

*Le prove INVALSI: da spettatori a protagonisti.
Il percorso di ricerca-azione dell'Istituto
Comprensivo Aldeno-Mattarello*

di Tiziana Chiara Pasquini, Chiara Tamanini, Mirko Vignoli

1. Introduzione

L'Istituto comprensivo Aldeno-Mattarello è composto da quattro scuole primarie e due secondarie di primo grado, ubicate in due comuni della provincia di Trento e due circoscrizioni del capoluogo.

Le classi destinatarie delle prove INVALSI sono 20, suddivise come segue: 7 del grado 2, 7 del grado 5 e 6 del grado 8.

Prima dell'a.s. 2021-22 non era mai stata condotta alcuna ricerca-azione sulle prove INVALSI, i cui esiti venivano annualmente discussi dalla Funzione Strumentale per l'Autovalutazione di Istituto in sede di Collegio dei Docenti. La Dirigente pro-tempore prof.ssa Tiziana Chiara Pasquini ha inteso implementare tale progettualità sulla base di un lavoro svolto in quattro scuole primarie di Forlì di precedente servizio, con lo stesso formatore di matematica, l'ins. Mirko Vignoli, particolarmente interessato a collaborare con la prof.ssa Chiara Tamanini, esperta nell'ambito a livello nazionale e internazionale, che nel frattempo aveva ugualmente dato la sua disponibilità.

Il percorso si è basato sull'assunto secondo cui la rilevazione INVALSI rappresenta un'occasione per promuovere una didattica per competenze,

rifuggendo dall'approccio addestrativo e quindi dall'esecuzione passiva di prove pregresse o comunque strutturate secondo gli standard delle stesse.

Ciò è avvenuto con il coinvolgimento dell'intera comunità educante dell'I.C. Aldeno Mattarello, anche attraverso la disponibilità di alcuni docenti a svolgere il ruolo di referente della propria disciplina nei segmenti delle annualità. Facendo leva sulla loro esperienza i docenti sono diventati i protagonisti dell'attività, integrando le diverse sensibilità e professionalità. Il dispiegamento del progetto nell'intero anno scolastico e il coinvolgimento di tutte le classi delle scuole primarie hanno permesso ai docenti di cogliere le potenzialità delle prove INVALSI; agendo come autori (costruzione di prove simil-INVALSI) hanno realizzato un repertorio di ITEM inediti, passando così dal ruolo di somministratori a quello di veri protagonisti dell'azione didattica (discussione collettiva sulle strategie risolutive, risorse impiegate, errori tipici, difficoltà incontrate, ecc...).

I docenti coinvolti nel laboratorio di Italiano, curato dalla prof.ssa Tamanini, sono stati: Denis Baldo, Rita Bassi, Lisa Bianchi, Mario Bucca, Gloria Buccella, Maria Calovi, Suan Gelmi Callegari, Guadalupe Cannata, Maddalena Chiaserotti, Dolores Chini, Elena Chini, Alessandra Dalrì, Silvia Dorigatti, Carolina Gatta, Ivana Giordano, Lara Girardelli, Lorenza Girardelli, Francesca Gobber, Raffaella de Maio, Mara Lunz, Lorenza Marchi, Riccardo Pasquarelli, Roberta Pellegrini, Luisa Rigatti, Giovanna Robotti, Maria Summa, Ilena Soardi, Simone Vanin, Romina Versini, Francesca Visentin.

I docenti coinvolti nel laboratorio di Matematica, curato dal prof. Vignoli, sono stati: Marco Bertolini, Rossella Cont, Elena Coser, Michela Dallago, Milva Dallago, Marilena D'Amico, Cinzia Ferrari, Mery Giacomuzzi, Alessia Gottardi, Cristina Imoscopi, Elena Margoni, Mirella Rospoche,

Claudia Salustro, Silvana Scarduelli, Rosalba Salvo, Antonietta Stellaccio, Michele Toccoli, Valentina Uccheddu.

Il progetto è stato attivato anche per i docenti di Inglese, pur senza formatore esterno. I docenti di Inglese coinvolti, che si sono autogestiti sotto la supervisione della Dirigente prof.ssa Tiziana Chiara Pasquini e con la collaborazione della Vicaria ins. Annacarla Geniali, sono stati: Tommaso Bonazza, Loris Dallago, Lorraine Davies, Giovanna Ferrari, Daniele Macchia, Valentina Mongiardo, Alessia Pegoretti, Cinzia Stefli, Serena Tonietto.

2. Il contesto e la progettazione del percorso di ricerca-azione ¹

È noto che la scuola del Trentino mantiene negli anni buone prestazioni nelle rilevazioni INVALSI (INVALSI, 2022). Pur con risultati che ogni anno si discostano leggermente da quelli delle annate precedenti gli esiti della Primaria sono sempre in linea, o leggermente migliori, degli esiti nazionali, mentre i risultati dalla Secondaria di primo grado alla Secondaria di secondo grado mostrano via via un divario sempre più positivo rispetto alla media nazionale e in linea con quelli delle Province confinanti sia a Nord-Est sia a Nord-Ovest (Argentin, Tamanini, Vergolini, 2021; Covi, Oliviero, Tamanini 2020). Il Trentino, inoltre, nella rilevazione post pandemia del 2021 è stato l'unico territorio a riuscire a mantenere i livelli uguali e talvolta superiori a quelli del 2019, non presentando *learning loss* (Ricci, 2019). Le motivazioni di questa sostanziale tenuta nei livelli di apprendimento sono complesse e in buona misura da indagare. In questo articolo ci si occupa però di un altro tema connesso alle prove nazionali e che riguarda l'utilizzo didattico degli esiti delle prove. La riflessione in

¹ I paragrafi 2, 3 e 4 sono stati scritti da Chiara Tamanini.

questo campo non è stata ancora sistematicamente promossa nella scuola provinciale, anche se molti sono stati i percorsi formativi offerti da IPRASE (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) che, tra gli altri compiti, ha di accompagnare e sostenere la partecipazione delle istituzioni scolastiche e formative provinciali alle iniziative nazionali².

Accanto alla funzione fondamentale di fornire alla cittadinanza e ai decisori politici un'immagine generale dei risultati in Italiano, Matematica e Inglese a livello nazionale, di macroarea e regionale, l'INVALSI si è posta negli anni un secondo obiettivo non meno importante. Da almeno un decennio si è infatti rafforzato l'impegno di fornire alle scuole dati sempre più specificamente rivolti alla comprensione delle dinamiche interne agli Istituti scolastici, gli strumenti per comprenderli³ nonché le risorse formative per interpretare il significato didattico della valutazione al fine di favorire conseguenti miglioramenti nei percorsi di insegnamento e apprendimento. Questo compito che si è assunto l'Istituto Nazionale di Valutazione è servito a rendere i docenti e i dirigenti più consapevoli del senso delle prove strutturate. Non si può tuttavia negare che persista un'incomprensione o un'indifferenza verso le prove che vengono ancora percepite come un obbligo da assolvere o come una sorta di controllo degli effetti dell'insegnamento.

Rispetto alle dinamiche illustrate l'Istituto Comprensivo di Aldeno-Mattarello non si discosta dagli andamenti provinciali. Gli esiti della scuola sono in linea, pur con differenziazioni nelle discipline e tra le varie sedi e sezioni, con quelli trentini. D'altro canto negli anni non si è uniformemente

² Alcune informazioni sulle attività di IPRASE, realizzate anche in collegamento con INVALSI, si trovano al link: urly.it/3s3gy.

