamento metodologico e didattico.
Quanto proposto è facilmente replicabile in altre realtà del territorio nazionale.

Bibliografia

Baldassare, M., Cuzzi, A. M., & Sarcina, F. P. (2024). Didattica e prompt engineering: Una nuova competenza digitale per i docenti nell'era dell'intelligenza artificiale generativa. Education Sciences & Society, 2024(2), 284–297. doi:10.3280/ess2-2024oa18443

Conte, T. (2026). Umanesimo digitale: Alfabetizzazione e pensiero critico tra generazioni. Culture Digitali, (17). Disponibile al link https://www.diculther.it/rivista/umanesimo-digitale-alfabetizzazione-e-pensiero-critico-tra-generazioni/

Dipartimento per la trasformazione digitale (2026). DigComp 3.0: Quadro europeo delle competenze digitali. Repubblica Digitale. Disponibile al link https://repubblicadigitale.gov.it/portale/-/digcomp-3-0

Masseroni, M. (2025). Educazione emotiva al tempo dell'AI. BRICKS, 6(2025). Disponibile al link https://www.rivistabricks.it/2025/09/20/06-2025-educazione-emotiva-al-tempo-dellai/

Sitografia

Ministero dell'Istruzione e del Merito (n.d.). SELFIE for Teachers: Strumento di auto-riflessione sulle competenze digitali dei docenti. Scuola Digitale. Disponibile al link https://scuoladigitale.istruzione.it/scenari_cpt/selfie-for-teachers/

Parole chiave: Buone pratiche; didattica attiva; formazione docenti; sperimentazione

SESSIONE Oltre le prove standardizzate: un modello di valutazione data-informed per i CPIA tra personalizzazione dei percorsi, riconoscimento degli apprendimenti e impatto sociale (1)

Coordinatori:
Emilio Porcaro (RIDAP; CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman")
Emanuela Vinci (INVALSI)
27 NOVEMBRE: 9.00 - 11.00 {AULA DA DEFINIRE}

La valutazione come esperienza condivisa: le prove di istituto nei percorsi di italiano livello A2 del CPIA 2 Bologna

Claudia Zanasi (CPIA 2 metropolitano Bologna "Eduard C. Lindeman")
Chiara Cateni (CPIA 2 metropolitano Bologna "Eduard C. Lindeman")

Al CPIA 2 di Bologna la valutazione si colloca all'interno di percorsi caratterizzati da eterogeneità dei profili degli apprendenti, flessibilità organizzativa e personalizzazione. Nei percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana (AALI), il riferimento al QCER costituisce una cornice condivisa entro cui la personalizzazione può coniugarsi con il raggiungimento di traguardi comuni. In tale prospettiva, la valutazione assume una funzione formativa nella misura in cui consente di «passare da una valutazione che semplicemente certifica a una valutazione che sostiene e promuove il miglioramento e l'apprendimento» (Ricci, 2023).
Il contributo presenta l'esperienza sviluppata negli ultimi tre anni scolastici presso il CPIA 2 metropolitano di Bologna attraverso la progettazione e la somministrazione di prove di istituto di italiano come seconda lingua di livello A2. L'iniziativa nasce dall'esigenza di disporre di strumenti e criteri valutativi condivisi tra docenti e sedi e, parallelamente, di rafforzare la dimensione collegiale della valutazione nei percorsi AALI, nei quali l'attività didattica è frequentemente affidata a un singolo docente.
Le prove sono state elaborate all'interno del dipartimento e somministrate a tutti i gruppi di livello A2 nelle diverse sedi del CPIA. La condivisione ha riguardato non solo la progettazione dello strumento, ma anche i criteri di correzione, la tabulazione dei risultati e la loro rappresentazione grafica. I dati sono stati analizzati sia all'interno di ciascuna annualità sia in prospettiva longitudinale, mettendo a confronto gli esiti delle diverse annualità, delle sedi coinvolte e delle differenti aree di competenza considerate dalla prova.
L'analisi ha evidenziato un progressivo miglioramento del punteggio medio complessivo, con incrementi fino a 9 punti percentuali nel triennio di riferimento in alcune sedi. Nel corso delle tre annualità si è inoltre registrato un aumento della partecipazione alla prova di studentesse e studenti, che in alcuni plessi è passata da circa il 70% al 90%. Pur non consentendo di stabilire un rapporto causale diretto, tale andamento costituisce un elemento di interesse rispetto alla progressiva integrazione della prova nelle pratiche didattiche e valutative dei gruppi A2. Il confronto tra gli esiti nelle diverse competenze linguistiche ha inoltre evidenziato una criticità ricorrente nella produzione scritta. L'analisi collegiale dei dati ha quindi consentito di individuare un ambito prioritario di intervento e di orientare la progettazione di azioni didattiche specifiche finalizzate al rafforzamento di tale competenza.
L'esperienza evidenzia come la costruzione di strumenti valutativi condivisi a livello di istituto e l'analisi sistematica delle evidenze possano sostenere processi di riflessione professionale e di miglioramento della didattica. In questa prospettiva, la valutazione non si esaurisce nella funzione certificativa, ma diventa uno strumento di conoscenza dei processi di apprendimento, di confronto collegiale e di orientamento delle scelte didattiche, nel rispetto della personalizzazione propria dell'istruzione degli adulti.

Bibliografia
Greenstein, L. (2017). La valutazione formativa. Torino: UTET Università.

Porcaro, E. (2026, 19 gennaio). Una scuola non lineare, strumenti lineari. Education 2.0. Disponibile al link https://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/una-scuola-non-lineare-strumenti-lineari.shtml
Ricci, R. (2023). Misurazione standardizzata e valutazione formativa: Una sinergia possibile. RicercAzione, 15(2), 31–44. https://doi.org/10.32076/RA15205

Parole chiave: Valutazione formativa; collegialità; lettura dei dati; italiano come seconda lingua (L2)

Un modello di valutazione data-informed al CPIA «A. Manzi»: orientamento, personalizzazione dei percorsi e impatto sociale

Marta Meozzi (CPIA Alberto Manzi - La Spezia)
Andrea Mordacci (CPIA Alberto Manzi - La Spezia)
Federico Carozzo (CPIA Alberto Manzi - La Spezia)
Andrea Minghi (CPIA Alberto Manzi - La Spezia)

Il CPIA "A. Manzi" di La Spezia, plesso del Canaletto, accoglie una popolazione studentesca prevalentemente femminile, proveniente da contesti geografici e biografie scolastiche estremamente eterogenei: donne originarie del Sud America, del Bangladesh, dell'India, del Nord Africa (Marocco, Tunisia, Egitto) e dell'Africa subsahariana (Liberia, Costa d'Avorio, Nigeria). All'interno di questo gruppo convivono profili molto distanti tra loro: donne che non hanno mai avuto accesso all'istruzione nel paese di origine e donne che hanno già conseguito un diploma di scuola superiore o una laurea. Questa eterogeneità rende inadeguati i soli strumenti di valutazione standardizzata e impone un ripensamento dei sistemi di misurazione degli apprendimenti in chiave data-informed, capace di restituire conto della pluralità dei punti di partenza e dei percorsi di apprendimento. Il contributo presenta un modello di valutazione che il CPIA "A. Manzi" intende mettere a sistema a partire dall'anno scolastico 2026/2027, costruito attorno a due assi. Il primo riguarda una nuova procedura di personalizzazione dei percorsi formativi, strettamente integrata con lo sportello di orientamento realizzato grazie al Work Package WP3 del progetto L.O.R.R. In fase iniziale, gli studenti e le studentesse coinvolti svolgeranno 4 ore di attività presso lo sportello di orientamento; ad esito dello svolgimento di questo percorso propedeutico, verranno attuate tutte le successive azioni di personalizzazione e valutazione previste dal progetto. Nello specifico, l'itinerario formativo si articola in quattro fasi sequenziali: la somministrazione a tutti gli iscritti ai percorsi di Primo Livello, Primo Periodo, di prove standardizzate di italiano, lingue e matematica per la rilevazione dei livelli di competenza in ingresso; il colloquio di accoglienza e bilancio iniziale svolto all'interno dello sportello di orientamento L.O.R.R.; il riconoscimento degli apprendimenti pregressi — formali, non formali e informali — come leva per valorizzare i titoli di studio e le competenze già possedute dalle studentesse; infine, a conclusione del processo, la compilazione del Patto Formativo Individuale (PFI), che raccoglie gli esiti delle fasi precedenti e contribuisce a ridurre la dispersione e i tempi di permanenza nei percorsi. Il secondo asse riguarda la lettura in chiave di impatto sociale dei risultati, monitorando non solo gli esiti di apprendimento in senso stretto ma anche gli indicatori di prosecuzione degli studi — passaggio a percorsi di secondo livello, iscrizione a percorsi universitari, inserimento lavorativo — come traccia della motivazione al riscatto sociale che caratterizza gran parte dell'utenza. L'integrazione di dati quantitativi (esiti di prova, tassi di passaggio, tempi di permanenza) e qualitativi (colloqui dello sportello di accoglienza, portfolio, narrazioni biografiche) consente di costruire un sistema di indicatori capace di restituire una fotografia più fedele dell'efficacia dell'azione educativa del CPIA, superando la logica della sola prova standardizzata. Il contributo intende offrire alla rete RIDAP un caso di studio concreto, discutendo criticità, strumenti utilizzati e primi risultati, con l'obiettivo di favorire il confronto con altri CPIA su modelli di autovalutazione replicabili e sostenibili nel contesto dell'istruzione degli adulti.

Bibliografia
Alberici, A. (2002). Imparare da grandi: L'educazione degli adulti e le sfide della società della conoscenza. Roma: Carocci.
Batini, F. (2019). L'orientamento narrativo nei contesti educativi e formativi: Metodi e strumenti per la costruzione del progetto di vita. Milano: FrancoAngeli.
Castoldi, M. (2018). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carocci.
MIUR (2015). Linee guida per la definizione dei patti formativi e per la realizzazione delle misure di sistema relative all'istruzione degli adulti.
Porcaro, E. (2020). Governare i CPIA: L'istruzione degli adulti tra innovazione didattica, orientamento e reti territoriali. Roma: Anicia.
Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (a cura di). (2013). Data-based decision making in education: Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-4816-3
Normativa:
Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. (2013). Regolamento recante norme per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 47, 25 febbraio 2013.
Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (2013). Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 39, 15 febbraio 2013.

Parole chiave: Valutazione data-informed; Personalizzazione dei percorsi; Orientamento; Impatto sociale

Esperienze di Valutazione tra Pari applicate al contesto dell'Istruzione delle persone adulte: evidenze, sfide, progettualità

Chiara Marchetta (FORMA.Azione srl)
Sylvia Liuti (FORMA.Azione srl)

Il progetto europeo ONE – Opening Adult Education Networks to European Cooperation (2021-2023) ha sperimentato nei CPIA la metodologia europea della Valutazione tra Pari come strumento per promuovere la qualità delle pratiche educative e organizzative, lo sviluppo professionale, il networking e l'inclusione sociale. L'esperienza offre un esempio di come evidenze di natura diversa possano essere raccolte, interpretate e utilizzate all'interno di un processo valutativo partecipato, particolarmente adatto alla complessità dell'istruzione delle persone adulte.
La metodologia si articola in un processo strutturato che prende avvio da un'autovalutazione, attraverso la quale l'organizzazione analizza le proprie pratiche, ne individua punti di forza e aree di miglioramento e definisce gli ambiti da approfondire nella successiva Valutazione tra Pari.
La documentazione prodotta viene esaminata dal gruppo di Pari, figure professionali dello stesso settore, e costituisce la base per la preparazione della visita nell'organizzazione. Durante la visita, i/le Pari, nel ruolo di critical friends, approfondiscono quanto emerso attraverso interviste, osservazioni dirette e analisi documentale, introducendo uno sguardo esterno sulle pratiche dell'organizzazione. Al termine, il gruppo restituisce un feedback strutturato e, se richiesto, formula raccomandazioni per il miglioramento; sulla base degli esiti della valutazione, l'organizzazione definisce quindi il proprio piano di miglioramento. La Valutazione tra Pari si configura così come un processo formativo e riflessivo, fondato sul confronto professionale e sull'apprendimento reciproco.
In questa prospettiva, la metodologia può contribuire a un approccio data-informed alla qualità, integrando le evidenze emerse dall'autovalutazione, dall'analisi documentale, dalle interviste e dalle osservazioni con altri dati e informazioni disponibili a livello di istituto. Il suo contributo specifico consiste nel favorire una lettura contestualizzata delle evidenze, facendo emergere aspetti dei processi educativi e organizzativi

difficilmente restituibili attraverso singoli indicatori e traducendo quanto emerso in priorità e azioni di miglioramento.
Nell'ambito di ONE, circa 90 docenti e dirigenti dei CPIA sono stati formati alla metodologia e sono state realizzate 12 visite tra Pari. Il percorso ha permesso di approfondire processi centrali per l'istruzione delle persone adulte, quali il coinvolgimento dell'utenza, l'orientamento, l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze di base e trasversali e la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Parallelamente, ha favorito lo sviluppo di competenze di comunicazione, gestione del feedback, analisi critica e capacità di rilettura delle pratiche professionali.
Le aree di miglioramento individuate attraverso l'autovalutazione e il confronto con il gruppo di Pari hanno costituito la base per una successiva strategia di capacity building, sviluppata attraverso azioni di formazione e mentoring che hanno coinvolto oltre 400 docenti e dirigenti. L'esperienza ha inoltre sostenuto la cooperazione tra CPIA e il coinvolgimento di stakeholder istituzionali e del mondo del lavoro.
L'esperienza mostra come la valutazione della qualità nei CPIA possa fondarsi non su una singola misura, ma sull'integrazione e sull'interpretazione di evidenze differenti, utilizzate per alimentare riflessione professionale, decisioni organizzative e processi di miglioramento. La Valutazione tra Pari può quindi integrare altri strumenti di monitoraggio e valutazione, quali il Rapporto di Autovalutazione, rendendo visibili dimensioni della qualità legate alle pratiche, ai processi di inclusione, alla validazione degli apprendimenti e al lavoro di rete.

Bibliografia

Evangelista, L., & Fonzo, C. (2023). La metodologia europea della Peer Review: Prima sperimentazione tra istituti scolastici e Centri di Formazione Professionale. Rassegna CNOS. Problemi, esperienze, prospettive per l'istruzione e la formazione professionale, 39(1), 117–127. doi:10.53133/RCNS_39-1_8

Evangelista, L., & Fonzo, C. (2023). Self-assessment in VET and higher education: Links and further developments. Quaderni di Comunità. Persone, Educazione e Welfare nella società 5.0, (3), 121–153. doi:10.61007/QdC.2023.3.157

Faurschou, K. (2003, October). Quality Standards and Norms in European VET. In Evropski forum za kakovost.

Gutknecht-Gmeiner, M. (2006). Peer-Review in der beruflichen Erstausbildung in Europa. In S. Basel, D. Giebenhain, & J. Rützel (a cura di), Peer-Evaluation an beruflichen Schulen: Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung nach Außen (pp. 117–139). Paderborn: Eusl.

Speer, S. (2010). Peer evaluation and its blurred boundaries: Results from a meta-evaluation in initial vocational education and training. Evaluation, 16(4), 413–430. doi:10.1177/1356389010382265

Parole chiave: Valutazione tra Pari; istruzione degli adulti; miglioramento continuo; sviluppo professionale; qualità

Il profilo di competenze del Pari per la valutazione data-informed nei CPIA: un modello trasferibile dalla Peer Review

Concetta Fonzo (INAPP)
Eloisa Cianci (Alta Scuola di Psicologia Agostino Gemelli, Università Cattolica del Sacro Cuore)

Il contributo è di natura metodologica e applicativa e propone un modello per la definizione e l'operazionalizzazione del profilo di competenze del Pari nella Peer Review, con attenzione alla sua trasferibilità ai processi di valutazione data-informed nei CPIA. Sul piano teorico, il lavoro si colloca nel quadro della metodologia EQAVET, nella quale la Peer Review costituisce un dispositivo di valutazione esterna tra Pari orientato all'assicurazione e al miglioramento della qualità. Il Pari assume una funzione centrale, poiché dalla sua capacità di leggere le evidenze, formulare valutazioni contestualizzate e restituire feedback dipendono solidità e utilità del processo valutativo. Il relativo profilo di competenze

risulta tuttavia ancora poco formalizzato. Il contributo assume pertanto come riferimenti l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni dell'INAPP e i framework europei EntreComp, LifeComp e DigComp, posti in relazione con il ciclo della qualità EQAVET e con i dispositivi di autovalutazione e miglioramento dei contesti educativi.
L'obiettivo della ricerca è derivare e operazionalizzare un profilo strutturato delle competenze del Pari a partire da repertori istituzionali, esplorandone le potenzialità di utilizzo in contesti caratterizzati da forte personalizzazione, come i CPIA. Le domande di ricerca sono: quali competenze definiscono il Pari nella Peer Review EQAVET? Attraverso quale procedura possono essere derivate dai repertori istituzionali e rese osservabili e autovalutabili? In che misura il modello risultante può essere adattato ai processi di autovalutazione e miglioramento dei CPIA, nei quali occorre integrare evidenze relative ai percorsi, alle competenze e ai processi organizzativi?
Per l'utilizzo dei dati del e per il sistema educativo, il contributo applica una procedura di reverse engineering con lettura transpositiva, articolata in cinque fasi, a repertori professionali, standard di competenza e framework europei, trasformandoli in evidenze strutturate per la definizione del profilo e la costruzione di strumenti di autovalutazione. In prospettiva CPIA, la metodologia consente di integrare dati quantitativi, qualitativi e longitudinali relativi a partecipazione e continuità dei percorsi, riconoscimento dei crediti, documentazione delle competenze, progressioni formative ed esiti, secondo una logica data-informed.
I risultati evidenziano quattro macro-categorie di competenze del Pari: metodologico-valutative, trasversali, metodologico-specifiche della Peer Review e conoscenze di contesto IFP. Il principale esito metodologico è l'architettura Cross-SEP a doppio asse, funzionale e di dominio, ancorata agli ADA.24.05.06 e ADA.24.05.07 e operazionalizzata mediante una griglia di autovalutazione su scala EQAVET a quattro livelli, utilizzabile prima e dopo la Peer Review.
Il contributo è rilevante per il Seminario perché propone un dispositivo per trasformare dati ed evidenze in strumenti di valutazione professionale e miglioramento. In particolare, risponde alla Sessione 8 esplorando come la Peer Review e il profilo strutturato del Pari possano contribuire a modelli di valutazione data-informed dei CPIA capaci di integrare evidenze diverse, personalizzazione dei percorsi e riconoscimento degli apprendimenti, sostenendo processi di miglioramento continuo e discutendone adattabilità, sostenibilità e trasferibilità.

Bibliografia

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2791/593884

Consiglio dell'Unione europea (2020). Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza (2020/C 417/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 417, 1–16.

Gutknecht-Gmeiner, M. (a cura di). (2007). European peer review manual for initial VET. Vienna: ÖIBF.

INAPP, Fonzo, C., Evangelista, L., & Forleo, M. (2026). Manuale per la valutazione tra pari nell'istruzione e formazione professionale (Focus INAPP, n. 20). Roma: INAPP. Disponibile al link https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/25a88193-5aa9-40b7-96c4-12bfd121eae4/content

Poliandri, D., & Epifani, G. (a cura di). (2024). Scoprire i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: Contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione. Milano: FrancoAngeli. Disponibile al link https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1087

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, JRC120911). Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967

Vinci, E., Freddano, M., & Torti, D. (2026). L'interazione tra autovalutazione delle scuole e digitalizzazione: Il punto di vista degli utenti. Rassegna Italiana di Valutazione, 94. doi:10.3280/Riv2026oa22401

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376

Parole chiave: Valutazione; competenze; Peer Review; CPIA

Oltre gli esiti: un modello data-informed per l'autovalutazione e il miglioramento dei CPIA

Emilio Porcaro (CPIA 2 metropolitano Bologna "Eduard C. Lindeman")

I Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA) operano in contesti caratterizzati da elevata eterogeneità dell'utenza, discontinuità della frequenza, limitato monte ore, articolazione territoriale dell'offerta, personalizzazione dei percorsi e riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali. In tale scenario, l'assenza di rilevazioni standardizzate non implica una carenza di dati rilevanti per la valutazione, ma pone una questione metodologica centrale: quali evidenze consentono di rappresentare in modo attendibile la qualità e l'efficacia di un'istituzione scolastica per adulti?
Il contributo propone un modello di valutazione data-informed specificamente riferito ai CPIA. Il concetto di data-informed viene assunto in esplicita distinzione rispetto a un approccio data-driven: i dati non determinano direttamente le decisioni, ma contribuiscono a orientarle attraverso processi di interpretazione, triangolazione, contestualizzazione e confronto professionale. La valutazione viene pertanto concepita come un processo nel quale evidenze quantitative e qualitative, conoscenza del contesto, giudizio professionale e finalità istituzionali concorrono alla costruzione di significati utili all'azione. Il valore del dato risiede, quindi, non nella sua mera disponibilità, ma nella capacità della comunità professionale di trasformarlo in domande valutative, ipotesi interpretative, decisioni e successive verifiche.
Tale approccio appare particolarmente rilevante nei CPIA, dove indicatori prevalentemente centrati sugli esiti finali rischiano di offrire una rappresentazione parziale dei processi educativi. Il modello proposto considera pertanto una pluralità di dimensioni: capacità di intercettare la domanda potenziale; accesso effettivo ai percorsi; accoglienza e orientamento; riconoscimento dei crediti e degli apprendimenti pregressi; grado di personalizzazione del Patto formativo individuale; partecipazione e persistenza; progressione negli apprendimenti; conseguimento di titoli e attestazioni; transizioni verso ulteriori percorsi di istruzione, formazione o lavoro; capacità di raggiungere gruppi esposti a vulnerabilità educativa e sociale.
Queste dimensioni possono essere documentate attraverso dati amministrativi, organizzativi e didattici, evidenze generate nei processi di accoglienza e valutazione, informazioni longitudinali e, ove disponibili, dati di follow-up e fonti territoriali. La loro analisi disaggregata e contestualizzata consente di limitare sia un uso meramente rendicontativo degli indicatori sia confronti impropri tra popolazioni e contesti differenti.
Il contributo propone, in conclusione, un'architettura multidimensionale di evidenze e un ciclo di utilizzo dei dati articolato in cinque fasi: formulazione delle domande valutative, raccolta delle evidenze pertinenti, triangolazione e interpretazione collegiale, individuazione delle azioni di miglioramento, monitoraggio degli effetti. In questa prospettiva, i CPIA rappresentano un contesto particolarmente significativo per sperimentare un modello valutativo capace di integrare risultati, processi, personalizzazione ed equità, rafforzando il rapporto tra autovalutazione, decisione organizzativa e miglioramento continuo.

Bibliografia

Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 9(4), 173–206. doi:10.1080/15366367.2011.626729

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. New York: Teachers College Press.

Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. School Effectiveness and School Improvement, 28(2), 242–258. doi:10.1080/09243453.2016.1256901

Parole chiave: CPIA; valutazione data-informed; personalizzazione; miglioramento

La valutazione in fase di accoglienza: il caso degli adulti migranti a debole scolarità

Katia Raspollini (Università per Stranieri di Siena)

Il presente contributo si inserisce all'interno della riflessione teorica sulla valutazione degli apprendenti a debole scolarità (ALTE-LAMI 2016; Machetti et.al 2025) e sulle potenziali criticità relative ai test standardizzati per questo profilo di apprendente (Lengyel, 2011; Hamnes Carlesen 2017). In particolare, il focus del contributo è centrato sulla valutazione in ingresso all'interno della fase di accoglienza all'interno dei CPIA (Rocca 2019; CLIQ, 2025). In questo contesto la valutazione è mirata all'individuazione del livello di competenza linguistica per l'inserimento nei corsi e nel caso dei corsisti debolmente scolarizzati (Alfa o Pre-A1) non è frequente la valutazione di esperienze informali e non formali in forma di crediti formativi (Porcaro et. al, 2020). Nel caso di questi apprendenti le esperienze vissute e concrete sono state elaborate attraverso le abilità orali che come ricordato in precedenti contributi (Tarone, Bigelow, Hansen 2009; Casi 2017; Raspollini 2019; Maffia 2023; Minuz et.al, 2025) sono correlate allo sviluppo delle abilità di literacy. Inoltre, l'ampliamento del lessico in forma orale come le competenze linguistico-comunicative, sono la base fondante per costruire significati necessari alla comprensione degli input in forma scritta (Pellittieri, 2015). Sulla base di queste premesse teoriche è stata condotta una ricerca all'interno dei CPIA fra il 2022 e il 2025 sulle modalità di valutazione dei migranti a debole scolarità in fase di accoglienza. La ricerca di carattere quantitativo e qualitativo ha utilizzato come strumenti di ricerca un questionario strutturato e da una raccolta documentale di test d'ingresso in uso nei CPIA con i debolmente scolarizzati. I dati raccolti dal questionario inerenti alle prassi di valutazione e le evidenze emerse dall'analisi del corpus dei test sono stati analizzati attraverso specifici indicatori relativi alla tipologia di prove utilizzate per le diverse abilità osservate, i criteri di valutazione e aspetti delle prove riconducibili ad abilità non strettamente linguistiche come ad esempio la numeracy.
I risultati emersi dall'analisi congiunta del questionario e del corpus composto da 30 esempi di test, descrivono una tendenza per quanto concerne la valutazione in ingresso dei migranti a debole scolarità: la rilevazione delle competenze linguistiche è strettamente orientata alle abilità tecniche di letto-scrittura, mentre le abilità orali nel suo complesso (ascolto, interazione e produzione orale, competenze orali plurilingui) sono rilevate solo parzialmente. Anche nel caso della valutazione, le abilità orali hanno un impatto decisamente inferiore sulla valutazione complessiva dello studente; infine, limitatissime prove o attività relative all'individuazione di abilità correlate a esperienze non formali o informali. Il tema del contributo risulta rilevante rispetto al tema della sessione: gli esiti della ricerca potrebbero suggerire indicazioni di buone prassi per la personalizzazione dei percorsi e per il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti nel caso di apprendenti debolmente scolarizzati o analfabeti.

Bibliografia

ALTE-LAMI. (2016). I test linguistici per l'accesso, l'integrazione e la cittadinanza: Linee guida per i responsabili politici. Strasburgo: Council of Europe Publishing. Disponibile al link https://it.alte.org/resources/Documents/LAMI%20Booklet%20IT.pdf

Casi, P. (2017). Le competenze a 360° degli alfabetizzatori degli adulti: Un'alta professionalità per rispondere a situazioni di estrema fragilità. In Atti del XXV Convegno Nazionale ILSA: Dalla classe di concorso A23 nella scuola pubblica ai nuovi contesti d'insegnamento dell'italiano L2: Obiettivi formativi e competenze dei docenti (pp. 1–18). Firenze: Centro Linguistico di Ateneo, Università degli

Studi di Firenze. Disponibile al link https://www.italianoperme.it/documents/appello/AttiILSA2017Ridotto.pdf
Carlsen, C. H. (2017). Giving LESLLA learners a fair chance in testing. In Proceedings of the 12th LESLLA Symposium (pp. 135–148). Granada: University of Granada. doi:10.5281/zenodo.8058941
Lengyel, D. (2011). La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: Un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato. Italiano LinguaDue, 3(1), 294–332. Disponibile al link https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1239
Maffia, M. (2023). Analfabetismo, abilità orali e lingue seconde: Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2. Milano: Officina Edizioni. (Studi AItLA, 16).
Minuz, F., Rocca, L., Kurvers, J., Naeb, R., & Schramm, K. (2024). Alfabetizzazione e apprendimento della lingua seconda per l'integrazione linguistica dei migranti adulti – ALSILMA. Torino: Loescher Editore. Disponibile al link https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_3929/80--Alfabetizzazione-e-apprendimento-della-lingua-seconda-per-l---integrazione-linguistica-dei-migranti-adulti-----ALSILMA
Pellitteri, A. (2015). Imparare l'alfabeto: Alfabetizzazione, un vecchio problema e una nuova sfida. In M. Amoruso, M. D'Agostino, & Y. L. Jaralla (a cura di), Dai barconi all'università: Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati (pp. 101–128). Palermo: Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Università degli Studi di Palermo.
Porcaro, E., Sibilio, R., & Buonanno, P. (2020). Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti. Torino: Loescher Editore – La Linea Edu.
Raspollini, K. (2019). La consapevolezza fonologica in apprendenti stranieri debolmente scolarizzati o analfabeti. LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe, 5(2), 40–44.
Rocca, L. (2019). La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: Intervista e test. In F. Caon & A. Brichese (a cura di), Insegnare italiano ad analfabeti (pp. 69–88). Torino: Bonacci Editore. Disponibile al link https://ricerca.unistrapg.it/cris/rp/rp12681

Parole chiave: Alfabetizzazione; analfabetismo; valutazione; competenze

SESSIONE Il Sistema Integrato 0-6 e il contrasto alla povertà educativa: politiche, divari territoriali e socioeconomici e prospettive di inclusione

Coordinatrici:
Giulia Milan (ISTAT)
Valeria Qualiano (ISTAT)
27 NOVEMBRE: 9.00 - 11.00 {AULA DA DEFINIRE}

Ora o mai più? Il Sistema Integrato 0-6 alla prova del trilemma dei servizi all'infanzia

Stefano Neri (Università degli Studi di Milano)
Stefania Sabatinelli (DAStU, Politecnico di Milano)

Il sistema italiano di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) si è notoriamente sviluppato sulla base di una rigida separazione tra due segmenti. L'accesso alle scuole dell'infanzia (per la fascia di età 3-6 anni) è diventato pressoché universale negli anni Novanta, grazie al ruolo diretto dello Stato nell'offerta dei servizi e alla loro assimilazione istituzionale al sistema scolastico nazionale. L'espansione della copertura per i bambini di età inferiore ai 3 anni ha invece registrato un ritardo, con i Comuni che sono stati i principali, se non gli unici, responsabili dell'offerta pubblica e con un'offerta complessiva che nel tempo è diventata sempre più mista. Sebbene nel nuovo millennio la copertura sia aumentata significativamente in altri paesi 'latecomer', in Italia la crescita è stata più lenta, ulteriormente rallentata dagli effetti della recessione globale e della crisi pandemica. La media nazionale relativamente bassa nasconde, peraltro, forti disparità territoriali e disuguaglianze socioeconomiche nella frequenza, che ostacolano la garanzia di pari diritti per i bambini e le loro famiglie.
Alla fine degli anni 2010, tuttavia, lo Stato centrale è intervenuto in due direzioni: attraverso sussidi sul lato della domanda, volti a ridurre l'impatto delle rette sui redditi delle famiglie; e attraverso una riforma istituzionale finalizzata a integrare progressivamente i due segmenti distinti sulla base dell'età. Il "Sistema Integrato 06" è gradualmente attuato attraverso l'istituzionalizzazione di fondi nazionali vincolati, destinati sia alla realizzazione sia al funzionamento delle strutture, e attraverso l'applicazione di sistemi nazionali di formazione, monitoraggio e valutazione. Il recente Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) post-pandemico, finanziato attraverso i fondi NextGenerationEU, ha messo a disposizione ulteriori risorse per un'espansione della copertura. L'attuazione rimane tuttavia complessa e, nel tempo, gli obiettivi sono stati ridimensionati.
Il sistema italiano di educazione e cura della prima infanzia si trova, pertanto, a un punto di svolta. Il paper analizza l'attuazione e la coerenza tra i diversi filoni di intervento in relazione al tipico 'trilemma' dei servizi, ovvero la sfida di perseguire simultaneamente tre obiettivi: ridurre gli effetti San Matteo; attenuare i trade-off tra l'espansione quantitativa dell'offerta e il mantenimento della sua qualità, in particolare migliorando le difficili condizioni di lavoro dello staff; e perseguire la sostenibilità a lungo termine per lo Stato e per i soggetti erogatori, garantendo al contempo l'accessibilità economica dei servizi per le famiglie.