³ Significativi in questa direzione sono i nuovi tutorial offerti alle scuole nell'anno scolastico 2022/23.

diffusa una parallela approfondita cultura della valutazione con particolare riferimento alle possibili implicazioni didattiche delle rilevazioni nazionali. Partendo da questa constatazione la Dirigente dell'Istituto, da tempo attenta alle rilevazioni INVALSI e alla loro possibile interpretazione per migliorare la cultura valutativa e l'offerta formativa, ha avviato un percorso finalizzato a sensibilizzare i docenti della scuola sullo scopo e sulle caratteristiche delle prove.

I due primi incontri sono avvenuti all'inizio dell'anno scolastico 2021-22 e sono stati rivolti a tutto il Collegio Docenti comprendente gli insegnanti della Primaria e della Scuola secondaria di Primo Grado. L'obiettivo degli interventi è stato quello di confutare alcuni stereotipi collegati alle prove INVALSI e, più in generale, alla valutazione attraverso prove strutturate, facendo soprattutto comprendere che esistono varie modalità didattiche e valutative e che solo i singoli docenti che conoscono le alunne e gli alunni delle proprie classi possono gestire in modo appropriato. Purché ciò avvenga sulla base di cognizioni valutative e didattiche consapevoli. La valutazione standardizzata e la valutazione scolastica sono differenti, ma possono essere complementari.

Si è dunque discusso delle possibilità e dei limiti delle prove nazionali, del fatto che misurano solo determinati ambiti degli apprendimenti in Italiano, Matematica e Inglese, si sono mostrate le competenze illustrate nei *framework* e i loro riferimenti internazionali. Si è spiegato il lungo percorso necessario per costruire e validare le prove, i livelli di abilità che restituiscono, approfondendo anche le implicazioni per la valutazione e l'autovalutazione della didattica dell'Istituto e delle singole classi dei risultati assoluti e contestualizzati (Ricci, 2020). Non è per nulla scontato rovesciare la pratica che una parte dei docenti continua a perseguire - anche

adottando pubblicazioni apposite non sempre idonee - di esercitare gli alunni a fare prove standardizzate piuttosto che di utilizzare le prove INVALSI per migliorare il risultato della propria attività didattica.

I due primi incontri sono dunque serviti a condividere un linguaggio comune e a creare il presupposto per il successivo itinerario formativo che si è concentrato, su indicazione della Dirigente, soprattutto sulle sezioni della scuola Primaria dell'Istituto. Tale percorso è durato tutto il restante anno scolastico con un continuo interscambio con i docenti referenti di ogni gruppo di lavoro. Con loro sono state condivise preventivamente le principali fasi del percorso di ricerca azione. Il ruolo dei referenti è stato essenziale non solo nella fase di progettazione, ma in tutte le fasi dell'attività in quanto è stato a loro affidato il compito di coordinarsi tra di loro e con gli esperti esterni, raccogliendo domande, *feedback* e bisogni da presentare e analizzare con i formatori e nelle riunioni avvenute durante l'anno scolastico. Hanno raccolto i documenti realizzati dai colleghi e li hanno orientati rispetto al percorso intrapreso e alle azioni da svolgere. Con frequenza hanno fatto da interfaccia e hanno lavorato con la formatrice per preparare al meglio e accompagnare i compiti del gruppo. Nella tabella 1 si riporta una sintesi del progetto condiviso inizialmente.

Tab 1 - Proposta iniziale di percorso di ricerca-azione condiviso con i referenti

Contenuti degli incontri	Processi	Attività dei formatori	Attività dei partecipanti	Attività per l'incontro successivo ⁴
<p>Novembre 2021</p> <p>Ragionamento sugli esiti generali delle classi che hanno svolto le prove del 2021. Introduzione al Framework con esempi concreti.</p>	<p>I formatori invitano i corsisti ad avere sotto mano i dati dell'Istituto e i dati della propria classe e a formulare riflessioni.</p>	<p>Illustrano il Framework di Matematica Italiano con riferimento al sito. INVALSIopen .</p>	<p>Interagiscono di attivamente con i formatori (domande, proposte ecc.).</p>	<p>Leggere il Framework. Fruizione dei materiali presenti su INVALSIopen.</p>
<p>Gennaio 2022</p> <p>Approfondimenti sui Framework nelle varie discipline e della guida alla lettura delle prove 2021.</p>	<p>Analisi della prova 2021 item per item con la rispettiva guida alla lettura</p>	<p>Propongono l'analisi item per item, aiutando la riflessione dei docenti.</p>	<p>Riflettono e analizzano gli item anche attraverso la guida alla lettura delle prove.</p>	<p>Analizzare i materiali presenti in INVALSIopen e proporre alcuni item con guida alla lettura.</p>
<p>Febbraio 2022</p> <p>Analisi delle prove 2021 con riferimento agli item più significativi per difficoltà/facilità. Proposte didattiche specifiche.</p>	<p>Analisi dei grafici "Confronto tra risultato di classe e risultato nazionale (item per item) da cui individuare didattiche riferite ai problemi individuati.</p>	<p>Mostrano esempi di attività didattiche riferite a competenze specifiche.</p>	<p>Analizzano gli item più problematici, ipotesi di spiegazioni sulle difficoltà individuate e proposte i di attività didattiche migliorative.</p>	<p>Approfondire le proposte su come aiutare i ragazzi a raggiungere le competenze indagate dalle prove INVALSI.</p>

⁴ Le attività tra un incontro e l'altro sono intese come suggerite e non obbligatorie.

Marzo-aprile	I docenti elaborano proposte didattiche concrete e di riferimento alle stesse.	Guidano i docenti nella formulazione di proposte didattiche e di item.	Analizzano proposte di attività didattiche e lavorano in gruppo per costruire item per classi parallele.	Didattica in classe. Organizzare la somministrazione in classe della prova dell'anno precedente e degli item progettati.
Maggio - giugno	Riflessioni sugli item costruiti. Giudizi sulla prova INVALSI 2022	Guidano i docenti a documentare le competenze richieste dalla prova costruita e della prova INVALSI 2022.	Si confrontano per classi parallele sulla prova costruita.	Condividere gli esiti dell'attività svolta con i docenti delle classi future
	Analisi della prova 2022.			

Come si può capire leggendo la tabella, inizialmente si era pensato a una produzione di item come esercizio finalizzato a una migliore comprensione dei processi cognitivi che è possibile testare in una prova. Tuttavia nel percorso effettivo, come si dirà più avanti, i vari gruppi di docenti hanno poi scelto strade personalizzate legate ai diversi gradi scolastici, ai bisogni delle proprie classi, alla progettazione dei vari dipartimenti e più in generale al curriculum della scuola.

3. Il laboratorio sulla comprensione del testo e sulla riflessione sulla lingua

Le relazioni tra la formatrice per le prove in Italiano e i gruppi di lavoro sono avvenute quasi tutte online, tranne alcuni incontri con un numero ristretto di persone. Questa modalità ha sicuramente costituito un limite, ma

è stata imposta dalla situazione pandemica che non aveva ancora del tutto allentato il suo effetto nelle scuole.