Bibliografia

Dorigatti, L., Mori, A., & Neri, S. (2020). Public, private or hybrid? Providing care services under austerity: The case of Italy. International Journal of Sociology and Social Policy, 40(11–12), 1279–1300. doi:10.1108/IJSSP-02-2019-0037

Istat (2025). I servizi educativi per l'infanzia in Italia: Dalla pandemia al PNRR: Trasformazioni e sfide dei servizi educativi per l'infanzia. Anno educativo 2023/2024. Roma: Istat. Disponibile al link https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/report_infanzia_2023_2024.pdf

Iversen, T., & Wren, A. (1998). Equality, employment, and budgetary restraint: The trilemma of the service economy. World Politics, 50(4), 507–546. doi:10.1017/S0043887100007358

Madama, I., & Pavolini, E. (2024). Verso il disgelo? Continuità e trasformazioni delle politiche familiari in Italia nell'ultimo decennio. Politiche Sociali, 11(3), 461–484. doi:10.7389/116167

Mari, A. (2024). Il sistema integrato di educazione e di istruzione dell'infanzia come amministrazione nazionale a rete. Federalismi.it, 2024(8), 92–108. Disponibile al link https://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=49600

Ministero dell'Economia e delle Finanze (2024). Nota metodologica: Obiettivi di servizio asili nido e modalità di monitoraggio per la definizione del livello dei servizi offerto per il 2025 in base al comma 172 dell'articolo 1 della Legge n. 234 del 30 dicembre 2021. Roma: MEF.

Neri, S., & Sabatinelli, S. (2026). ECEC in Italy: Towards an integrated 0–6 years system? (Fondazione Agnelli Working Paper). Torino: Fondazione Agnelli. Disponibile al link https://www.fondazioneagnelli.it/progetti/zero-sei/

Pavolini, E., Palier, B., & Guillen, A. M. (2013). The health care policy quadrilemma and comparative institutional reforms. In E. Pavolini & A. M. Guillen (a cura di), Health care systems in Europe under austerity: Institutional reforms and performance (pp. 193–221). London: Palgrave Macmillan.

Sabatinelli, S. (2025). Early childhood care and education policies: From custody to social investment and beyond. In C. Ranci & T. Rostgaard (a cura di), Research handbook on social care policy (pp. 132–151). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Viesti, G. (2022). Il PNRR, gli asili nido e l'eguaglianza delle opportunità. Menabò di Etica ed Economia, 175. Disponibile al link https://eticaeconomia.it/1307-2/

Parole chiave: Servizi all'infanzia; Sistema Integrato 06; Trilemma dei servizi; PNRR

I servizi all'infanzia nei paesi sudeuropei: traiettorie divergenti?

Giovanni Giuliani (Università degli Studi di Bologna)
Stefania Sabatinelli (DAStU, Politecnico di Milano)

I Paesi dell'Europa meridionale sono stati a lungo contraddistinti da una copertura dei servizi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) inferiore alla media (Naldini, 2003; León et al., 2014; Saraceno, 2016). Ciò si è inserito in un più ampio pacchetto di politiche familiari –assegni familiari e congedi relativamente meno generosi – che ha portato a definire questi Paesi come caratterizzati da un familialismo "per default" (Saraceno e Keck, 2010), con una sussidiarietà "passiva" (Kazepov, 2008) nei confronti delle responsabilità di cura delle famiglie, in particolare di quelle sostenute dalle donne.

Accanto alle caratteristiche comuni, i Paesi sudeuropei presentano anche alcuni tratti distintivi. L'universalizzazione dell'istruzione prescolare è iniziata relativamente presto in Italia e, circa un decennio più tardi, in Spagna (Naldini, 2003; Ibáñez & León, 2014; León et al., 2019; Sabatinelli, 2025). Il Portogallo si è caratterizzato per tassi di occupazione femminile relativamente elevati rispetto agli altri Paesi del cluster (Tavora, 2012).

In risposta al crescente bisogno post-industriale di conciliazione tra lavoro e vita privata attraverso la defamilizzazione della cura e di investimento nello sviluppo cognitivo dei bambini attraverso l'educazione nella prima infanzia, i Paesi sudeuropei hanno seguito traiettorie divergenti (León & Pavolini, 2017; Jurado-Guerrero & Naldini, 2018; León et al., 2021).

Questo paper si propone di illustrare le principali tendenze nello sviluppo dell'offerta di servizi ECEC nei Paesi sudeuropei, sulla base dei dati disponibili Eurostat e OCSE, e di individuare le caratteristiche specifiche del cluster sudeuropeo rispetto agli altri modelli di welfare. Esamina inoltre la relazione tra copertura e partecipazione ai servizi ECEC e le caratteristiche di altre politiche rilevanti per le famiglie con bambini in età prescolare, sulla base dei rapporti e banche dati MISSOC ed Eurydice.

In questo quadro, il paper analizza poi le diverse traiettorie intraprese negli ultimi anni dai due Paesi più grandi del cluster, Italia e Spagna. La Spagna ha registrato un aumento nettamente più rapido della partecipazione 0-2 anni (Guillèn e Pavolini, 2017; Jurado-Guerrero & Naldini, 2018; León et al., 2022; Maestripieri et al., 2023; Gallego et al., 2024), accompagnato dal significativo rafforzamento del sistema di congedi parentali di stampo egualitario (Meil et al., 2022; Castellanos-Serrano et al., 2024; Alvariño, 2025).

Al contrario, l'espansione della copertura 0-2 anni in Italia è stata considerevolmente più lenta (Ranci e Sabatinelli, 2014; Sabatinelli, 2016; Giuliani e De Luigi, 2023; Colombarolli et al., 2025), e persino la spinta attesa dai fondi PNRR ha mostrato limiti (Madama & Pavolini, 2024; Sabatinelli e Neri, 2026). Sulla base della letteratura, il paper analizza i fattori economici, istituzionali, socioculturali e politici alla base di queste traiettorie divergenti (León et al., 2015; 2021; Pavolini & Scalise, 2021; Arlotti e Sabatinelli, 2022; Guillén et al., 2022; Giuliani e Rizza, 2023; Alvariño & Leon, 2025).
Infine, sulla base della letteratura esistente, il paper discute se e in che misura questi sviluppi possano essere indicativi di tendenze più ampie negli altri Paesi dell'Europa meridionale, segnalando il potenziale emergere di una differenziazione interna al cluster, insieme a cambiamenti nei modelli di familialismo (Ranci et al., 2025).

Bibliografia

Alvariño, M. (2025). Care at the crossroads: How policy feedback shaped competing feminist advocacy for parental leave reform in Spain. Politics & Policy, 53(1), e70005. doi:10.1111/polp.70005

Ferrera, M. (1996). The "Southern model" of welfare in social Europe. Journal of European Social Policy, 6(1), 17–37. doi:10.1177/095892879600600102

Giuliani, G. A., & Rizza, R. (2023). Italy and Spain at a crossroads: The politics of active social policies in Southern Europe under a gender perspective. International Journal of Sociology and Social Policy, 43(13–14), 161–182. doi:10.1108/IJSSP-05-2023-0116

Jurado Guerrero, T., & Naldini, M. (2018). Child and family policy in Southern Europe. In G. B. Eydal & T. Rostgaard (a cura di), Handbook of family policy (pp. 209–222). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

León, M., & Pavolini, E. (2014). "Social investment" or back to "familism": The impact of the economic crisis on family and care policies in Italy and Spain. South European Society and Politics, 19(3), 353–369. doi:10.1080/13608746.2014.948603

León, M., Ranci, C., Sabatinelli, S., & Ibáñez, Z. (2019). Tensions between quantity and quality in social investment agendas: Working conditions of ECEC teaching staff in Italy and Spain. Journal of European Social Policy, 29(4), 564–576. doi:10.1177/0958928718808401

Maestripieri, L., Palomera, D., & Rizza, R. (2023). Bridging gaps: How investment in public childcare affects women's employment in Italy and Spain. South European Society and Politics, 28(4), 439–468. doi:10.1080/13608746.2024.2369467

Saraceno, C. (2016). Varieties of familialism: Comparing four southern European and East Asian welfare regimes. Journal of European Social Policy, 26(4), 314–326. doi:10.1177/0958928716657275

Saraceno, C. (2017). Southern European welfare regimes: From differentiation to reconvergence? In P. Kennett & N. Lendvai-Bainton (a cura di), Handbook of European social policy (pp. 218–229). Cheltenham: Edward Elgar Publishing. doi:10.4337/9781783476466.00022

Tavora, I. (2012). The Southern European social model: Familialism and the high rates of female employment in Portugal. Journal of European Social Policy, 22(1), 63–76. doi:10.1177/0958928711425269

Parole chiave: Servizi all'infanzia; Sud Europa; transizione post-industriale; differenziazione interna al cluster

Coordinamento pedagogico e territoriale: un percorso di formazione e ricerca con insegnanti, educatori e coordinatori a Mesagne

Claudia Lichene (Università degli Studi di Pavia)
Giovanna Zunino (Proteo Fare e Sapere Nazionale)

Il contributo presenta un percorso di formazione e ricerca volto alla costruzione della governance del sistema integrato 0-6 nel territorio di Mesagne, sviluppato tra il 2024 e il 2026. L'iniziativa si colloca nel quadro normativo delineato dal Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, che istituisce il sistema integrato zerosei e, all'art. 1 comma 3, sottolinea la necessità di promuovere continuità educativa con il primo ciclo attraverso attività di formazione congiunta, coordinamento e partecipazione degli attori coinvolti. Le Linee Pedagogiche e le Indicazioni Nazionali 2025 forniscono il riferimento culturale e metodologico per orientare le pratiche formative e sostengono l'istituzione dei coordinamenti pedagogici territoriali, considerati presidi essenziali per garantire contesti educativi di qualità capaci di superare disuguaglianze e barriere culturali. La governance delle azioni previste è affidata a una regia condotta dal MIM, in accordo con Regioni ed Enti Locali.
La finalità del percorso è comprendere le condizioni necessarie affinché le previsioni normative e pedagogiche trovino concreta attuazione nel territorio, rispondendo ai diritti dei bambini da 0 a 6 anni di accedere a un'offerta educativa di qualità. Gli obiettivi principali intendono:
- favorire il dialogo tra i soggetti interistituzionali impegnati nell'educazione zerosei;
- costituire una rete cittadina di insegnanti ed educatori con funzione di coordinamento pedagogico;
- progettare congiuntamente la formazione a partire da un'analisi dei bisogni.

La metodologia adottata si ispira alla prospettiva della "promozione dall'interno" (Dewey, 1933; Bondioli, Savio, 2012), orientata a sostenere processi partecipativi e riflessivi che sostengono la crescita professionale (Ferrari, 1997). Per garantire partecipazione attiva, sono stati definiti ruoli e compiti degli attori coinvolti. La regia del percorso ha previsto tre livelli: un gruppo di supervisione composto da Università di Bari, Proteo Fare Sapere, Zeroseiup e Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia; un gruppo di progettazione formato da dirigente scolastico della scuola polo, dirigente dell'Ente locale, insegnanti referenti degli istituti comprensivi e coordinatrici pedagogiche del sistema paritario; un gruppo di rete composto da operatori delle sedi 0-3 e 3-6. L'analisi dei bisogni è stata condotta tramite questionari Google Form, utilizzati anche come dispositivi riflessivi (Dewey, 1933; Schön, 1993).
I risultati evidenziano, da un lato, acquisizioni delle partecipanti relative alla conoscenza del quadro normativo e pedagogico, allo sviluppo di fiducia e alla maggiore consapevolezza del ruolo del coordinatore pedagogico; dall'altro, il gruppo di regia ha rilevato la necessità di una conoscenza approfondita del contesto e di promuovere formazione congiunta orientata allo scambio di pratiche educative.
Il contributo assume specifica rilevanza nell'impianto organizzativo che, grazie a momenti di monitoraggio e valutazione, ha consentito una riprogettazione fondata sull'autovalutazione, rafforzando la qualità del sistema integrato 0-6 territoriale.

Bibliografia

Bondioli, A., & Savio, D. (2012). Educare nelle sezioni primavera. Bergamo: Edizioni Junior.

Dewey, J. (1933). Come pensiamo. Firenze: La Nuova Italia.

Ferrari, M. (1997). Un percorso formativo a Pistoia: Valutare per crescere in consapevolezza. In E. Becchi & A. Bondioli (a cura di), Valutare e valutarsi (pp. 19–40). Bergamo: Edizioni Junior.

Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche. Roma: Carocci.

Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Edizioni Dedalo.

Parole chiave: Sistema integrato 0-6; coordinamento pedagogico; coordinamento pedagogico territoriale; partecipazione

Dalla lettura dei dati alla trasformazione delle pratiche: il RAV Infanzia come leva per la data literacy e l'innovazione didattica

Elisabetta Dell'Atti (Istituto Comprensivo Calimera, Caprarica, Martignano)
Claudia Maggiulli (Istituto Comprensivo Calimera, Caprarica, Martignano)
Federica Maria Anzelmo (Istituto Comprensivo Calimera, Caprarica, Martignano)

TIPO DI CONTRIBUTO
Contributo applicativo con impianto metodologico di ricerca-azione.
INQUADRAMENTO TEORICO
L'utilizzo dei dati educativi costituisce condizione essenziale affinché i processi di autovalutazione possano tradursi in miglioramento effettivo delle pratiche didattiche e organizzative.
Il contributo presenta un caso di studio sviluppato nell'anno scolastico 2025/26 nell'Istituto Comprensivo di Calimera-Caprarica-Martignano, finalizzato a verificare come il RAV Infanzia possa evolvere da dispositivo di autovalutazione a strumento di sviluppo della data literacy e innovazione educativa attraverso percorsi di ricerca-azione finalizzati alla co-progettazione di protocolli valutativi e alla innovazione curricolare.
In tale prospettiva, il dato costituisce punto di partenza per la progettazione, sperimentazione didattica e successiva produzione di nuove evidenze, secondo una logica ricorsiva di miglioramento continuo.
OBIETTIVI
sviluppare competenze di interpretazione critica dei dati nella comunità professionale;
utilizzare gli scostamenti rispetto ai benchmark come leva di miglioramento;
promuovere processi di ricerca-azione orientati alla revisione delle pratiche didattiche;
costruire protocolli osservativi condivisi e sostenibili;
elaborare un modello trasferibile di integrazione tra data literacy, learning design collaborativo e governance scolastica, applicabile nei processi di miglioramento della scuola dell'infanzia.
Modalità di utilizzo dei dati
Il Nucleo Interno di Valutazione ha coordinato un processo sistematico di lettura integrata dei dati provenienti dal RAV Infanzia, questionario docenti e rilevazioni interne delle competenze in uscita dei bambini.
L'interpretazione dei dati è avvenuta attraverso confronti con benchmark esterni e incontri strutturati di analisi collegiale, trasformando il dato quantitativo in occasione di riflessione professionale. La transizione da una lettura puramente rendicontativa degli esiti a una reale prassi trasformativa ha trovato il suo fulcro metodologico nella progettazione a ritroso (Backward Design).
Il percorso è stato organizzato dal NIV come un processo di Professional Inquiry, nel quale la lettura collaborativa dei dati ha alimentato momenti strutturati di metariflessione professionale e successivi processi di learning design. Le evidenze emerse sono state progressivamente trasformate in decisioni progettuali condivise riguardanti ambienti di apprendimento, metodologie, criteri osservativi e strumenti di documentazione e hanno guidato la riprogettazione del curricolo mediante:

- atelier interdisciplinari,
- percorsi di learning design,
- attività di outdoor.