Nei mesi da novembre 2021 a giugno 2022 si è verificata un'evoluzione significativa nella relazione formativa. I passaggi e gli obiettivi indicati nella tab.1 sono stati intesi in modo flessibile e come mete da riconsiderare durante e dopo ogni incontro, sulla base delle riflessioni che emergevano, delle valutazioni sugli avanzamenti delle persone e del gruppo e sulle indicazioni restituite dai referenti. Ogni riunione è stata intesa come un avvicinamento sempre più specifico ai bisogni didattici e alle competenze conoscitive e metodologiche via via guadagnate dai partecipanti. Si è lavorato sulle domande, sui problemi e sulle ipotesi di soluzione che emergevano. Il metodo seguito è stato il più possibile vicino a quello della ricerca-azione e la figura seguente ne illustra sinteticamente le modalità.

Fig.1 –La ciclicità del laboratorio sulla comprensione del testo e sulla riflessione sulla lingua.

Nelle relazioni si è fatto leva sulla professionalità e sulle esperienze precedentemente maturate dalle e dai docenti e si è dato spazio alle loro diverse sensibilità e professionalità. Non sono mancate alcune resistenze dovute a diffidenze non facilmente eliminabili verso le prove strutturate e al rifiuto di essere coinvolti nella attività di elaborazione personale o in gruppo tra un incontro e l'altro. Si sono ascoltate però tutte le opinioni e si è lasciato spazio anche a questi atteggiamenti, mirando al raggiungimento finale degli obiettivi. La finalità è stata di rendere la maggior parte delle e dei insegnanti fiduciosi nelle proprie capacità e via via sempre più attivi e in grado di costruire percorsi e prodotti didattici più rigorosi che diventassero patrimonio delle loro competenze e del loro contesto di lavoro.

L'andamento del laboratorio durante l'anno scolastico non è stato dunque lineare, ma piuttosto a spirale perché dopo ogni incontro la formatrice, assieme ai referenti dei gruppi e attraverso consultazioni, anche via mail o WhatsApp per velocizzare i contatti, procedeva a valutazioni che servivano a impostare il laboratorio successivo (Kaneklin, Piccardo Scaratti, 2010). Senza negare l'importanza di comunicare contenuti e metodi a chi partecipa a un corso, è tuttavia innegabile che è solo attraverso un agire concreto nel proprio contesto scolastico che le e gli insegnanti possono introdurre veri cambiamenti che possano proporsi come stabili. Il riferimento è pertanto alla teoria costruttivista dell'apprendimento (Jonassen, 1994; Varisco, 2004).

Le e i docenti di Italiano sono stati divisi in due gruppi comprendenti uno i partecipanti delle prime e seconde classi e l'altro della terza, quarta e quinta e gli incontri formativi sono stati differenziati, date le diverse età e esigenze di apprendimento dei loro alunni e alunne. Tuttavia i cardini del percorso formativo sono stati gli stessi. In coerenza con il costrutto delle prove INVALSI di Italiano che valuta la padronanza linguistica, ovvero “una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare” e che “consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per vari scopi”⁵, ci si è concentrati su una didattica e valutazione per competenze piuttosto che per saperi disciplinari (Benadusi, Molina 2018). Il documento che i docenti erano tenuti ad avere costantemente sotto mano è stato, pertanto, il *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano* che chiarisce come le prove siano circoscritte “alla valutazione a) della competenza di lettura, intesa come comprensione, interpretazione,

⁵ INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, p.1, in https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf, consultato il 30 gennaio 2023. Tale *framework* è attualmente in via di aggiornamento.

valutazione del testo scritto, b) delle conoscenze e competenze grammaticali, c) della competenza semantico lessicale”⁶. Tale documento è stato analizzato in tutte le sue articolazioni, anche se non in modo non sequenziale, ma in riferimento alle diverse problematiche emerse. A parte è stata fornita la tabella dei macro-aspetti contenenti i processi cognitivi e linguistici che conducono a capire un testo nel complesso e nei suoi vari aspetti e la tabella degli ambiti a cui si possono riferire i quesiti di riflessione sulla lingua⁷.

Come primo stimolo su cui riflettere i corsisti hanno ricevuto una scheda da compilare contenente su una colonna le competenze indagate dalle prove INVALSI e sull'altra i “traguardi per lo sviluppo della competenza alla fine della scuola Primaria” indicati nelle *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche del Trentino*⁸. La tabella 2 illustra, seppur in modo abbreviato e semplificato, il compito richiesto. Attraverso l'analisi sollecitata dalla scheda, e successivamente discussa nei gruppi, le e gli insegnanti hanno potuto realizzare concretamente che le prove INVALSI misurano competenze richieste dalle Linee guida Provinciali (e nazionali) e che sono riprese nei Piani di Studio redatti da ogni Istituto. Una didattica quotidiana coerente, tesa ad abituare gli studenti a trasferire in vari contesti ciò che hanno appreso (*Raccomandazione del*

⁶ *Ivi*, p.2.

⁷ *Ivi*, tab.1 e tab. 2pp. 10 – 12.

⁸ Le *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche del Trentino* sono state elaborate come misura di accompagnamento e strumento operativo a disposizione delle scuole per la progettazione didattica delle istituzioni scolastiche della Provincia di Trento. Il testo è frutto della elaborazione di dirigenti e docenti coordinati da Michele Pellerey. I Piani di Studio Provinciali sono stati attuati nella Primaria in maniera progressiva a partire dall'a. s.2010/2011, sono basati su una didattica per competenze e sono coerenti con le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, formalizzate* (D.M. n. 254 2012). Cfr.: <https://www.vivoscuola.it/content/download/28621/680243/version/3/file/Linee+guida+-+primo+ciclo.pdf> [consultato il 2 febbraio 2023].

Consiglio europeo relativa alle competenze chiave dell'apprendimento, 2018), dovrebbe pertanto già formare gli alunni e le alunne alle competenze misurate dalle prove nazionali senza alcun bisogno di esercitarli insistentemente a rispondere a test INVALSI o di altra fonte.

TAB. 2 Scheda: Collegamento tra aspetti del QdR INVALSI e le Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche del Trentino

Aspetti della comprensione della lettura (QdR 2018)	Traguardi per lo sviluppo della competenza in Italiano al termine della scuola Primaria corrispondenti (Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche del Trentino)
Macro-aspetto 1 <i>Localizzare e individuare informazioni all'interno del testo.</i> ...	
Macro-aspetto 2 <i>Ricostruire il significato del testo a livello locale o globale.</i> ...	
Macro -aspetto 3 <i>Riflettere sul contenuto o sulla forma del testo, a livello locale o globale, e valutarli</i> ...	
Riflessione sulla Lingua ...	

Gli altri documenti analizzati a fondo per tutto l'anno scolastico sono state le prove di Italiano per il grado 2 e 5 della Primaria⁹. Tramite la condivisione dell'intervento di Matteo Viale "La testa nel testo" in INVALSIopen¹⁰ si è dibattuto, con riferimento ai comportamenti reali - anche di lettura digitale - delle alunne e delle alunni, delle varie modalità della lettura di un testo (lettura esplorativa, selettiva, estensiva, intensiva), sottolineando che la comprensione del testo a cui si fa riferimento nella didattica e nelle prove è di tipo profondo.

Le prove INVALSI condividono il *framework* OCSE-PISA per cui la *reading-literacy* consiste nella "capacità di capire, usare, valutare, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura, al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società" (OECD, 2019). Esse implicano pertanto un'ampia gamma di attività cognitive complesse tramite cui "il lettore elabora le informazioni di tipo lessicale, sintattico, semantico e testuale fornite dal testo e le incrocia con le conoscenze già presenti nella sua mente" (Cignetti, Demartini, Fornara, Viale, 2022, p.125).

La competenza di lettura è fondamentale in quanto trasversale a tutte le discipline ed è essenziale sia nell'apprendimento, sia per l'esercizio di una cittadinanza attiva: "Perché è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui" (Milani L., Scuola di Barbiana, 1976, p. 89; Gisel, 1975).

⁹ La prova di Italiano del 2020-21 per il grado 2 si trova in https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/02_Italiano_Fascicolo_1_MS2021.pdf e per il grado 5 in https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/05_Italiano_Fascicolo_1_MS2021.pdf [consultati il 2 febbraio 2023].

¹⁰In <https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/webinar-formativi-italiano/> [consultato il 6 febbraio 2023].

Attraverso esempi e domande su diversi tipi di testo si è lavorato sui loro formati con richiamo alla classificazione in ottica funzionale di Werlich (Werlich, 1982, Lala 2011) e alle diverse categorie (continui, non continui, misti). Ciò allo scopo di individuare le tipologie e forme di testo presenti nelle prove del 2021: narrativo per il grado 2 (“Quella volta che io e Anna dovevamo scappare di casa”) e narrativo ed espositivo per il grado 5 (“Uffa” e “Corpo e azione”). Sono state quindi discusse le domande di riflessione sulla lingua. Via via venivano introdotti chiarimenti concettuali e terminologici: fascicolo, prova/test, quesito/domanda, stem, item, somministrazione ecc.

Alternando domande, esempi e stimoli, i corsisti si sono familiarizzati con i vari formati dei quesiti in rapporto alle competenze da indagare; si è ragionato sul rapporto tra numero di domande e item e tempi di compilazione della prova e si è chiesto di ricostruire la composizione delle prove del 2021. La tabella 3 riporta un esempio di attività proposta. Solo dopo le attività si è fatto riferimento alla guide alla lettura dei fascicoli della prova di Italiano del grado 2 e 5¹¹.

Tab- 3. Quanti quesiti per tipo di testo? – prova di grado 5 del 2021

Tipo di testo	Numero di quesiti
Testo narrativo	?
Testo espositivo	?

¹¹ Le guide alla lettura delle prove di Italiano del 2021 si trovano per la classe seconda al link https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Guida_alla_lettura_ITA_G02_MS2021.pdf e per la classe quinta della Primaria al link https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Guida_alla_lettura_ITA_G05_MS2021.pdf [consultazione del 6 febbraio 2023].

Grammatica	?
Totale	?

Particolarmente accurata è stata l'attività dedicata ad approfondire le competenze linguistiche indagate dalle prove e ai possibili percorsi didattici da mettere in atto per favorirne l'apprendimento. Attraverso spezzoni scelti con un minutaggio preciso dei video formativi di Italiano per la Primaria in INVALSIopen¹² sono state viste in gruppo le parti generali e alcune proposte didattiche dedicate ai vari argomenti. Alla fine di ogni spezzone si ponevano domande sui concetti affrontati, collegandoli a esempi di domande delle prove. Gli argomenti dei video visionati sono stati: comprensione del testo, coesione testuale (anafora, catafore, connettivi), implicite nel testo, ricostruzione del significato globale del testo, riflessione sul testo: contenuti e intenzione dell'autore. Si sono approfonditi in tal modo aspetti di linguistica testuale (Palermo, 2013) riferiti alle competenze indagate nei test.

Di seguito si mostrano alcuni esempi di esercizio:

- Visione di circa 10 minuti del video di Matteo Viale "Che cos'è un testo?" domanda ai corsisti:
 - ▶
 - Cosa succede quando capiamo un testo orale e scritto? Approfondimento sulle informazioni implicite nel testo e sulla competenza: → ricostruire il significato del testo, a livello locale o globale Riferimento alla domanda A1 della prova di V del 2021.

¹² I video dedicati alla formazione di Italiano dedicati alla scuola primaria si trovano al link <https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/video-formativi-italiano/scuola-primaria/>. [consultati il 6 febbraio 2023].

- Visione di circa 9 minuti del video di Matteo Viale “Le Anafore”
 - domanda ai corsisti: “Cosa significa capire un testo?” →
 - Approfondimento sulla coesione testuale (anafore e catafore)
 - riferimento della domanda A3 della prova di V.

E così via, in modo da fare riferimento agli aspetti di comprensione del testo e di riflessione sulla lingua misurati dalle prove nazionali, pur sottolineando che le competenze pragmatico-testuali, lessicali e grammaticali possono sfumare l’una nell’altra e che quello che importa è individuare il tratto dominante delle domande (Mattei, Mastrogiovanni, 2016).

Il gruppo di lavoro si è confrontato sull’elaborazione della seguente scheda (tab. 4) che richiedeva di “catalogare” tutti i quesiti della prova della seconda e, rispettivamente, della quinta.

Tab.4 – Scheda descrittiva delle domande della prova

TIPO DI TESTO:

DOMANDA A1. Tipo di domanda...

Risposta Corretta... Macro - aspetto prevalente...

Descrizione del compito richiesto all’alunno/a ...

Attribuzione soggettiva del livello di difficoltà per i propri alunni ...

DOMANDA A2. Tipo di domanda...

Risposta Corretta... Macro - aspetto prevalente...

Descrizione del compito richiesto all’alunno/a ...

Attribuzione soggettiva del livello di difficoltà per i propri alunni...

(E così via per le altre domande della prova)

È interessante notare che a volte gli insegnanti ritenevano difficili quesiti che dal confronto con la restituzione dei dati, in particolare con la tabella “Dettaglio risposte per Item - Italiano (valori percentuali)” e con i grafici “Confronto tra risultato di classe e risultato nazionale (item per item)”, risultavano invece agevolmente risolti dagli alunni e dalle alunne. Indicazione, forse, del fatto che non c’è ancora sufficiente consapevolezza del fatto che nella didattica quotidiana vengono insegnate e apprese competenze indagate dalle prove INVALSI in quanto, come si è già detto, già previste dai Piani di Studio. Ma il discorso sarebbe lungo.

Nel complesso i corsisti sono stati stimolati a interrogarsi su svariati aspetti delle prove del SNV e a meglio comprenderli. Alcuni di essi sono sintetizzati nella figura 2.

B7. Anna e Lisa hanno un piano per scappare. Che cosa fa parte del loro piano?

Metti una crocetta per ogni riga.

	Fa parte del loro piano	NON fa parte del loro piano	
a) Il nonno deve mantenere il segreto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▼
b) Devono mettere la sveglia alla stessa ora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▲
c) La fuga deve avvenire la notte e, quando tutti dormono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▲
d) Una di loro deve rimanere sveglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	▲
e) Se dormono, il nonno deve andare a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

svegliare	le		
bambine			

Fig. 2 - Le principali domande per stimolare la comprensione dei quesiti (esempio riferito a una domanda della prova di grado 2).

Nell'incontro di febbraio è stato chiesto ai corsisti di individuare dei testi su cui esercitarsi a costruire qualche quesito. Ci si è accordati sulla lunghezza di massima dei testi e sono state illustrate le pagine del *framework* sui criteri per la loro scelta¹³. Le e gli insegnanti che si sono impegnati nella ricerca hanno inviato via mail, WhatsApp o inserito nell'archivio digitale del corso parecchie letture. Questo momento ha segnato una svolta nel percorso formativo in quanto l'attività di trovare i testi adatti ad essere interrogati è stata laboriosa e molte delle proposte sono state scartate. Molti testi proposti, infatti, erano incompleti e non autosufficienti, troppo "facili", nel senso che non richiedevano competenze di lettura diversificate, poco stimolanti e con un lessico povero, troppo noti o addirittura presenti in internet con domande allegate. Le letture erano poi di tipo narrativo e i/le docenti delle quinte hanno avuto difficoltà nel trovare un testo espositivo adatto. Le e gli insegnanti hanno dunque proceduto per prove ed errori, mostrando talvolta impazienza verso i rifiuti dell'esperta. Si è trattato tuttavia di un processo di ricerca autonomo che ha portato alla fine a scegliere testi più adeguati.