L'intero processo è accompagnato da un percorso di formazione sul sistema integrato zero-sei e si inserisce nel progetto di RAV Integrato promosso dalla Rete Infanzia Salento.
Risultati
I primi esiti evidenziano la progressiva trasformazione della cultura valutativa dell'Istituto. Il dato diviene oggetto di riflessione condivisa e sostiene processi di decision making evidence-informed, favorendo:

- costruzione di una comunità professionale riflessiva;
- definizione di protocolli osservativi comuni;
- revisione delle pratiche didattiche;
- integrazione tra autovalutazione, formazione e progettazione curricolare;

· definizione degli obiettivi di processo del PTOF e del PDM 2025-2028.

Rilevanza per il Seminario
L'originalità del contributo consiste nel proporre il RAV Infanzia non soltanto come strumento di rendicontazione o autovalutazione, ma come dispositivo di sviluppo della data literacy , apprendimento professionale e innovazione. Il processo di ricerca-azione è stato pensato come un ciclo di miglioramento iterativo basato su:
Dati → Interpretazione e Metariflessione (Reflection) → Learning Design → Sperimentazione → Nuovi dati, divenendo così un modello trasferibile ad altre scuole dell'infanzia e reti territoriali impegnate nell'utilizzo dei dati educativi.

Bibliografia
Castoldi, M. (2018). La scuola che apprende: Percorsi di sviluppo professionale e organizzativo. Milano: Carocci.
Castoldi, M. (2020). Valutare gli apprendimenti nella scuola. Roma: Carocci.
Cerini, G. (2019). Il RAV e il Piano di Miglioramento: Strumenti per una scuola che apprende.
Farné, R. (2014). Outdoor education: L'educazione si-cura all'aperto. Bergamo: Junior.
Laurillard, D. (2018). Insegnamento come scienza della progettazione: Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie. Milano: FrancoAngeli.
Poliandri, D., Favazzi, U., Perazzolo, M., Quadrelli, I., & Vinci, E. (2019). Le parole del RAV: L'analisi testuale per la metavalutazione. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.
Trinchero, R. (2017). Valutare, misurare, migliorare.

Parole chiave: Data literacy; Apprendimento professionale; Innovazione didattica; Evidence-informed education

Cittadinanza scientifica e sistema 0-6 in Abruzzo: co-progettazione e risorse per il contrasto alla povertà educativa nelle aree interne

Antoniana Aloisio (Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo)
Massimiliano Nerone (Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo)

Tipo di contributo
Il lavoro si configura come un contributo applicativo e metodologico, basato sulla metodologia della ricerca-azione condotta sul campo.
Inquadramento teorico
L'impianto scientifico si radica nel solido quadro normativo della Regione Abruzzo (L.R. 76/2000, DGR 277/2019 e 270/2021) e nelle Linee Pedagogiche Nazionali (DM 334/2021), che definiscono il bambino come "cittadino attivo" e partner competente. In linea con gli Orientamenti Nazionali 0-3 (DM 43/2022), si valorizzano i primi mille giorni come il periodo in cui i bambini "apprendono ad apprendere" e costruiscono la propria identità. L'alveo culturale di riferimento è la cittadinanza scientifica, intesa come capacità di interrogare la complessità del mondo attraverso i paradigmi delle domande generative e della pedagogia dell'errore, inteso quest'ultimo come processo generativo di saperi. L'agire educativo si sposta da approcci dogmatici alla valorizzazione delle domande inattese dei bambini, considerate guide per l'insegnante che deve accostarsi con rispetto al loro pensiero senza banalizzare la complessità dei problemi. La scuola è intesa come laboratorio permanente dove l'autonomia infantile si esprime nella ricerca condivisa di risposte.
Obiettivi/domande della ricerca
L'indagine analizza come l'integrazione delle ingenti risorse del Fondo Coesione (FSC) e del PR FSE+ Abruzzo (Azione k.6) possa potenziare l'offerta formativa nelle aree interne per contrastare la povertà

educativa e lo spopolamento. L'obiettivo primario è validare un modello di formazione congiunta e progettazione coordinata che superi la frammentarietà tra nido (0-3) e scuola dell'infanzia (3-6), promuovendo una co-progettazione dove i bambini siano attori attivi del proprio percorso di apprendimento insieme agli adulti, progettando i propri itinerari logici e creativi.
Modalità di utilizzo dei dati e per il sistema educativo
Vengono incrociati i dati di contesto delle aree interne (Area Gran Sasso-Valle Subequana), caratterizzate da criticità demografiche e divari di accesso ai servizi, con gli strumenti di autovalutazione del RAV Infanzia. Tale approccio guida la rimodulazione del curricolo verticale 0-6, rendendo visibili i processi educativi e garantendo un'offerta equa e di qualità anche nelle aree con diverse fragilità strutturali (mancanza di servizi, spopolamento, marginalità economica, etc...).
Risultati
L'adozione del metodo cooperativo nella formazione ha generato un "lessico comune" tra i professionisti, mentre la co-progettazione ha dimostrato che i bambini, se coinvolti attivamente, sviluppano competenze metacognitive e riflessive superiori. Anche ambienti precari, come i Moduli ad Uso Scolastico Provvisorio (MUSP) post-sisma, sono stati trasformati in contesti di ricerca attraverso il linguaggio iconico del disegno scientifico. Le risorse investite hanno qualificato il personale come "generatore di ricerca", migliorando l'attrattività dei territori fragili.
Rilevanza per il Seminario
Il contributo illustra come la governance multilivello (Stato-Regione-Comuni) e l'uso strategico dei fondi di coesione possano tradurre le linee pedagogiche in pratiche di cittadinanza scientifica. Richiamando la "curva di Heckman", si sottolinea l'importanza di investire nei programmi precoci (0-6 anni) per ottenere il massimo ritorno sociale ed economico, contrastando le disuguaglianze sin dalla nascita.

Bibliografia

Arcà, M., & Guidoni, P. (1987). Guardare per sistemi, guardare per variabili: Un approccio alla fisica e alla biologia per la scuola dell'obbligo. Milano: Emme Edizioni.

Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. Review of Agricultural Economics, 29(3), 446–493. https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x

Istat (2024). Rapporto territoriale Aree interne: Abruzzo.

Ministero dell'Istruzione (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" (Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334). https://www.istruzioneer.gov.it/2022/01/18/decreto-ministeriale-22-novembre-2021-n-334-linee-pedagogiche-zerosei/

Regione Abruzzo (2021). Documento di formazione 0–6 anni (Deliberazione della Giunta regionale n. 270/2021).

Parole chiave: Cittadinanza scientifica; Co-progettazione; Sistema integrato 0-6; Aree interne

La valutazione pedagogica del progetto "Radici Felici": un modello di nido sociale sul territorio genovese

Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)

Il contributo presenta gli esiti della valutazione esterna iniziale (prima annualità, 2025-2026) del progetto "Radici Felici" (Guba, Lincoln, 1989). La titolarità del Progetto è dell'Associazione Circolo OASIS, attiva nel Comune di Genova dal 1994, a supporto dell'educazione e dell'istruzione di bambini fragili e delle loro famiglie (Milani, 2018), spesso in condizioni di disagio socio-economico.
Il progetto prevede un'estesa rete di partnership (nidi, famiglie e enti attivi sul territorio) a sostegno di genitori in difficoltà (Di Genova et al., 2020; Vedovelli, 2020) e a favore di inserimento dei bambini e delle bambine in nidi protetti con l'attivazione di tre servizi prioritari: posti-bambino dedicati all'interno dell'offerta di alcuni nidi d'infanzia del territorio; sportello a disposizione di genitori in difficoltà (con

prevalenza di genitori con background migratorio da poco presenti sul territorio italiano); attivazione di servizi e consulenze garantite da una rete di professionisti volontari interprofessionale (Bove, 2025).
La prima annualità del piano di valutazione - con una forte intenzionalità di rappresentazione dell'esistente e di formalizzazione del piano di lavoro comune e dei contributi specifici (Bondioli, Savio, 2014) – ha consentito di predisporre una prima modellizzazione dell'intervento sociale (Weiss, 1995) all'interno dei nidi d'infanzia e, di conseguenza, la preparazione di un piano di miglioramento che guidi al raggiungimento dei principali obiettivi del progetto: garantire a tutti i bambini fragili l'opportunità di accedere al nido d'infanzia; dare ai loro genitori l'opportunità di affrontare insieme le difficoltà (Vandenbroeck, Lazzari, 2014); ovviamente all'interno di una rete-comunità capace di accogliere e accompagnare le persone nella vita e nelle loro fragilità.

Bibliografia

Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: Una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 7(13), 49–68.

Bove, C. (2025). Costruire reti solidali: La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica strengths-based. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 26(1), 11–23. doi:10.36253/rief-17540

Bove, C., & Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1(1), 9–31. doi:10.13128/RIEF-16381

Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. Roma: Ministero dell'Istruzione.

Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze: Quali gli effetti della pandemia? Lifelong Lifewide Learning, 17(36), 76–92. doi:10.19241/lll.v16i36.537

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Milani, P. (2018). Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità. Roma: Carocci.

Ministero dell'Istruzione. (2022). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia. Roma: Ministero dell'Istruzione (Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43).

Vandenbroeck, M., & Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. European Early Childhood Education Research Journal, 22(3), 327–335. doi:10.1080/1350293X.2014.912895

Vedovelli, C. (2020). Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: Concetti, azioni, indicatori e strumenti. RicercAzione, 12(2), 181–206. doi:10.32076/RA12203

Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, & C. H. Weiss (a cura di), New approaches to evaluating community initiatives: Concepts, methods, and contexts (pp. 65–92). Washington, DC: Aspen Institute.

Parole chiave: Povertà educativa; nido sociale; rete; sistema integrato 06; educazione

SESSIONE Dati, innovazione degli ambienti di apprendimento e sviluppo professionale dei docenti

Coordinatrici:
Rita Marzoli (INVALSI)
Viviana Vinci (Università degli Studi di Foggia)
27 NOVEMBRE: 14.00 - 16.00 {AULA DA DEFINIRE}

Usare i dati per comprendere l'innovazione scolastica: Reflex e l'analisi dei processi di sistematizzazione e radicamento

Andrea Benassi (INDIRE)
Elena Mosa (INDIRE)
Silvia Panzavolta (INDIRE)

La disponibilità crescente di dati educativi sta trasformando il modo in cui le scuole comprendono e migliorano le proprie pratiche, ma gran parte dell'attenzione si è concentrata su fonti esterne - valutazioni standardizzate, dati amministrativi, learning analytics - lasciando in ombra i dati capaci di cogliere le dinamiche interne dell'innovazione scolastica. La ricerca sul miglioramento scolastico mostra che il cambiamento sostenibile dipende non solo dalla disponibilità di informazioni, ma dalla capacità delle scuole di sviluppare apprendimento organizzativo e riflessione collettiva; molte innovazioni restano tuttavia frammentate, legate a singoli progetti e scollegate dalle routine istituzionali. Questo contributo presenta Reflex, un framework di autoriflessione sviluppato da INDIRE per aiutare le scuole ad analizzare le proprie traiettorie di innovazione attraverso dati generati internamente. Il modello teorico alla base di Reflex concettualizza l'innovazione sistemica come interazione tra due dimensioni complementari: la sistematizzazione, ovvero l'integrazione organizzativa dell'innovazione in strutture e routine scolastiche, e il radicamento, ovvero la sua interiorizzazione nelle pratiche e nelle culture professionali dei docenti, in dialogo con la letteratura su diffusione dell'innovazione, apprendimento organizzativo e innovazione sociale.

Il contributo affronta tre domande di ricerca: quali tipi di dati possono aiutare le scuole a comprendere i propri processi di innovazione; quali pattern emergono analizzando l'innovazione lungo le dimensioni di sistematizzazione e radicamento; come i dati generati internamente possano supportare la riflessione organizzativa e il miglioramento scolastico. Pur non utilizzando direttamente i dati INVALSI, Reflex si configura come una fonte di dati complementare per e sul sistema educativo: due questionari paralleli - rivolti a dirigenti e docenti - hanno operazionalizzato dieci dimensioni dell'innovazione scolastica, trasformate in indicatori sintetici e restituite alle scuole attraverso una dashboard online a supporto dell'autoriflessione, integrata da 119 sessioni di feedback qualitativo con le scuole partecipanti.

La sperimentazione, condotta su 119 scuole italiane e 7.244 docenti nell'ambito di Avanguardie Educative e del programma Città dell'Educazione, mostra che il 65,5% delle scuole ha considerato le rappresentazioni generate da Reflex realistiche e coerenti con la propria esperienza, mentre in oltre il 70% dei casi le leadership scolastiche hanno rilevato discrepanze rilevanti tra l'investimento organizzativo nell'innovazione e la sua effettiva adozione nelle pratiche professionali - ambienti di apprendimento innovativi non ancora integrati nella didattica quotidiana, strategie di internazionalizzazione percepite come marginali dai docenti, processi di governance dell'innovazione poco visibili al corpo insegnante. Oltre l'85% delle scuole ha dichiarato l'intenzione di riutilizzare lo strumento e oltre il 70% quella di integrarne i risultati nella pianificazione scolastica.

Il contributo si rivolge al Seminario proponendo una riflessione su come dati generati internamente dalle scuole - complementari, e non alternativi, ai dati INVALSI - possano rendere visibili dimensioni organizzative e professionali del cambiamento che altrimenti resterebbero implicite, spostando l'attenzione dalla semplice misurazione della performance verso un uso dei dati come infrastruttura per l'interpretazione collettiva e l'apprendimento organizzativo.

Bibliografia
Argyris, C., & Schön, D. A. (2005). Organizational learning II: Theory, method and practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. Educational Researcher, 32(6), 3–12. doi:10.3102/0013189X032006003
Fullan, M. (2008). What's worth fighting for in the principalship (2ª ed.). New York, NY: Teachers College Press.
Mosa, E., & Panzavolta, S. (2025). Reflex: A self-reflection tool for schools on systemic innovation processes. In EDULEARN25 Proceedings (pp. 7533–7538). Palma: IATED Academy. doi:10.21125/edulearn.2025.1852
Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). The open book of social innovation. London: NESTA.
Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5ª ed.). New York, NY: Free Press.