L'impegno e il tempo impiegato in questa attività hanno condotto le e i docenti a decidere di dare una precisa direzione al laboratorio. È stata infatti avanzata la richiesta di lavorare alla costruzione completa di prove da

¹³ INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, cit., pp.7 – 9.

utilizzare nel curricolo della scuola. Si è quindi deciso di costruire sul modello INVALSI:

- una prova finale parallela per le classi II dell'Istituto;
- una prova di valutazione intermedia per la classe V (pensata, dunque, per l'anno successivo);
- una prova collegata a percorso didattico dedicato alla leggenda in una classe III (la proposta è stata avanzata da un'insegnante come attività finale dell'anno di prova).

Come formatrice ho accolto le richieste emerse e il lavoro è stato ri-orientato allo scopo di corrispondervi. Negli incontri successivi è stato recuperato quanto già trattato sulle caratteristiche dei testi, delle domande, degli item, sulla composizione delle prove ecc.. Sono stati condivisi alcuni concetti di base sulla qualità di una prova strutturata (oggettività, validità, discriminatività, distrattività); su come organizzare una prova bilanciando item "difficili" e item meno discriminanti; sui criteri di costruzione delle domande, sull'ordine da dare ai quesiti e agli item (Vertecchi, 2003; Domenici, 2001). Sono stati proposti esercizi attraverso la presentazione di item mal formulati allo scopo di capire il funzionamento dei distrattori.

Come nella ricerca dei testi si è verificata una nuova situazione di indagine e le e gli insegnanti hanno proposto all'esperta item e quesiti di riflessione sulla lingua. Anche in questo caso si è proceduto per prove e errori: sono emerse, infatti, difficoltà nell'individuare i punti-chiave del testo da interrogare, nel fare domande aderenti al testo senza sconfinare in domande di conoscenza ad esso estranee, nella formulazione degli stem, nell'individuazione della forma più adatta degli item attraverso cui indagare le varie competenze, nella scelta delle alternative e dei

distrattori, nell'organizzazione complessiva della prova. Tuttavia attraverso questo impegno faticoso ma attivo e con incontri che si sono moltiplicati ben oltre il calendario previsto, le prove sono state realizzate.

4. I risultati del laboratorio di Italiano

Alla fine del percorso tutte e tre le prove progettate sono state dunque costruite. Si dà un breve resoconto delle loro caratteristiche.

1. Prova parallela per le classi seconde, così composta: testo “La Giraffa” (di E. Nava), di 424 parole con 18 item per il testo narrativo e 9 item di riflessione sulla lingua. Il test è accompagnato da una scheda descrittiva delle competenze riferite a ogni quesito e da una griglia di correzione. È stato somministrato a 6 classi II alla fine dell'a. s. 2020/21. Per realizzarlo il docente Riccardo Pasquarella si è informato su tutti i percorsi didattici comuni realizzati nelle classi seconde dell'Istituto.

2. Prova intermedia per le classi quinte, così composta:

- un testo narrativo “Fuga dalla città” tratto da *Abbaiare stanca* di D. Pennac¹⁴, di 714 parole e 28 item;
- un testo espositivo “Il collo lungo delle giraffe” tratto da <https://myedu.it/il-collo-lungo-delle-giraffe>, di 686 parole con 18 item;
- quesiti di riflessione sulla lingua con 17 item.

La prova è accompagnata da una scheda descrittiva delle competenze misurate da ogni quesito e da una griglia di correzione. Il gruppo che ha lavorato su questa prova si è diviso

¹⁴ Pennac D. (2006), *Abbaiare stanca*, Salani, Firenze.

in sottogruppi; le e i docenti delle classi quinte si sono occupati del testo narrativo; quelli delle classi quarte del testo descrittivo-espositivo; e quelli delle classi terze della parte di riflessione sulla lingua. La prova è intesa come valutazione intermedia e non è stata perciò somministrata nell'a. s. 2020/21.

3. Prova a conclusione di un percorso didattico per una classe terza sulla forma testuale della leggenda: testo adattato da *I monti pallidi: Storie e leggende delle Dolomiti*¹⁵, 887 parole e 23 item, elaborato dalla docente Alessandra Dalrì. La prova è accompagnata da una scheda descrittiva delle competenze riferite a ogni quesito e da una griglia di correzione. È stata somministrata alla classe a conclusione di un percorso didattico in cui la docente ha lavorato sulla forma testuale della leggenda con collegamenti interdisciplinari (geografia, scienze, arte e educazione civica e alla cittadinanza). Il test ha mostrato una buona qualità valutativa.

Le prime due prove sono patrimonio dell'Istituto scolastico e non possono essere diffuse. Il terzo test è visibile all'interno del portfolio realizzato da Alessandra Dalrì per l'anno di prova¹⁶ e, in particolare, al link: <https://drive.google.com/file/d/1ySMawi1S4opRjaBdIYHraHWAARberPzYE/view>.¹⁷

Considerati i prodotti finali si può dire che il percorso di ricerca-azione abbia dato i suoi frutti, nonostante alcune resistenze che si sono manifestate fino alla fine. Le e gli insegnanti sono molto impegnati per la loro attività

¹⁵ Wolff K. Felix (2014), *I monti pallidi: Storie e leggende delle Dolomiti*, Ed. del Baldo, Verona.

¹⁶ <https://sites.google.com/scuole.provincia.tn.it/portfolio-di-alessandra-dalri/home-page?authuser=0> (Link consultato il 23 febbraio 2023).

¹⁷ Link consultato il 23 febbraio 2023.

quotidiane di insegnamento-apprendimento, ma molti di loro si sono comunque prestati ad aggiungere alla loro fatica quotidiana il confronto con nuove prospettive didattiche e valutative allo scopo di arricchire la loro consapevolezza professionale¹⁸.

5. Il percorso di ricerca-azione dei docenti di matematica

Tutti i docenti di matematica di scuola primaria dell'Istituto sono stati coinvolti attivamente in questo percorso formativo con l'obiettivo di conoscere, quel tanto che basta sulla costruzione dei quesiti INVALSI, per stimolarli a riflettere sul proprio agire didattico e a proporre agli alunni un percorso di insegnamento/apprendimento arricchito, maggiormente coinvolgente e sfidante. Il percorso si è concentrato sui tre vertici del "triangolo della didattica" proposto da Chevallard¹⁹:

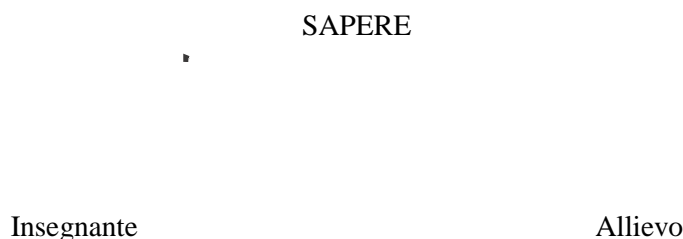


Fig.2 – Il triangolo della didattica di Chevallard

Si è condiviso che il ruolo dell'insegnante è in primo luogo quello del professionista che ha padronanza di quel "*savoir savant*", innovativo e in

¹⁸ I docenti coinvolti nel laboratorio sono citati nel paragrafo introduttivo.