Parole chiave: Innovazione scolastica; autoriflessione della scuola; radicamento dell'innovazione; sistematizzazione dell'innovazione

Lo spettacolo siamo noi: valutare gli effetti di un percorso di filosofia e teatro nelle scuole medie

Lisa Zaquini (ASVAPP)
Giacomo Ferrato (ASVAPP)
Francesca Anglois (ASVAPP)
Jessica Balbo (ASVAPP)

L'educazione civica è stata recentemente re-introdotta nei curricola scolastici di ogni ordine e grado. Le linee guida ministeriali delineano un perimetro molto ampio che abbraccia diverse tematiche e lascia ai singoli collegi docenti il compito di declinare un percorso formativo per ciascuna classe, che impegni gli allievi in 33 ore annuali. Le arti possono svolgere un ruolo cruciale nell'educazione democratica delle nuove generazioni, per la loro capacità intrinseca di far sperimentare il senso del limite, la collaborazione tra pari e la tensione tra libertà ed equità che caratterizza le democrazie contemporanee (Biesta, 2023).
Alcune scuole medie di Genova e dintorni hanno colto l'occasione fornita dal progetto Lo Spettacolo Siamo Noi (LSSN), sostenuto dalla Fondazione Edoardo Garrone, per coinvolgere i propri studenti in un percorso che combina la realizzazione di uno spettacolo teatrale a riflessioni filosofiche, secondo la pratica della *Philosophy for Children* (PFC), con l'obiettivo di coinvolgere i propri studenti in un percorso di protagonismo giovanile che sviluppi sia il pensiero critico che quello creativo e al contempo rafforzi la capacità di lavorare in gruppo. L'idea di coinvolgere gli studenti in un percorso artistico intensivo nasce dalla sempre più corposa letteratura che sottolinea i molteplici benefici delle diverse forme d'arte in termini di salute, di sostegno alla coesione sociale e di benessere (WHO; 2019).
Il percorso si articola in 15 incontri (11 di teatro e 4 di PFC) ed è condotto da operatori esperti nella metodologia della PFC e da attori e registi del Teatro del Piccione. Dall'anno scolastico 2024/25 il percorso coinvolge 24 classi in 15 istituti ed è accompagnato da un'analisi che intende stimare con metodo controfattuale l'effetto del percorso su dieci dimensioni di interesse, rilevate attraverso un questionario somministrato agli studenti: comportamento interpersonale, capacità di ascolto, capacità di porsi domande, capacità di argomentare, intelligenza emotiva, autodeterminazione, benessere scolastico, creatività e curiosità, attitudini artistiche e fruizione culturale. Il primo anno, l'attività di ricerca è stata dedicata all'individuazione delle variabili risultato, allo sviluppo del questionario e al rodaggio della macchina organizzativa. L'anno scolastico 2025/26 invece è dedicato all'analisi controfattuale che coinvolge 24 classi trattate e 27 classi controllo con un disegno difference-in-difference: il questionario è infatti somministrato a tutti gli studenti sia prima dell'inizio delle attività, che al termine. Completano il

disegno di ricerca, un questionario somministrato ai docenti delle classi trattate, volte a rilevare gradimento e criticità dell'intervento proposto e un questionario somministrato ai docenti delle classi controllo, volto a rilevare il programma di educazione civica proposto nelle classi non coinvolte nell'intervento.
Il contributo intende descrivere in dettaglio il percorso proposto, il disegno di ricerca e i primi esiti dell'analisi, mettendo in luce l'importanza dell'utilizzo di dati quantitativi e di analisi rigorose per la valutazione di pratiche didattiche innovative.

Bibliografia

Bevilacqua S., Casarin P. (2021), Propositi di filosofia 1 - Philosophy for Children/Community e pratiche di filosofia, Mimesi Ed.
Biesta G. (2023), Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente, Tab edizioni
Fancourt D, Finn S. (2019), What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67).
Martini A., Sisti M. (2009), Valutare il successo delle politiche pubbliche, Il Mulino
Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024), Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica

Parole chiave: Rct, valutazione, educazione civica, arte

Dati per educare: gli esiti INVALSI per orientare la progettazione didattica

Laura Marrocco (Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta" di Presicce-Acquarica)
Luisana Fracasso (Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta" di Presicce-Acquarica)
Giuseppina Biasco (Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta" di Presicce-Acquarica)
Emanuela Colella (Istituto Comprensivo "Madre Teresa di Calcutta" di Presicce-Acquarica)

Il percorso di ricerca-azione è stato realizzato in un istituto comprensivo ed è finalizzato ad applicare gli esiti delle prove INVALSI come strumento per interpretare i divari di apprendimento e orientare la progettazione didattico-educativa. Il lavoro assume la valutazione come risorsa conoscitiva e regolativa dei processi di miglioramento: in questa prospettiva, il dato standardizzato viene posto in relazione con le evidenze prodotte dalla valutazione interna e con le informazioni relative al contesto (Schildkamp & Kuiper, 2010; Mandinach & Gummer, 2016).
La ricerca si è posta l'obiettivo di analizzare in che modo l'integrazione tra dati INVALSI, valutazioni interne e informazioni relative alle condizioni di fragilità degli studenti potesse sostenere l'individuazione delle criticità e orientare successive decisioni didattiche e educative. Quali sono gli errori più frequenti degli studenti alla luce dei quadri di riferimento forniti da INVALSI per italiano, matematica e inglese? La Scuola inserisce obiettivi di recupero nel proprio Piano di Miglioramento?
Queste domande hanno fornito l'input per la ricerca di analisi che ha coinvolto quattro sezioni della scuola secondaria di primo grado, nel triennio 2022-2025. I risultati delle prove INVALSI sono stati messi in relazione con le valutazioni interne, gli esiti finali e le informazioni relative ad alunni con DSA, con BES, con disabilità e con svantaggio socio-economico e familiare, secondo un processo di analisi e interpretazione condiviso nell'ambito del gruppo di ricerca-azione (Poortman & Schildkamp, 2016).
Il confronto ha evidenziato differenze nella distribuzione delle condizioni di fragilità tra le sezioni, nell'evoluzione degli apprendimenti e nella relazione tra valutazione interna ed esiti INVALSI nelle diverse discipline. In una delle sezioni, gli studenti individuati dalla scuola in situazione di svantaggio rappresentavano il 52% del gruppo, evidenziando la necessità di integrare gli indicatori disponibili con la conoscenza contestuale della popolazione scolastica. L'analisi longitudinale ha inoltre consentito di individuare alcuni studenti in situazione di fragilità coinvolti nel percorso di mentoring di italiano per i quali si osserva un esito finale superiore alla situazione iniziale. Tale evidenza viene assunta in termini osservativi e non come dimostrazione di un rapporto causale tra intervento e miglioramento. in quanto un risultato

basso o alto che sia non misura il valore dello studente, ma indica come il metodo di insegnamento sia in grado di stimolare un pensiero critico (Morin, 199).
Il percorso ha consentito alla scuola di servirsi dei dati INVALSI come elemento di riflessione sulle pratiche valutative e didattiche, utilizzando la lettura degli esiti per individuare criticità, monitorare le azioni intraprese e orientare la riprogettazione.
L'esperienza risulta rilevante per il Seminario perché fornisce, attraverso un caso concreto di ricerca-azione, un contributo applicativo di come i dati INVALSI possano essere integrati con le evidenze prodotte dalla scuola e con la conoscenza del contesto per sostenere processi decisionali fondati sui dati. Il contributo propone quindi una riflessione sul passaggio dalla lettura degli esiti alla loro traduzione in azioni di miglioramento della progettazione, della didattica e dell'insegnamento, tutelando il benessere educativo di ciascuno, "...perché un risultato, alto o basso che sia, non determina il valore dello studente...".

Bibliografia

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. Teaching and Teacher Education, 60, 366–376. doi:10.1016/j.tate.2016.07.011

Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. Teaching and Teacher Education, 60, 425–433. doi:10.1016/j.tate.2016.06.010

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. Teaching and Teacher Education, 26(3), 482–496. doi:10.1016/j.tate.2009.06.007

Parole chiave: INVALSI; ricerca-azione; progettazione didattica; benessere educativo

Dai dati INVALSI all'azione didattica: progettare interventi efficaci per migliorare gli apprendimenti

Lucia Schito (Istituto Tecnico "Carnaro-Marconi-Flacco-Belluzzi" - Brindisi)
Lucia Portolano (Istituto Tecnico "Carnaro-Marconi-Flacco-Belluzzi" - Brindisi)

Partire dall'analisi consapevole dei dati restituiti da INVALSI, costituisce una delle principali fonti informative disponibili alle scuole per interpretare gli apprendimenti degli studenti e orientare il miglioramento dell'azione didattica.
I risultati delle prove standardizzate, infatti, costituiscono un'opportunità preziosa da integrare con le informazioni provenienti dagli altri stakeholder, dalla lettura del contesto specifico, dall'osservazione quotidiana e dagli esiti del profitto.
Per analizzare i dati INVALSI, nell'ITET Carnaro Marconi Flacco Belluzzi, è stato creato un Team, con una solida cultura della valutazione, composto da docenti di Italiano, Matematica e Inglese, dal docente Referente per la Valutazione e dal Dirigente Scolastico.
Il Team agisce su diversi livelli: attivazione di processi riflessivi sistematici capaci di interrogare risultati e scelte; analisi degli apprendimenti nel tempo; individuazione dei punti di forza e di debolezza del sistema scuola nel suo complesso; coinvolgimento degli organi collegiali nella lettura condivisa degli esiti delle prove standardizzate; definizione delle priorità del RAV, degli obiettivi di miglioramento e delle azioni necessarie per raggiungere i traguardi (formulazione di obiettivi concreti e verificabili); monitoraggio dei risultati.
L'Istituto ha costituito la rete RE.IN-VERTI. con al suo interno un gruppo "continuità" con le scuole del I ciclo della città di Brindisi, chiamato a lavorare sulle competenze di base e a partecipare alla formazione in verticale su aspetti legati alla comprensione testuale e allo sviluppo delle capacità logico-linguistiche e logico-matematiche. Tra gli obiettivi della rete: un piano di formazione triennale del personale in coerenza con i rispettivi POF e con la volontà di accrescere la reciproca competenza innovativa in relazione al RAV e

al PdM dei singoli Istituti partecipanti; un tavolo tecnico (docenti/ATA) per pianificare azioni, contenuti, metodi e pratiche valutative; attività di ricerca-azione; scambio di risorse professionali; ampliare le competenze didattiche dei docenti, per potenziare l'innovazione didattica attraverso l'uso delle nuove tecnologie; sviluppare competenze trasversali e disciplinari per la didattica laboratoriale, quale asse metodologico portante per la "personalizzazione" dei percorsi formativi, e per l'insegnamento delle discipline STEM; valutare l'efficacia della formazione e della ricaduta nell'attività curricolare.
Rilevante è la possibilità di esaminare gli esiti INVALSI prestando attenzione all'individuazione delle criticità e delle possibili cause, ai risultati medi e alla distribuzione delle prestazioni nel tempo (divari e variabilità).
La valutazione del Team, la riflessione collegiale e della Rete sulle pratiche adottate e sull'utilizzo pedagogico e didattico dei dati INVALSI, pone in essere le condizioni necessarie affinché tale analisi si traduca in mirate azioni di miglioramento.
I dati INVALSI acquistano un valore euristico e significativo, in quanto interpretati all'interno di un processo logico-valutativo e auto-valutativo condiviso; supportano una cultura organizzativa "learning to learn" e un processo orientato al perfezionamento dell'offerta formativa, all'acquisizione reale di competenze cognitive e non, alla responsabilità professionale condivisa e al miglioramento continuo dell'azione didattica; sono lo strumento per rafforzare la capacità della scuola di interrogare le proprie pratiche, di prendere decisioni fondate su evidenze, di pianificare le strategie di insegnamento più efficaci: "puntare alla qualità dell'azione didattica migliora gli apprendimenti, garantisce il "successo formativo" e crea un circolo virtuoso di miglioramento dell'intera istituzione scolastica!"

Bibliografia

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. (2017). Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
Freddano, M., & Pastore, S. (a cura di). (2018). Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento: Riflessioni e pratiche sui processi valutativi. Milano: FrancoAngeli.
INVALSI. (2026). Rapporto prove INVALSI 2026. Roma: INVALSI. Disponibile al link https://www.invalsi.it/rilevazioni-nazionali/rapporti-invalsi/
Scheerens, J. (1992). Effective schooling: Research, theory and practice. London: Cassell.
Rete RE.IN-VERTI. (s.d.). RE.IN-VERTI.

Parole chiave: Dati; Didattica; Apprendimenti; Miglioramento

Le evidenze dell'Istituto comprensivo di Cornuda (Treviso) per innovare e potenziare la didattica

Umberta Sandre (Istituto Comprensivo di Cornuda - Treviso)

Tipo di contributo: Applicativo.
Inquadramento teorico: L'uso dei dati educativi e valutativi (Data-Informed Decision Making) a supporto della progettazione e dell'innovazione didattica (DADA, moduli/laboratori di recupero/potenziamento).
Domande della ricerca: In che modo l'analisi dei dati INVALSI e degli esiti d'esame permette di identificare le fragilità negli apprendimenti e strutturare interventi mirati di potenziamento e innovazione organizzativo-didattica?
Modalità di utilizzo dei dati INVALSI e da e per il sistema educativo: Dall'a.s.2023/2024 l'Istituto Comprensivo di Cornuda (TV) ha consolidato un protocollo di monitoraggio longitudinale incentrato sugli esiti degli Esami di Stato, funzionale a valutare sistematicamente la qualità degli apprendimenti. Nell'a.s 2024/2025 l'analisi da parte del Nucleo Interno di Valutazione dei dati raccolti ha consentito di mappare le principali aree di criticità, distinguendole in base alle diverse fonti di rilevazione.
Area logico-matematica - esiti Esami di Stato. Il monitoraggio degli esiti ha rilevato un'area di fragilità: il 20% degli studenti non raggiunge la sufficienza nelle competenze logico-matematiche.

Area linguistica - risultati prove INVALSI. L'analisi degli esiti in Italiano nei Gradi 2, 5 e 8 ha evidenziato una criticità: mediamente un terzo della coorte (circa il 33%) si attesta nelle fasce di fragilità (Livelli 1 e 2) e comprende in prevalenza alunni con background migratorio.
In risposta a tali evidenze, nell'a.s. 2025/2026 l'Istituto ha attivato un solido piano d'azione, orientato all'innovazione metodologica e all'attivazione di percorsi formativi.
Innovazione didattica: l'Istituto sta formalizzando l'adozione del modello DADA (Didattica per Ambienti di Apprendimento) e la sua introduzione nella Scuola Secondaria ha già rappresentato un'importante trasformazione organizzativa. Superando la staticità dell'aula tradizionale, il modello favorisce un ambiente di apprendimento dinamico, incentrato sul protagonismo dello studente e sulla personalizzazione dei percorsi formativi.
Potenziamento e inclusione: grazie soprattutto alle risorse stanziate dal P.N. 2021-2027, l'Istituzione ha implementato percorsi di recupero/potenziamento, articolati in moduli sia per la Scuola Primaria sia per la Secondaria, al fine di supportare gli apprendimenti e contrastare le fragilità. Tali percorsi sono volti a consolidare le competenze di base in italiano e matematica, colmando le lacune pregresse.
Risultati: Attivazione del modello DADA e di moduli/laboratori specifici; nell'a.s.2025-2026 sono stati implementati i moduli/laboratori di seguito specificati.
Agenda NORD 2024/2026: 3 moduli di 30 ore ciascuno, rivolti ad alunni italofoni e non italofoni delle classi dalla 1^ alla 5^, focalizzati sul potenziamento delle competenze linguistiche. Il 90% degli alunni ha ottenuto un miglioramento significativo.
Progetto FAMI 2021-2027: 1 laboratorio di 20 ore destinato agli alunni non italofoni di tutte le classi della scuola secondaria, dedicato all'ambito linguistico. Il 100% dei partecipanti ha conseguito risultati positivi.
Piano Estate 2024/2026: 2 moduli di 30 ore ciascuno per gli studenti italofoni e non italofoni delle classi 2^ e 3^ della scuola secondaria, inerenti il potenziamento delle competenze logico-matematiche. Si è registrato un miglioramento negli apprendimenti per il 78% dei partecipanti.
Rilevanza per il Seminario: Il contributo documenta come il patrimonio informativo INVALSI e d'istituto possa tradursi in decisioni strategiche per l'efficacia didattica, il successo formativo e il contrasto ai divari.

Bibliografia

Castoldi, M. (2014). Capire le prove INVALSI: Una guida intelligente. Roma: Carocci.
Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62. (2017). Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. (2013). Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
Falzetti, P. (a cura di). (2021). I dati INVALSI come strumento per l'innovazione e il miglioramento scolastico: IV Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica". Milano: FrancoAngeli.
Freddano, M., & Pastore, S. (2020). Il Sistema nazionale di valutazione e l'uso dei risultati delle Rilevazioni nazionali INVALSI nelle scuole: Quali cambiamenti? In P. Falzetti (a cura di), Il dato e il miglioramento scolastico: II Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca" (pp. 9–32). Milano: FrancoAngeli.
INVALSI. (2024). Rapporto prove INVALSI 2024. Roma: INVALSI.
Mandolesi, L. (2020). Ambienti di apprendimento e modello DADA: Innovazione organizzativa e didattica nella scuola. Bergamo: Zeroseiup.
Schildkamp, K. (2019). Data-based decision making for school improvement: Research insights and gaps. Educational Research, 61(3), 257–273. doi:10.1080/00131881.2019.1625716

Parole chiave: Dati INVALSI; data-informed decision making; innovazione didattica; potenziamento degli apprendimenti

Spazio, Pedagogia e Dati: l'evoluzione verso l'ecosistema on-life e il monitoraggio empirico degli apprendimenti

Massimiliano Nerone (Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo)
Antoniana Aloisio (Ufficio Scolastico Regionale per l'Abruzzo)

Inquadramento teorico

Lo spazio come dispositivo pedagogico. Il lavoro si configura come un contributo di tipo applicativo, volto a indagare la complessa interazione tra configurazione spaziale e processi cognitivi. Il fondamento teorico risiede nella pedagogia dello spazio, una prospettiva che eleva l'ambiente fisico a rango di "terzo educatore" (Malaguzzi), o di "maestro" (Montessori). In questo paradigma, lo spazio non è un contenitore inerte, ma un dispositivo capace di sollecitare l'auto-educazione e l'esplorazione attiva. Sotto l'impulso degli investimenti del PNRR "Scuola 4.0", l'aula tradizionale viene decostruita per dare vita a un ecosistema on-life. Tale concetto delinea un continuum organico tra la dimensione materiale e quella virtuale, dove l'integrazione tecnologica non è fine a sé stessa, ma funzionale a una didattica "aumentata". In questo scenario, i docenti evolvono la propria funzione da trasmettitori di saperi a progettisti di ambienti di apprendimento, facilitando la co-costruzione sociale della conoscenza e stimolando il pensiero divergente attraverso una gestione flessibile del setting.

Obiettivi della ricerca

Verso un'ecologia dell'apprendimento. L'indagine si pone l'obiettivo di analizzare l'impatto sistemico derivante dal passaggio alle "aule di disciplina". La ricerca intende verificare come lo spostamento fisico degli studenti verso ambienti tematici e laboratoriali influenzi non solo la qualità degli apprendimenti, ma anche la riduzione della fragilità culturale. L'obiettivo sotteso è la promozione di un benessere studentesco integrale, inteso come equilibrio tra sfide cognitive e supporto emotivo in un ambiente che riflette l'identità epistemologica delle diverse materie.

Modalità di utilizzo dei dati

Il rigore dell'evidenza. Per validare la portata del cambiamento metodologico, la ricerca ha adottato una rigorosa triangolazione dei dati. Sono stati messi a sistema i documenti strategici dell'istituzione, quali il PTOF 2025-2028 e il RAV, con un'analisi longitudinale dei risultati delle prove INVALSI condotta sull'arco temporale 2018-2024. L'esame analitico delle Tavole 8A, 8B, 8C e 8D ha permesso di mappare l'andamento delle competenze in modo diacronico, fornendo una base empirica oggettiva per valutare l'efficacia delle nuove strategie didattiche adottate.

Risultati

L'eccellenza come esito del cambiamento. Le evidenze emerse nell'anno scolastico 2023/2024 confermano una crescita esponenziale degli esiti formativi, ben oltre i benchmark nazionali. In Italiano, il dato più significativo è l'abbattimento della fragilità (Livello 1), crollata allo 0,7% rispetto a una media nazionale del 18,7%. Parallelamente, le fasce di eccellenza accolgono il 60,3% della popolazione studentesca. In Matematica, oltre la metà degli studenti (50,7%) ha raggiunto il massimo livello di competenza (Livello 5), mentre in Inglese (Reading) l'87,5% ha conseguito il livello B2. Oltre ai dati quantitativi, si osserva un impatto qualitativo determinante: la flessibilità degli ambienti ha generato una contrazione dell'ansia da prestazione, alimentando una motivazione intrinseca e un senso di auto-efficacia superiore.

Rilevanza per il Seminario

Una governance per l'innovazione. Il contributo si configura come una buona pratica di governance strategica. Dimostra come l'armonizzazione tra le risorse del PNRR e una visione pedagogica d'avanguardia possa trasformare la scuola in un laboratorio permanente. La ricerca attesta empiricamente che l'innovazione dello spazio didattico è una condizione necessaria per il miglioramento strutturale degli esiti formativi e per il successo formativo di ogni studente.

Bibliografia

Camizzi, L., & Goracci, S. (a cura di). (2024). Didattica laboratoriale e discipline di base: Una ricerca nella scuola secondaria di secondo grado. Roma: Carocci.

Chellini, C., & Rosa, A. (a cura di). (2024). Arte e creatività nella scuola italiana: Teorie, progetti, prospettive. Roma: Carocci.
Ministero dell'Istruzione (2022). Piano Scuola 4.0. Disponibile al link https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/PIANO_SCUOLA_4.0.pdf/47488b4b-0a30-37f4-de66-a4aa535869f2?version=1.0
OECD (2017). The OECD handbook for innovative learning environments. Paris: OECD Publishing.
Paniagua, A., & Istance, D. (2018). Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264085374-en
INVALSI (2024). Restituzione dati per l'istituzione scolastica PEPS03000N.
Liceo Scientifico "G. Galilei". (2025). PTOF 2025–2028 e RAV 2025/2026.

Parole chiave: Scuola 4.0; aule di disciplina; Ricerca-Azione; dati INVALSI

SESSIONE Oltre le prove standardizzate: un modello di valutazione *data-informed* per i CPIA tra personalizzazione dei percorsi, riconoscimento degli apprendimenti e impatto sociale (2)

Coordinatori:
Emilio Porcaro (RIDAP; CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman")
Emanuela Vinci (INVALSI)
27 NOVEMBRE: 14.00 - 16.00 {AULA DA DEFINIRE}

Il CPIA tra caratteristiche degli apprendenti e complessità del contesto: temi e problemi di valutazione, formazione e supervisione degli insegnanti

Laura Cerrocchi (Sapienza Università di Roma)

Il contributo proposto è di natura teorica e trova il suo inquadramento nell'ambito della Pedagogia generale, sociale e interculturale e dell'Educazione degli Adulti, concentrandosi - a livello culturale e metodologico - sulla valutazione nei CPIA.
Il contributo si interroga sull'opportunità di sviluppare un modello di valutazione data-informed, inclusivo di "sistemi di indicatori, dispositivi di autovalutazione, integrazione di dati quantitativi e qualitativi, learning analytics, modalità di riconoscimento degli apprendimenti e valutazione dell'impatto educativo e sociale, ponendo in relazione la personalizzazione dei percorsi con il riconoscimento degli apprendimenti e con la loro ricaduta sociale" (Porcaro, Maurizio, 2025).
La domanda di ricerca è: nei CPIA i risultati dell'azione educativa possono essere adeguatamente rappresentati attraverso un'unica misura, oppure è possibile considerare un modello valutativo coerente con la specifica missione e organizzazione dei CPIA, fondato sull'integrazione di dati quantitativi, qualitativi e longitudinali?
I CPIA sono caratterizzati da elevata varietà delle caratteristiche degli apprendenti – per genere, generazione, profilo psico-fisico, classe sociale e gruppo etnico-linguistico-religioso – e da estrema variabilità delle condizioni di apprendimento. Ovvero: a) fattori che segnano processi e pratiche di istruzione ed educazione degli adulti (o in transizione all'età adulta) – con rispettivi bisogni e risorse, considerato il relativo bagaglio – più o meno ricco e diversificato – di esperienze; b) questioni come accesso ai percorsi, partecipazione e continuità della frequenza, patti formativi individuali, progressioni linguistiche e formative, crediti riconosciuti, competenze individuate e documentate, conseguimento dei titoli, prosecuzione nei percorsi di istruzione e formazione, transizioni verso il lavoro, inclusione sociale e rafforzamento dell'autonomia personale.
I temi e i problemi che verranno discussi coincidono con risultati/riscontri emersi dalla rassegna della legislazione e degli studi, ma anche di ricerche e progetti, inclusi quelli partecipati e/o coordinati da chi scrive (2019; 2023; 2024; 2023-2026 in corso).
Da un lato, la valutazione dovrebbe essere pensata come "una forma interna dell'esperienza che richiede di considerare il problema dell'architettura istituzionale della scuola e la capacità di costruire continuità dell'esperienza" (Lucisano, 2026). Ovvero, consentendo di "comprendere il rapporto tra azioni, criteri, conseguenze e possibilità di trasformazione"; dunque, "di costruire condizioni didattiche e relazionali nelle quali gli studenti imparino a pensare valutativamente" (Ivi, 2006). Dall'altro, le scelte di strumenti di analisi e messa a punto di strategie di intervento devono considerare la ricorsività tra fattori sociali (di macrosistema, mesosistema e microsistema), culturali e psicologici (di tipo cognitivo e affettivo). Ne deriva una questione che è al tempo stesso valoriale e trasversale e che investe la progettazione curricolare in tutti i suoi livelli, con riguardo sia al curricolo scolastico che a quello relativo alla formazione delle figure professionali, richiedendo di validare sul campo modelli curricolari – verticali e orizzontali, flessibili e aperti all'interno e all'esterno – e setting educativi fondati sulla ricorsività tra teoria e prassi. In merito alla formazione degli insegnanti, questo necessita di un curricolo caratterizzato da coscienza storico-culturale, competenza operativo-metodologica e consapevolezza comunicativa e relazionale; sostenuto da partecipazione a: collettivo come pratica di formazione e supervisione permanente; progetti di ricerca e

gruppi di lavoro, funzionali a favorire processi di co-costruzione di valori e significati e di appropriazione democratica della conoscenza, nonché la rielaborazione di motivazioni, rappresentazioni e prospettive; spaccati di formazione all'estero e interprofessionali.
La proposta può risultare rilevante per il Seminario contribuendo con una riflessione tesa a linee di evoluzione teorica e terreni di progettualità educativa, funzionali a ridurre la povertà (sociale, culturale e psicologica; educativa e formativa), alla formazione (iniziale, in servizio e permanente) e alla supervisione degli insegnanti, senza trascurare quelle professionalità e figure di rete che attraversano i contesti educativi scolastici ed extrascolastici, nonché alla governance scolastica e di sistema.

Bibliografia

Cerrocchi, L. (2019). Narrare la migrazione come esperienza formativa: Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa. Milano: FrancoAngeli.

Cerrocchi, L. (2024). Delle competenze o del curricolo in prospettiva interculturale e, meglio, transculturale? Tra ricerca-azione e formazione-supervisione degli insegnanti. Pedagogia e Vita, 3, 125–144.

Cerrocchi, L., & Porcaro, E. (a cura di). (2023). Minori stranieri non accompagnati: Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico. Milano: FrancoAngeli.

Cornacchia, M. (2013). Dai CTP ai CPIA: Il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. Annali Online della Didattica e della Formazione Docente, 5(5), 68–76. doi:10.15160/2038-1034/698

Di Rienzo, P. (2021). Insegnare in carcere: Individuare le competenze strategiche dei docenti. Lifelong Lifewide Learning, 17(38), 339–352. doi:10.19241/lll.v17i38.590

Ferrari, C., Santagati, M., & Barzaghi, A. (2025). Tackling extreme inequalities in education: Italian teachers, reception workers and the inclusion of unaccompanied foreign minors. Italian Journal of Sociology of Education, 17(1), 37–62. doi:10.25430/pupj-IJSE-2025-1-3

Lucisano, P. (2026, 3 luglio). Dal dito alla luna: Valutazione, esperienza e pensiero riflessivo. Education 2.0. Disponibile al link https://www.educationduepuntozero.it/studi-e-ricerche/dal-dito-alla-luna-valutazione-esperienza-e-pensiero-riflessivo.shtml

Maurizio, A., & Porcaro, E. (2025). L'istruzione degli adulti in Italia: Bilanci e prospettive. EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education, 17, 119–125. Disponibile al link https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/epale-journal-n17-2025-i-futuri-dellistruzione-degli-adulti

Nuzzaci, A. (2021). Il Progetto MOIDA nell'esperienza di ricerca con i CPIA abruzzesi: Presupposti e ragioni metodologiche. Nuova Secondaria Ricerca, 38(10), 4–21.

Ross-Gordon, J. M. (2024). Learning disabilities and the adult learner. New Directions for Adult and Continuing Education, 2024(184), 46–55. doi:10.1002/ace.20542

Traverso, A., & Pisano, S. (2025). CPIA e frontiere educative: Margini simbolici, pratiche trasformative. Quaderni di Intercultura, 165–173. doi:10.13129/2035-858X/QdI.2025.165-173

Parole chiave: Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA); curricolo e valutazione; processi e pratiche di istruzione-educazione; formazione e supervisione degli insegnanti

Valutare senza prove standardizzate: dati su accoglienza e dispersione nei CPIA liguri per un modello data-informed

Sissi Pisano (Università degli Studi di Genova)
Andrea Traverso (Università degli Studi di Genova)

Il contributo, applicativo e metodologico, presenta i risultati di una ricerca condotta nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della Liguria sulle pratiche di accoglienza e orientamento e sulla loro

relazione con la dispersione scolastica, esplicita e implicita. I CPIA sono l'unico segmento del sistema di istruzione italiano escluso dalle rilevazioni standardizzate nazionali. In questi percorsi la dispersione non è misurata, poiché l'indicatore ELET si arresta ai ventiquattro anni e la dispersione implicita è definita su prove che nei CPIA non vengono somministrate. La dispersione è qui intesa come fenomeno complesso e multifattoriale, che non si esaurisce nell'abbandono formale (Biondi Dal Monte & Frega, 2024), ed è indagata a partire dall'esperienza di chi la vive (Batini & Bartolucci, 2018). In un'utenza sempre più eterogenea (Gabrielli et al., 2022; Cerrocchi & Porcaro, 2023), lo studio ha guardato allo scarto fra offerta formativa e biografie educative degli apprendenti, assumendo come oggetto di osservazione l'accoglienza, momento in cui si costituisce il rapporto fra istituzione e studente adulto (Benedetti, 2019; Cornacchia & Tramma, 2019).