¹⁹ Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble, citato in: D'Amore B. e Frabboni (1996).

continua elaborazione che nasce dalla ricerca, ma che questo da solo non può bastare. È necessaria infatti la consapevolezza che il docente per collocare positivamente la matematica all'interno di un percorso di apprendimento, deve operare una "trasposizione didattica" ragionata e oculata. Il concetto di trasposizione didattica è definito all'interno di questo gruppo di lavoro come capacità di adattamento e di trasformazione del sapere, in oggetto di insegnamento matematico, tenendo conto di tutte le complessità che influiscono sull'ambiente di apprendimento²⁰. L'insegnante nella ricerca-azione dell'Istituto assume il ruolo di mediatore tra matematica e allievo per esercitare questa negoziazione in modo proficuo. Condividendo questa cornice epistemologica, il dipartimento di matematica²¹ è stato suddiviso in due gruppi stabili di lavoro: il primo composto da insegnanti di classe prima e seconda, l'altro gruppo composto da insegnanti di classe terza, quarta e quinta. Entrambi i gruppi si sono incontrati in maniera costante con cadenza mensile per tutto l'anno scolastico, coordinati dal docente formatore esperto e seguiti costantemente da due preziosissime tutor dell'Istituto. Durante gli incontri gli insegnanti si sono confrontati su dubbi, titubanze, ma soprattutto hanno condiviso risorse e buone pratiche didattiche. Agli insegnanti è stata proposta la ricerca-azione, metodologia di formazione, sperimentazione e ricerca, in grado di valorizzare le professionalità interne all'Istituto e favorire uno scambio dei ruoli e di esperienze che stimolano processi di miglioramento all'interno della comunità educante. La ricerca-azione è diventata il modello di empowerment dell'Istituto, che attraverso l'utilizzo dei quesiti INVALSI di

²⁰ D'Amore B. e Frabboni F. (1996), *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Angeli, Milano.

²¹ MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

matematica nella didattica quotidiana, favorisce in maniera naturale l'innovazione dei processi apprendimento/insegnamento. All'interno della ricerca-azione sono stati affrontati gli ambiti matematici individuati nelle Indicazioni nazionali (numeri - spazio e figure - relazioni, dati e previsioni)²², per ognuno di questi è stato svolto un complesso lavoro di ricerca-azione che prevedeva:

1. Selezione di item INVALSI individuati come critici (più del 35% di risposte non corrette).
2. Analisi del quesito; obiettivo, ambito, dimensione, tipo di risposta, utilizzo di termini specifici, ecc...
3. Sperimentazione in classe: Quali risultati abbiamo ottenuto? Anche i nostri alunni sbagliano in che percentuale? Quali sono gli errori tipici e atipici? Per quale motivo? Quali funzioni cognitive implicate nello svolgimento dei compiti proposti?
4. Metariflessione: analisi della "Guida alla lettura MAT G0X", individuazioni di possibili misconcezioni, intervento di un contratto didattico implico. L'errore diventa occasione per ri-organizzare il lavoro scolastico dell'insegnante.
5. Costruzione di un percorso didattico e produzione di una varietà di prove per raggiungere l'obiettivo di apprendimento superando gli errori tipici
6. Tesaurizzazione della ricerca-azione: all'interno di ambienti virtuali di lavoro vengono co-costruite prove strutturate, si sviluppano laboratori di ricerca e di produzione di prove, scambio di materiali e di buone prassi all'interno della Comunità di pratiche.

²²<https://www.gestinv.it/>

Tra le numerosissime esperienze vissute, si propone, a titolo esemplificativo del complesso lavoro svolto, un percorso afferente all'ambito matematico spazio e figure del gruppo di ricerca-azione di classe terza, quarta e quinta.

1. *Selezione di item INVALSI individuati come critici*: in una prima fase, gli insegnanti sono stati guidati, anche attraverso la piattaforma GESTINV²³, ad individuare quali item afferenti all'ambito matematico spazio e figure, hanno ottenuto più del 35% di risposte errate, dimostrando di mettere in crisi anche i bravi risolutori. Dopo aver selezionato diversi quesiti, il gruppo di lavoro ha deciso di concentrare la propria attenzione sul seguente:

D14. Osserva il poligono grigio.



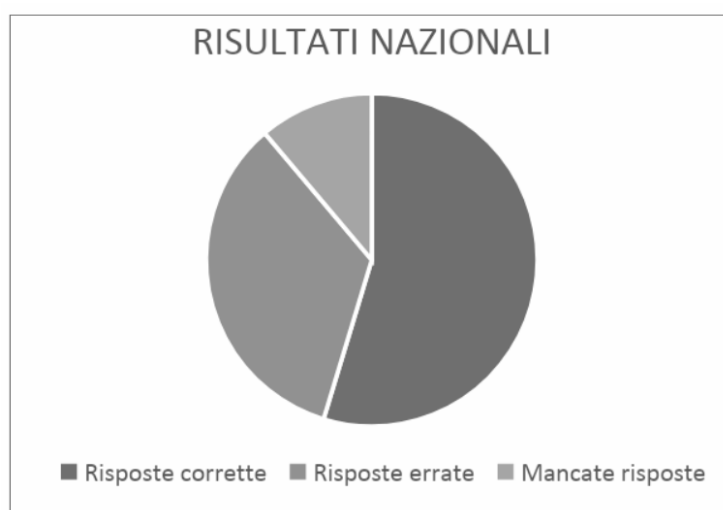
Disegna il suo simmetrico rispetto all'asse r .

Fig.3 - Item D14, grado 5, 2021

2. *Analisi del quesito; obiettivo, ambito, dimensione, tipo di risposta, utilizzo di termini specifici*: questo quesito afferente all'ambito spazio e figure, a risposta aperta, a prima vista, sembra una semplice simmetria

²³<https://www.gestinv.it/>

assiale, con asse inclinato di 45 gradi, ma le percentuali di errore evidenziano che ciò che può sembrare scontato non lo è stato affatto. Questi quesiti INVALSI considerati ostici sia a livello nazionale, sia a livello d'Istituto, sono diventati una preziosa risorsa per il gruppo di ricerca-azione. L'item analizzato con cura, in ogni singolo dettaglio, diventa una vera e propria occasione di crescita professionale per l'intero dipartimento di matematica. Gli insegnanti hanno analizzato con occhio critico le singole prove, confrontandosi sui processi risolutivi messi in campo dagli alunni per risolverle e interrogandosi sugli obiettivi di apprendimento che andavano ad indagare. Per analizzare i dati delle risposte fornite a livello nazionale viene utilizzata la piattaforma GESTINV²⁴, che per il quesito preso in esame riporta i seguenti dati:



²⁴ Zan R. (2007), *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*, Springer, Milano.

Fig.3 – Risultati nazionali G5 ITEM D14, 2021

Andando ad analizzare i risultati dell'Istituto, questi risultano essere in linea con il livello nazionale, ma sezionando minuziosamente il dato restituito da INVALSI all'Istituto, emerge un'ampissima variabilità di percentuali di risposte corrette tra una classe e l'altra. Questo primo lavoro ha portato i docenti a discutere e a dialogare dei propri processi di insegnamento e di verifica degli apprendimenti, analizzando anche il ruolo dell'editoria scolastica nella proposizione di esercizi di determinati ambiti matematici. Nel caso specifico, nei sussidiari scolastici delle classi terminali di scuola primaria, si rilevano quasi esclusivamente esercizi con simmetrie assiali orizzontali o verticali, forse questa può essere stata una concausa della caduta di numerosi alunni.