La domanda che ha guidato l'indagine riguarda le criticità che i CPIA incontrano nel contrasto alla dispersione e i dati che questi centri già producono, o potrebbero produrre, per sostenere una valutazione data-informed dei propri percorsi. Poiché nei CPIA non si somministrano prove standardizzate, lo studio non impiega dati INVALSI e lavora sui dati che il sistema educativo produce al proprio interno, facendo di tale assenza il punto di partenza dell'analisi. Una fase esplorativa con focus group rivolti a dirigenti e docenti, analizzati con l'albero dei problemi (Frudà, 2007; Stroppiana, 2009), ha individuato nell'accoglienza una delle aree critiche ricorrenti; su questa base è stato somministrato un questionario di 62 item, al quale hanno risposto 99 dei 160 docenti dei CPIA liguri; gli esiti sono stati restituiti ai docenti in un percorso di ricerca-azione-formazione che li ha coinvolti come co-ricercatori nella costruzione di strumenti condivisi (Asquini, 2018).

I risultati mostrano uno scarto fra consapevolezza e sistematicità. L'accoglienza è riconosciuta dai docenti come decisiva per un inserimento efficace (4,6 su 5), ma le modalità con cui viene realizzata variano sensibilmente, dall'affidamento all'intero gruppo docente alla delega a un singolo insegnante. Il dato più rilevante riguarda però la loro produzione. Quasi tutti i rispondenti dichiarano di monitorare il percorso in itinere, attraverso colloqui individuali e verifiche strutturate; la rilevazione delle uscite è invece raramente strutturata: il 69,7% dei rispondenti dichiara che nel proprio CPIA le informazioni su chi abbandona sono raccolte in forma informale o non sono raccolte affatto.

Il primo ostacolo a un modello di valutazione data-informed per i CPIA non è l'assenza di prove esterne, ma quella di una rilevazione interna. I centri osservano chi resta e non registrano chi esce, cioè proprio il fenomeno che sono chiamati a contrastare. Su questa base la ricerca propone tre famiglie di indicatori sostenibili, costruiti con i docenti e per questo trasferibili ad altri contesti: tracciabilità di ingressi, uscite e motivi dichiarati; protocollo minimo condiviso di accoglienza; follow-up degli esiti a distanza.

Bibliografia

Asquini, G. (a cura di). (2018). La ricerca-formazione: Temi, esperienze e prospettive. Milano: FrancoAngeli.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2018). Dispersione scolastica: Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla. Perugia: Università degli Studi di Perugia.

Benedetti, F. (2019). Presentazione. In M. Borri & S. Calzone (a cura di), L'istruzione degli adulti in Italia: I CPIA attraverso la voce dei loro attori (pp. 7–10). Pisa: Edizioni ETS.

Biondi Dal Monte, F., & Frega, S. (2024). Contrastare la dispersione scolastica: Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso. Bologna: Il Mulino.

Cerrocchi, L., & Porcaro, E. (2023). Minori stranieri non accompagnati: Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico. Milano: FrancoAngeli.

Cornacchia, M., & Tramma, S. (a cura di). (2019). Vulnerabilità in età adulta: Uno sguardo pedagogico. Roma: Carocci.

Frudà, L. (2007). Ricerca sociale: Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici. Roma: Carocci.

Gabrielli, S., Benvenuto, G., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2022). Provincial centers for adult education (CPIA) as resources for the inclusion of migrant adults in Italy. In Interculturality in institutions: Symbols, practices and identities (pp. 19–39). doi:10.1007/978-3-031-12626-0_2

Malagnini, F., & Deiana, I. (2023). Tra conferme e sorprese: I bisogni formativi dei docenti dei CPIA. Italiano LinguaDue, 15(2), 328–343. doi:10.54103/2037-3597/21953

Stroppiana, A. (2009). Progettare in contesti difficili: Una nuova lettura del Quadro Logico. Milano: FrancoAngeli.

Parole chiave: Accoglienza; educazione degli adulti; dispersione implicita; valutazione data-informed

Oltre la standardizzazione: prove comuni flessibili nei CPIA tra rigore metodologico, personalizzazione e comunità di ricerca-azione

Damiano Longo (CPIA Lecce)

Il processo di apprendimento/insegnamento nei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) si muove storicamente in un delicato equilibrio tra la necessità di garantire il rigore dei livelli di competenza previsti dalle Linee Guida (DPR n. 263/2012; D.I. 12 marzo 2015, n. 34; D.M. 183 del 7 settembre 2024) e l'obbligo di rispondere alle specificità dell'utenza, caratterizzata da spiccata eterogeneità e discontinuità delle frequenze. Il presente contributo illustra l'esperienza di un CPIA nella progettazione e somministrazione di prove comuni standardizzate di istituto, ispirate ai framework metodologici INVALSI e ricalibrate sulle esigenze logistiche e didattiche dell'educazione degli adulti. Il cuore della sperimentazione risiede nel superamento della somministrazione simultanea. In linea con la personalizzazione dei percorsi (PFI), l'articolazione temporale asincrona delle prove si configura come una precisa scelta metodologica e non come un ripiego organizzativo. Tale flessibilità accoglie la frequenza non lineare tipica dell'utenza adulta e valorizza il Patto Formativo, intercettando gli apprendimenti nel momento di reale maturazione del singolo studente, senza alterare l'oggettività e la standardizzazione della misurazione. Il processo di costruzione, validazione e analisi delle prove ha visto i dipartimenti disciplinari operare come vere e proprie comunità di ricerca-azione. I docenti non sono stati meri esecutori di protocolli valutativi, ma ricercatori riflessivi capaci di mediare tra il rigore psicometrico dei modelli INVALSI (struttura dei quesiti, granularità delle competenze) e la flessibilità logistica indispensabile nei contesti EDA. Questo approccio data-informed ha trasformato il dato valutativo in uno strumento di autovalutazione d'istituto e di riprogettazione curricolare in tempo reale. I risultati dell'esperienza mostrano come sia possibile conciliare l'esigenza di una rendicontazione sociale e quantitativa degli apprendimenti con un modello di accoglienza e flessibilità, offrendo un possibile paradigma di riferimento per la valutazione di sistema nelle scuole della seconda opportunità.

Bibliografia

Ambel, M. (2018). Valutare le competenze nei CPIA. Annali della Pubblica Istruzione.

Borri, M., & Calzone, S. (2019). L'istruzione degli adulti in Italia: I CPIA attraverso la voce dei loro attori. Pisa: Edizioni ETS.

Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carocci.

Domenici, G. (2003). Manuale della valutazione scolastica. Roma-Bari: Laterza.

INVALSI (2019). Quadri di riferimento delle prove INVALSI. Roma: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Means, B., Padilla, C., DeBarger, A., & Bakia, M. (2009). Implementing data-informed decision making in schools: Teacher access, supports and use. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development.

Normativa:

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. (2013). Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 47, 25 febbraio 2013.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR]. (2015). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'istruzione degli adulti (Decreto Interministeriale 12 marzo 2015). Roma: MIUR.

Parole chiave: Personalizzazione dei percorsi; prove comuni flessibili; ricerca-azione; valutazione data-informed

Comunicare i CPIA: il ruolo dei dati INVALSI nella costruzione di un'idea di IDA in Italia

Flavia Virgilio (Università degli Studi di Udine)

Il contributo è di tipo applicativo. Si suggerisce di utilizzare i dati raccolti da INVALSI attraverso RAV, Piani di miglioramento e Rendicontazione sociale per promuovere la conoscenza del ruolo dei CPIA. I dati di sistema, infatti, contribuiscono a costruire una certa idea di scuola su tre fronti: accountability e governance di sistema; capacità della scuola di incidere sui processi di inclusione e di equità; capacità della scuola di orientare la didattica partendo dall'analisi dei dati di sistema.
Questi tre ambiti implicano livelli di analisi e di azione sia di tipo tecnico/didattico che di tipo strategico/politico, sul piano micro del singolo istituto, sul piano meso dei sistemi territoriali e regionali e sul piano macro del sistema nazionale di istruzione. Mentre per i dati relativi agli istituti scolastici del primo del secondo grado di istruzione esiste una raccolta, restituzione, comunicazione e analisi anche a livello scientifico di questi dati, che contribuisce da un lato a costruire una certa idea di scuola, seppure talvolta in modo controverso, e dall'altro ad orientare le politiche a tutti i livelli, non esiste una strategia di utilizzo sistematico dei dati sui CPIA che contribuisca a costruire una certa di idea di IDA e ad evidenziare gli impatti sociali del lavoro dei CPIA.
Il contributo si basa su riflessioni afferenti a due aree di ricerca: da un lato il tema delle politiche educative evidence based (Hattie, 2012; Rete Euridyce, 2017; Calvani, 2012; Falzetti 2020, 2025; Ricci, 2025), dall'altro il tema del digital story telling istituzionale (Lambert, 2013; Buckingam, 2013; Adamoli, 2018).
La riflessione ruota introno alle seguenti domande: è possibile utilizzare i dati INVALSI, in particolare i dati emergenti dai RAV/PTOF, per contribuire a rafforzare l'immagine e il ruolo dei CPIA in Italia? Come coinvolgere gli stakeholder nella condivisione dei dati? Come ampliare il set di dati per rafforzare la possibilità di evidenziare l'impatto dei CPIA nelle politiche di coesione sociale? Come costruire uno story telling istituzionale che valorizzi i CPIA?
Si propone di utilizzare i dati INVALSI per promuovere la conoscenza dei CPIA, rendendoli attrattivi come partner istituzionali nella costruzione di reti e patti territoriali. Il materiale contribuirebbe inoltre a valorizzare il ruolo dei CPIA nell'ecosistema formativo nazionale, rendendoli più attrattivi anche per i docenti neo immessi in ruolo.
La proposta di un uso sistematico dei dati INVALSI consentirebbe di valorizzare il ruolo dei CPIA, ma contribuirebbe anche alla costruzione di un'idea di ecosistema scolastico complessa e integrata, che risponde ai bisogni di una società che affronta le sfide dell'eterogeneità, della demografia e della rapida obsolescenza delle competenze. I dati così utilizzati favorirebbero lo sviluppo di un'idea dei CPIA come scuole che creano valore pubblico attraverso gli impatti sociali che producono.

Bibliografia

Adamoli, M. (2018). Comunicazione sociale e pedagogia: Itinerari e intersezioni. Milano: Libreriauniversitaria.it.

Boffo, V., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Educazione degli adulti, dalle strategie alle urgenze: In luogo di una introduzione. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (a cura di), Educazione degli adulti: Politiche, percorsi, prospettive: Studi in onore di Paolo Federighi (pp. 7–28). Firenze: Firenze University Press. doi:10.36253/979-12-215-0006-6.02

Buckingham, D. (2013). Media literacy per crescere nella cultura digitale. Roma: Armando Editore.

Calvani, A. (2012). Per un'istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive. Trento: Erickson.

Falzetti, P. (a cura di). (2020). Il dato e il miglioramento scolastico. Milano: FrancoAngeli.

Falzetti, P. (a cura di). (2025). Il RAV e i dati INVALSI per l'autovalutazione delle scuole. Milano: FrancoAngeli.
Federighi, P. (2011). La ricerca evidence-based in educazione degli adulti. Pedagogia Oggi, 9(1–2), 112–120.
Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. London: Routledge.
Lambert, J. (2018). Digital storytelling: Capturing lives, creating community. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
Rete Eurydice. (2017). Support mechanisms for evidence-based policy-making in education. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/575942
Ricci, R. (2025). Uno sguardo alla scuola attraverso i dati: INVALSI: Bilancio, scenari, obiettivi. Milano: Guerini e Associati.

Parole chiave: Rapporto di autovalutazione; impatti di sistema; story telling istituzionale

Dall'accoglienza alla valutazione data-informed: un modello organizzativo per la personalizzazione dei percorsi nei CPIA

Aurora Mangione (CPIA BAT "Gino Strada" - Barletta-Andria-Trani)

Tipo di contributo: Applicativo e metodologico
Inquadramento teorico: I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) operano in contesti caratterizzati da un'elevata complessità organizzativa e da un'utenza eterogenea. In assenza di prove standardizzate nazionali INVALSI, emerge la necessità di sviluppare modelli di valutazione capaci di integrare gli esiti formativi con le informazioni relative ai percorsi individuali. L'inquadramento si fonda sui principi dell'andragogia, dell'apprendimento permanente e della validazione degli apprendimenti formali, non formali e informali. Si assume l'ipotesi che l'approccio data-informed richieda strutture organizzative stabili e non possa dipendere esclusivamente dalla sensibilità dei singoli docenti.
Obiettivi/Domande della ricerca: Il contributo presenta un modello organizzativo data-informed sviluppato presso il CPIA BAT "Gino Strada" nell'ambito delle attività di accoglienza e orientamento. Lo studio intende rispondere alla seguente domanda di ricerca: in che modo la riprogettazione del processo di accoglienza attraverso un modello operativo data-informed può sostenere la personalizzazione dei percorsi, il riconoscimento degli apprendimenti e i processi di miglioramento nei CPIA, trasformando la fase d'ingresso da adempimento amministrativo a componente strategica del sistema informativo d'istituto?
Risultati: Il risultato principale del lavoro risiede nella co-progettazione e formalizzazione dell'architettura del modello e dei relativi strumenti operativi condivisi. Tra questi si evidenziano: la digitalizzazione delle interviste di ingresso, la stesura di guide procedurali per la compilazione dei Patti Formativi Individuali (PFI), la revisione delle prove di ingresso, la mappatura degli stakeholder e la strutturazione di una matrice dati-decisioni per l'analisi aggregata dei bisogni dell'utenza e l'individuazione precoce delle barriere alla frequenza.
Rilevanza per il Seminario: Il lavoro risponde agli obiettivi della Sessione 8 e offre un esempio applicativo di come i processi organizzativi interni possano generare dati qualitativi e quantitativi utili all'autovalutazione e al miglioramento continuo, proponendo una pratica replicabile e trasferibile ad altre reti di CPIA.

Bibliografia

Cedefop. (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2801/008370
Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). London: Routledge.

Mandinach, E. B., & Jackson, S. S. (2012). Transforming teaching and learning through data-driven decision making. Thousand Oaks, CA: Corwin.
Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.
UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). Global report on adult learning and education: Leave no one behind. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Normativa
Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. (2012). Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, ivi compresi i corsi serali. Roma.
Repubblica Italiana (2013). Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13: Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali. Roma.

Parole chiave: Valutazione data-informed; Personalizzazione dei percorsi; Accoglienza nei CPIA; Riconoscimento degli apprendimenti

Dalla rilevazione del bisogno alla risposta ordinamentale: un modello data-informed per l'inclusione formale dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) al CPIA 1 di Roma

Salvatore La Cavera (CPIA 1 di Roma)

L'integrazione formativa dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) costituisce una sfida prioritaria per l'Istruzione degli Adulti. L'indagine nazionale della Fondazione ISMU per il MIM ("Minori stranieri non accompagnati a scuola") evidenzia come solo il 21% dei MSNA in Italia sia inserito nel sistema scolastico formale e appena il 18% frequenti percorsi del primo e secondo livello orientati al conseguimento di un titolo di studio presso i CPIA. La maggior parte dell'utenza rimane confinata in corsi informali di sola alfabetizzazione L2 (85% complessivo), mentre il 9% risulta del tutto escluso da ogni circuito formativo. L'incrocio con le rilevazioni quantitative del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) definisce ulteriormente il quadro: l'88,9% dei MSNA è di genere maschile e il 78% ha più di 16 anni, con oltre il 75% delle uscite dal sistema di accoglienza dovuto al raggiungimento della maggiore età. I CPIA operano dunque in una costante "corsa contro il tempo", trovandosi a gestire bisogni differenziati tra l'urgenza dei diciassettenni prossimi ai 18 anni e i bisogni dei 15-16enni con scolarizzazione debole o non latina.Lo studio di caso illustra il modello operativo data-informed sviluppato dal CPIA 1 di Roma all'interno del PTOF 2025-2028 per tradurre le evidenze quantitative in dispositivi ordinamentali. Operando su quattro sedi metropolitane, disponendo l'iscrizione diretta al Primo Livello - Primo Periodo Didattico (396 ore ordinamentali) per il conseguimento del diploma di Licenza Media. Per rispondere all'eterogeneità dei profili, l'Istituto adotta un doppio canale di incardinamento: per i diciassettenni viene strutturato un Patto Formativo Individuale (PFI) annuale ad inserimento rapido; per i minori di 15-16 anni privi di certificazione primaria viene formalizzato un PFI di durata biennale. A tale percorso si affianca l'attivazione della deroga ordinamentale fino a 200 ore aggiuntive d'Istituto per l'Italiano L2 (portando il monte ore d'Istituto a un totale di 596 ore nel biennio), integrate da un secondo livello di affiancamento linguistico "uno a uno" svolto in convenzione con la Scuola Penny Wirton. L'adozione di questa architettura integrata garantisce l'acquisizione del titolo di studio formale nei tempi della minore età, dimostrando come l'uso consapevole dei dati di contesto e la flessibilità ordinamentale ex D.P.R. 263/2012 permettano ai CPIA di trasformarsi in concrete infrastrutture di cittadinanza e prevenzione della marginalità sociale.

Bibliografia
Fondazione ISMU ETS. (2024). Minori stranieri non accompagnati a scuola: Se l'improbabile diventa possibile. Studio conoscitivo per il Ministero dell'Istruzione e del Merito. Milano: Fondazione ISMU. Disponibile al link https://www.ismu.org/minori-stranieri-non-accompagnati-a-scuola/
CeSPI – Osservatorio Nazionale Minori Stranieri Non Accompagnati. (2020–2025). Rapporti annuali sul sistema di accoglienza, tutela e inclusione dei minori stranieri non accompagnati in Italia (1°–6° rapporto). Roma: CeSPI ETS.
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2025). Report mensile Minori stranieri non accompagnati in Italia. Roma: Direzione Generale dell'Immigrazione e delle politiche di integrazione.

Parole chiave: Minori Stranieri Non Accompagnati; Valutazione Data-Informed; Patto Formativo Individuale; CPIA 1 di Roma

Oltre la classe-ponte. Didattica esperienziale e plurilinguismo per l'inclusione dei MSNA nei CPIA

Luana Abate (CPIA 1 di Roma)

Il numero crescente di Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) che entrano anno dopo anno tra i banchi dei CPIA ha avuto come effetto immediato una maggiore frammentazione dell'offerta formativa di I livello. I MSNA, che hanno l'obbligo di iscrizione scolastica al I livello, pongono i docenti davanti a un bivio complesso.
Da una parte ritroviamo ragazzi di 16 e 17 anni (ovvero a ridosso della maggiore età) che hanno urgenze impellenti dettate da un mandato migratorio familiare: cercare un lavoro per contribuire alla sussistenza delle famiglie rimaste nel Paese di origine. I docenti si ritrovano così spesso davanti a un muro innalzato dal rifiuto dell'obbligo di frequenza scolastica, vissuto come un ostacolo al loro unico scopo immediato: guadagnare per riscattarsi.
Dall'altra parte emerge l'urgenza educativa di far comprendere quanto sia strategico qualificarsi per accedere a un mondo lavorativo regolare. Per questi ragazzi i percorsi di insegnamento e apprendimento diventano una vera e propria corsa contro il tempo: imparare l'italiano e raggiungere un titolo di istruzione di primo grado, spesso condizione necessaria per intraprendere specifiche attività lavorative o per accedere a percorsi di qualifica professionale.
I MSNA, essendo nella maggior parte dei casi neoarrivati, posseggono generalmente scarse conoscenze dell'italiano che vanno dal pre-A1 all'A2, con capacità di recupero differenti dipendenti dalla scolarizzazione pregressa, dalle risorse personali, dalla volontà di riscatto e dalle fragilità legate ai loro vissuti.
Queste lacune linguistiche portano nei CPIA alla creazione di classi per livello che, di fatto, sono vere e proprie classi-ponte strutturate principalmente sullo studio della L2 o su poche ore di materie ad alto impatto di socializzazione, troppo spesso lasciate alla buona volontà di singoli docenti che se ne prendono carico. Tali classi presentano un paradosso evidente: pur avendo la necessità di un monte ore più alto per il recupero degli insegnamenti, offrono un quadro orario numericamente inferiore rispetto alle classi standard e con scarsa variabilità di contenuti. Questo crea percorsi demotivanti e faticosi che bloccano l'apprendimento e il successo formativo dei ragazzi, condannando molti di loro al mancato conseguimento del titolo di studio per non aver potuto accedere a tutte le discipline previste dal curriculum di scuola secondaria di primo grado.
Questo percorso estremamente scivoloso chiama in causa l'intero Consiglio di Classe: tutti i docenti dovrebbero potenziare strategie a supporto di una didattica esperienziale, monitorando continuamente i risultati per sostenere i ragazzi nel recupero dei saperi disciplinari non acquisiti in precedenza.
Il primo passo da compiere è proprio superare il concetto di classe-ponte intesa come attesa passiva del livello A2 prima di poter accedere allo studio delle discipline. Al contrario, i MSNA dovrebbero poter accedere sin da subito ai saperi disciplinari, inseriti in classi miste insieme a compagni che sono in Italia

da più tempo — e che possiedono già un livello A2 o superiore —, lavorando insieme su compiti autentici e valorizzando l'uso della propria lingua d'origine (L1).
Già da anni la normativa scolastica ed europea parla del plurilinguismo come risorsa e non come ostacolo, descrivendolo come un repertorio dinamico in cui le diverse lingue dell'individuo interagiscono e si sostengono reciprocamente per affrontare compiti cognitivi complessi. In questa visione, le lingue non sono compartimenti stagni, ma strumenti che si intrecciano nella costruzione del significato. In questo senso, l'uso consapevole dell'intelligenza artificiale può rappresentare un valido alleato per il docente, supportandolo nella costruzione di materiali didattici plurilingue e calibrati sui diversi livelli di competenza.
Questa impostazione rappresenta una svolta fondamentale per ripensare la didattica, soprattutto quando si tratta di sviluppare la CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), ovvero la lingua dello studio e dei concetti astratti, che non può essere appresa chiudendo i ragazzi in un recinto di sola L2. L'uso flessibile del repertorio linguistico e il supporto tra discenti che parlano la stessa lingua, favoriscono la costruzione del significato, riducendo il carico cognitivo nei contesti ad alta densità disciplinare. Questo scambio promuove un pluralismo che ha ripercussioni non solo sulla dinamica d'aula, ma sull'intera prospettiva di inclusione sociale.

Bibliografia

Balboni, P. E. (2012). Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse (3a ed.). Torino: UTET Università.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Carbonara, V., & Scibetta, A. (2020). Imparare attraverso le lingue: Il translanguaging come pratica didattica. Roma: Carocci.

Cerrocchi, L., & Porcaro, E. (a cura di). (2021). Minori stranieri non accompagnati: Orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico. Lecce: Pensa MultiMedia.

Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Cummins, J. (2021). Il multilinguismo in classe: L'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni. In M. E. Favilla & S. Machetti (a cura di), Lingue in contatto e linguistica applicata: Individui e società (pp. 291–308). Milano: Officinaventuno.

Lenz, P., & Berthele, R. (2012). La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali. Italiano LinguaDue, 4(1), 301–342. doi:10.13130/2037-3597/2286

Masillo, P., & Machetti, S. (2023). Valutare l'italiano L2 nella scuola plurilingue: L'interpretazione del dato linguistico, tra percezioni e usi. Italiano LinguaDue, 15(2), 585–595. doi:10.54103/2037-3597/21974

Ministero dell'Istruzione. (2022). Orientamenti interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori. Roma: Ministero dell'Istruzione.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (Decreto Ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Normativa:

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. (2013). Regolamento recante norme per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 47, 25 febbraio 2013.

Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (2013). Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 39, 15 febbraio 2013.

Parole chiave: MSNA; Inclusione; Plurilinguismo; Didattica esperienziale

Elenco dei Poster sulle esperienze innovative di servizi per l'infanzia 0-6 in esposizione

26 NOVEMBRE: 11.00 - 16.30 *Gazebo*

1 **Abitare il benessere: l'approccio Snoezelen come cornice metodologica integrata di continuità e inclusione nel Polo 0 6**
Polo per l'infanzia Scuola dell'infanzia "Mons. G. Ciccarelli" Micronido "La Tartaruga" - Verona

2 **Connected children, skills in action**
Istituto Comprensivo "P. Tacchi Venturi" - San Severino Marche

3 Crescere in accordo. Il patto di continuità educativa per coordinare scuola, famiglia e servizi nello 0-6
Scuola Europa - Milano

4 **Dalla coerenza educativa all'identità pedagogica comune. Il Polo per l'Infanzia Cederna verso il curricolo verticale 0-6**
Polo per l'infanzia Cederna Città di Monza, Direzione didattica Scuola dell'Infanzia paritaria comunale Pianeta Azzurro

5 **Dalla continuità pedagogica alla governance del sistema 0–6: la Ricerca-Azione come leva del Piano di Miglioramento**
Scuola Infanzia "I. Silone", Istituto Comprensivo Pescara 4

6 **Dimensioni zerosei Liguria**
Istituto Comprensivo Sanremo Levante - Sanremo

7 **Donare Speranza. Un percorso di Service Learning per trasformare un problema complesso in consapevolezza e cittadinanza attiva**
Scuola dell'Infanzia Poggio dei Pini, Istituto Comprensivo Capoterra 1 - Capoterra, Cagliari

8 **Il Faro Polo per l'Infanzia – I.C. Dante Alighieri - Pesaro: Custodi delle nostre radici, camminiamo verso il futuro**
Polo 0-6 per l'infanzia Il Faro

9 **L'Infanzia che Emoziona: un percorso triennale di educazione affettiva nelle scuole dell'infanzia 0-6**
Istituto Comprensivo n. 8 di Forlì –"Camelia Matatia" Scuole dell'Infanzia Le Ali / Il Papavero / L'Albero Felice

10 **Madri in corpo. Per una pedagogia della convivenza**
Istituto Comprensivo Confalonieri-Ristori - Napoli

11 **Una scelta educativa ecologica. Progettare, osservare e documentare insieme per costruire la continuità 0-6**
Istituto Comprensivo Pescara 10

12 **Un filo che conta: la collana dei numeri per costruire il pensiero matematico nella scuola dell'infanzia**
Istituto Comprensivo Perugia 6

Elenco dei Poster sulle esperienze innovative di servizi per l'infanzia 0-6 in esposizione

27 NOVEMBRE: 11.00 - 16.30 *Gazebo*

13 **Alma e le On-date: Fiabe Statistiche per la raccolta della variabilità nel Sistema Integrato 0-6**
Scuola Polo d'Infanzia 0-6 "San Bernardino", Istituto Comprensivo "G. Carducci"

14 **"Becoming a Forest": the 0-6 Manifesto for the Mont-Cervin Educational unit. Training, collaboration and job shadowing within an educational ecosystem**
Istituzione scolastica "Abbé J. M. Trèves" - Aosta

15 **Cinque Poli 0–6, un laboratorio diffuso: innovazione educativa, continuità e comunità sostenute dalle evidenze**
Polo 0-6 "Campus Baby Coccinelle", Istituto Comprensivo 18 Verona, Università degli Studi di Verona

16 **Equilibri 0-6: prendersi cura di chi cura: la professionalità 0-6 come leva per costruire un sistema educativo che apprende**
Unité des Communes Valdôtaines Valdigne-Mont- Blanc - Aosta

17 **Fare sistema attraverso la formazione**
Dipartimento Servizi Educativi della Città di Torino e Scuola Paritaria dell'Infanzia Vittorio Veneto

18 **"La conoscenza del mondo" come spazio di cittadinanza attiva e generativa**
Istituto Comprensivo "Visconteo" Pandino

19 **La scuola si apre al territorio: rete multidisciplinare e dialogo interculturale nel sistema integrato 0-6**
Istituto Comprensivo 2 di Carmagnola

20 **Oltre la classe – Funzioni esecutive, autonomia di scelta e apprendimento attivo nei laboratori diffusi**
Istituto Comprensivo Ciscato – Scuola dell'Infanzia Rossato

21 **Radichiamoci! Insieme, in un grande intreccio, per condividere significati, aprirsi alla ricerca e crescere come comunità**
Infanzia Volpago, Istituto Comprensivo Volpago del Montello

22 **Second Life – Repair Lab 0-6**
Istituto Comprensivo "F. Giannone" Oppido Lucano – Tolve – Pietragalla

23 **Varese Green School Network: Innovation and Intersectoral Integration for Sustainability in the 0-6 Integrated System**
Istituto Comprensivo Statale "Galileo Galilei" – Busto Arsizio

24 **Visioni educative 0-6**
Istituto Omnicomprensivo "A. Gentili - V. Tortoreto" - Tortoreto

Comitato Scientifico

Barbara Baldazzi (Prima ricercatrice ISTAT)

Paolo Barabanti (Ricercatore INVALSI)

Diego Boerchi (Ricercatore Università Cattolica del Sacro Cuore)

Stefania Capogna (Professoressa associata Università degli Studi Link, Direttrice DITES Università degli Studi Link)

Clelia Cascella (Prima ricercatrice INVALSI)

Laura Evangelista (Prima ricercatrice INAPP)

Sebastiana Fisicaro (Presidente Associazione Rete Sophia 3.0, Dottoranda Universidad de Córdoba)

Concetta Fonzo (CTER INAPP)

Michela Freddano (Referente scientifico del Seminario, Prima ricercatrice INVALSI)

Andrea Giacomantonio (Professore associato Università Telematica Pegaso)

Marco Giganti (Ricercatore Università degli Studi di Bergamo)

Francesca La Russa (Ricercatrice INVALSI)

Giulia Milan (Ricercatrice senior ISTAT)

Laura Montagnoli (Ricercatrice INVALSI)

Salvatore Patera (Professore ordinario Università degli Studi Internazionali di Roma)

Loredana Perla (Professoressa ordinaria Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Presidente Scuola Alta Formazione dell'Istruzione – SAFI)

Emilio Porcaro (Presidente Rete Italiana Istruzione degli Adulti – RIDAP, Dirigente CPIA 2 metropolitano di Bologna "Eduard C. Lindeman")

Valeria Qualiano (Ricercatrice ISTAT)

Ilaria Ravasi (Ricercatrice Università degli Studi di Bergamo)

Miria Savioli (Prima ricercatrice ISTAT)

Cristina Stringher (Referente scientifico Call for poster, Prima ricercatrice INVALSI)

Lara Vannini (Responsabile Area Pedagogica Federazione Italiana Scuole Materne – FISM Nazionale)

Sara Vergallo (Ricercatrice – Dottoranda Università degli studi di Macerata)

Renata Maria Viganò (Professoressa ordinaria Università Cattolica del Sacro Cuore, Presidente Società Italiana di Ricerca Didattica – SIRD)

Emanuela Vinci (Ricercatrice INVALSI)

Contatti

datiperladidattica2026@invalsi.it

https://www.invalsi.it

Accesso diretto alla pagina web del Seminario