3. *Sperimentazione in classe*: il passo successivo è stato chiedersi cosa sarebbe successo se quel quesito fosse stato presentato ai propri alunni, quali difficoltà avrebbero incontrato nella risoluzione, quali risorse/strategie di verifica avrebbero utilizzato, quante mancate risposte, ecc... Lavorare su un item "difficile" come questo, su cui si sono registrate moltissime cadute e mancate risposte, ha permesso in modo quasi del tutto naturale di proporre ai docenti di vestire i panni dell'insegnante ricercatore, che sperimenta il quesito in classe senza alcuna ansia di prestazione, ma con il compito di raccogliere i risultati e di discutere insieme ai propri alunni sulle strategie risolutive messe in atto e le difficoltà incontrate. Si sono condivise le procedure di somministrazione e anche di raccolta sistematica dei dati all'interno della classe confluite in una banca dati a cui avevano accesso tutti gli insegnanti del gruppo. Si è concordato di utilizzare, successivamente

alla proposizione dell'item, la discussione in classe con gli alunni con lo scopo di socializzare con la classe le strategie usate dai singoli allievi nella soluzione del quesito e costruire una o più rappresentazioni di soluzioni condivise da tutto il gruppo classe. Questa metodologia ha permesso ai bambini di riflettere sulla loro esperienza personale, sugli errori tipici e atipici, attribuendo un significato di valore alla loro personale strategia risolutiva. Il docente, in questa fase, ricopre un ruolo delicato, non è colui che fornisce all'alunno le corrette strategie risolutive, ma è il professionista che, tenendo conto delle funzioni cognitive implicate nello svolgimento dei compiti proposto, attraverso domande, guida ciascun alunno verso la costruzione attiva del proprio apprendimento.

4. *Metariflessione*: dopo la sperimentazione in classe, segue questo momento indispensabile per dare significato all'esperienza di apprendimento. Si condividono quali percentuali di errori si sono registrate nelle classi, si confrontano gli errori tipici e si analizzano i protocolli risolutivi. Si confrontano le ipotesi con ciò che è riportato nella sezione "descrizione e commento" della Guida alla lettura relativa all'item oggetto di analisi. Dall'esperienza sono emersi dati molto vicini a quelli riscontrati a livello nazionale, con percentuali di errore maggiori in classe terza primaria. L'errore tipico che sembra prevalere era quello di continuare a disegnare la figura ignorando che l'asse di simmetria è inclinato di 45 gradi

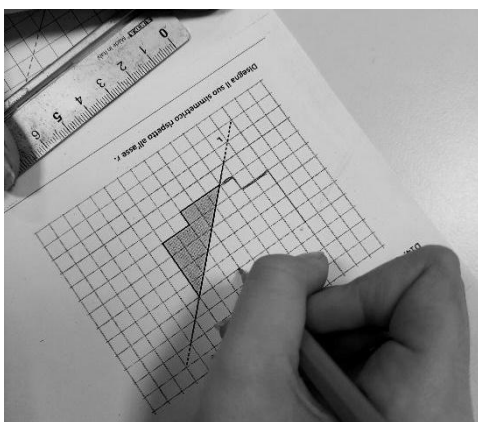


Fig.3 – Risultati nazionali G5 ITEM D14, 2021

Durante la discussione collettiva qualche alunno ha risposto che la piegatura del foglio lungo l'asse di simmetria, poteva essere utilizzata come strategia efficace di verifica della corretta esecuzione per comprendere se il perimetro tracciato con la matita coincideva con quello già stampato sulla scheda. Ci si chiede quali attività si propongono in classe per raggiungere quel determinato obiettivo di apprendimento e ci si interroga su quale impostazione didattica può aiutare il raggiungimento di quel determinato obiettivo di apprendimento, verso l'acquisizione di strategie risolutive corrette in riferimento all'item e se un eventuale contratto implicito può aver condizionato negativamente sulla buona riuscita della prova. Si è prestata particolare attenzione al ruolo delle misconcezioni, nate dal processo di interpretazione messo in atto dall'allievo. Quando si fa lezione di matematica è dimostrato che l'alunno è fortemente influenzato dal linguaggio utilizzato dell'insegnante che spesso tende a mescolare il linguaggio quotidiano e quello specifico della matematica. Si tratta per l'insegnante di equilibrare le esigenze di un uso del linguaggio corretto e rigoroso che non escluda da un lato la

comprensione del concetto e dall'altro la sua espressione formalmente corretta, con la consapevolezza che l'allievo durante il processo di insegnamento- apprendimento interpreta procedure, termini, simboli, proprietà, concetti e cerca di dar loro "un senso"²⁵. Il gruppo di ricerca-azione condivide che probabilmente, proprio quando si propongono i primissimi esercizi di simmetria strutturati con l'utilizzo della matita e del righello, nella maggioranza dei casi si tratta simmetria con asse verticale o orizzontale e segmento ad esso incidente di 90 gradi, l'insegnante usa l'espressione "continua con la linea" che sembrano guidare il bambino nelle prime risoluzioni. Proprio questo "continuare il segno" senza chiedere al bambino di prestare la dovuta attenzione all'inclinazione della linea rispetto all'asse è risultato l'errore tipico della maggior parte degli alunni.

5. *Costruzione di un percorso didattico e produzione di una varietà di prove per raggiungere l'obiettivo di apprendimento superando gli errori tipici:* alla luce dei risultati ottenuti e dell'analisi degli errori tipici e atipici tutti gli insegnanti di classe terza, quarta e quinta, hanno progettato un percorso didattico per rafforzare le competenze simmetriche degli alunni utilizzando come sfondo integratore il Natale. Si è deciso di addobbare le aule per la Festività utilizzando la simmetria, sperimentando varie situazioni con l'intento di aiutare gli alunni a superare le loro misconcezioni.

²⁵ Gli insegnanti coinvolti sono citati nel paragrafo introduttivo.

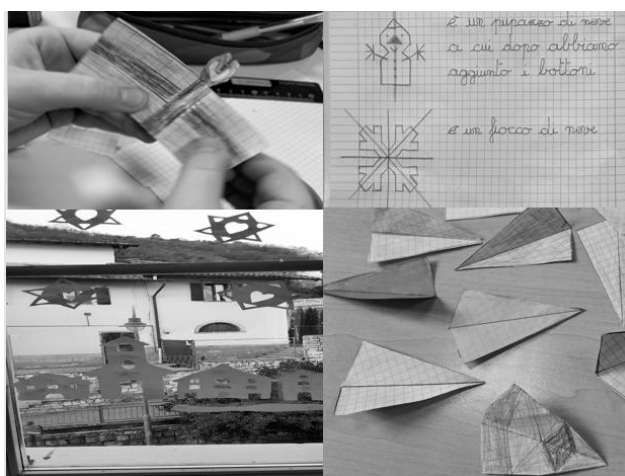


Fig.4 – Esempi di attività proposte dopo l'analisi degli item di riferimento

6. I risultati della ricerca-azione di matematica.

Il percorso co-progettato con i referenti dell'Istituto in modo lineare, si è dimostrato invece ricco di curve, in cui si sono intrecciate corde emotive, fili invisibili di ricerca di senso su solido telaio di voglia di miglioramento. Grazie al lavoro costante e senza giudizio tra docenti, si è creato un bel clima di fiducia e di valorizzazione delle competenze di ciascuno. All'interno del gruppo ci sentiva liberi di chiedere spiegazioni e di condividere le difficoltà che mostravano i propri allievi nella risoluzione di alcuni quesiti ritenuti semplici. Era proprio in quel momento che si scopriva che l'errore di quel bambino non era più solo l'errore di quell'alunno, ma apparteneva a tutti. Il gruppo di lavoro ha fornito agli insegnanti il coraggio di sperimentarsi come autori di prove di apprendimento facendo i conti con i propri timori di abbandonare, anche solo per qualche istante, la strada sicura e conosciuta del sussidiario, per creare percorsi di apprendimento originali da mostrare ai colleghi. È stata realizzata una repository colma di prove, divise per classe e per ambito matematico, che sono rimaste come prezioso

tesoro all'Istituto. Tutti gli insegnanti hanno dimostrato il coraggio e la voglia di mettersi in gioco, di riorganizzare il proprio lavoro per cercare di migliorarsi professionalmente. Per quanto riguarda gli apprendimenti, in tutte le sessioni di lavoro registravamo che i bambini partecipavano sempre alle attività proposte e si cimentavano nelle prove con entusiasmo. Durante la somministrazione delle prove strutturate si sono azzerate le mancate risposte. Ci piace pensare che anche gli alunni hanno colto il clima positivo con cui sono state costruite le prove e non si sono sentiti giudicati per gli errori commessi, ma al contrario hanno notato che gli insegnanti erano interessati a capire il loro ragionamento. Infine, posso dire che il risultato più grande è stato quello di vedere un bel gruppo di docenti che negli anni ha percepito le prove INVALSI come qualcosa di esterno e lontano dal proprio processo di insegnamento/apprendimento, mettersi in gioco, utilizzare le prove come spunto di riflessione del proprio lavoro, passando così dal ruolo di semplici spettatori a protagonisti di una comunità professionale in continua crescita.

Riferimenti bibliografici

Argentin G., Tamanini C, Vergolini L. (2021), *Better than whom? Methodological and substantial considerations emerged while going beyond a plain comparison of school performance in Trentino and in nearby provinces*, relazione presentata alla VI edizione del Seminario "I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica" Roma, 25- 28 novembre 2021, articolo in via di pubblicazione).

- Benadusi L, Molina S. (2028), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S., Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Il Mulino, Bologna.
- Consiglio europeo (2018), *Raccomandazione relativa alle competenze chiave dell'apprendimento*, in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (consultato il 2 febbraio 2023).
- Domenici G., (2001), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari.
- Giscel (1975), *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, in <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> [consultato il 6 febbraio 2023].
- Kaneklin C., Piccardo C, Scaratti G. (2010), *La Ricerca-Azione, Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- INVALSI (2018), Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano, in https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf, consultato il 30 gennaio 2023.
- Jonassen, D.H. (1994), Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model, *Educational Technology*, 34, 4: 34-37.
- Lala L (2011), *Testo, tipi di*, Treccani – Enciclopedia dell'Italiano, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [consultato il 6 febbraio 2023].
- Mattei A., Mastrogiovanni A., Garuti R., Pozio S. (2016), “I Quadri di riferimento di italiano e matematica del Servizio Nazionale di valutazione”, in Fiore B, Pedrizzi T. (a cura di), *Valutare per migliorare le scuole*, Mondadori, Firenze.

- Milani L., Scuola di Barbiana (1976), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina.
- OECD (2019), "PISA 2018 Reading Framework", in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5c07e4f1-en>. [consultato il 6 febbraio 2023].
- Palermo M. (2023), *Linguistica testuale dell'Italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Ricci R. (2020), *Risultati INVALSI assoluti o contestualizzati? Servono entrambi, per scopi diversi*, in <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/01/Risultati-INVALSI-assoluti-o-contestualizzati.pdf>, consultato il 10 gennaio 2023.
- Ricci R. (2021), *Rapporto INVALSI 2021*, disponibile al sito https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_appfondimento, consultato il 10 gennaio 2023.
- Tamanini C., Oliviero M. and Covi L. (2021), *Vocational Education and Training Courses in Trentino Using INVALSI*, in Falzetti P., ed., *INVALSI data to investigate the characteristics of students, school, and society*, Franco Angeli, Milano.
- Varisco B.M (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Vertecchi B. (2003), *Manuale della Valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano.
- Werlich, E. (1982²), *A text grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer (1ed. 1976)

ABSTRACT

Nell'a. s. 2021/2022 un percorso di ricerca-azione dell'I.C. Aldeno Mattarello ha posto al centro della propria azione formativa le prove, i documenti e le restituzioni statistiche che INVALSI mette a disposizione delle scuole. Il progetto ha visto impegnati gruppi di docenti dell'Istituto per l'intero anno scolastico (settembre 2021/ giugno 2022). Ciò ha permesso agli insegnanti di cogliere le potenzialità degli strumenti INVALSI e di convogliarli all'interno di un pensiero ragionato, di un agire didattico più consapevole, volto alla costituzione di una comunità di pratiche che si interroga su come le prove nazionali possano entrare a far parte di un'azione didattica quotidiana finalizzata al miglioramento degli apprendimenti. Le prove INVALSI sono state dunque presentate come occasione per comprendere le difficoltà che gli alunni riscontrano negli apprendimenti e nelle competenze rilevate dai test. E' stato realizzato un percorso di ricerca-azione, distinto a livello di discipline, basato sull'analisi dei quadri di riferimento, delle analisi delle prove somministrate e dei loro risultati. I docenti hanno analizzato le prove e i singoli item, li hanno interpretati cercando di comprendere quali competenze cognitive siano implicate nella loro esecuzione. Il progetto è stato dunque concepito come percorso formativo per insegnanti con il fine di potenziare, a livello concettuale e cognitivo, le capacità di comprensione linguistica, logica, inferenziale e argomentativa degli alunni. La formazione è stata pertanto intesa come importante occasione di riflessione generale sulle metodologie didattiche per l'Italiano e la Matematica e l'Inglese in riferimento alle competenze testate da INVALSI.

In the School year 2021/2022 an action-research process on the INVALSI methodology has been carried out in the IC Aldeno-Mattarello, focusing on the tests, the documents and the results that INVALSI makes available to schools as a part of its training action.

The project has involved the teachers of the institute throughout the entire school year (September 2021 - June 2022). This has allowed the teachers to grasp the enormous potential of the INVALSI tools and to convey towards a more conscious didactic action, within an established community of practices that questions how the cited documentation can become part of a daily didactic action and how they can contribute at improving learning outcomes.

The INVALSI tests were presented as an opportunity to understand the difficulties that pupils encounter in applying the learning and skills detected by the tests. An action- research process was carried out, divided by disciplines, based on the analysis of the reference frameworks, the analysis of the tests administered and their results. The teachers analysed the tests and the single items, they interpreted them trying to understand which cognitive skills are involved in their execution. The project was therefore conceived as a training course for teachers with the aim of enhancing, at a conceptual and cognitive level, the pupils' linguistic, logical, inferential, argumentative and understanding skills. The training was therefore intended as an important opportunity for general and timeless reflection on teaching methodologies for Italian, Mathematics with reference to the competences tested by INVALSI.