



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

# FEEDBACK DELL'INSEGNANTE E FEEDBACK TRA PARI

Una ricerca empirica in una classe terza di scuola primaria

Relatrice  
Valentina Grion

Laureanda  
Elisa Brianese

Matricola: 1202281

Anno accademico 2022/2023



*“La scuola è un luogo aperto anche quando è al chiuso.  
È un luogo pieno di parole e idee,  
dove bambine e bambini di tutti i tipi  
si scambiano i pensieri, le penne, la merenda,  
e qualche volta gli abbracci.  
Dove le maestre e maestri insegnano  
a immaginare, a sbagliare, a vivere.  
È un tesoro prezioso, da proteggere e amare”.*

*Tortolini, Somà*



## Indice

<i>INTRODUZIONE</i> .....	9
<i>CAPITOLO I</i> .....	13
<i>L'INNOVAZIONE</i> .....	13
Che cos'è l'innovazione? .....	13
Innovazione educativa .....	19
Innovazione scolastica: nuovi approcci, metodologie e strategie educative.....	28
Innovazione scolastica: l'utilizzo delle ICT tra i banchi di scuola .....	32
<i>CAPITOLO II</i> .....	41
<i>METODI INNOVATIVI DI VALUTAZIONE</i> .....	41
L'evoluzione della valutazione .....	41
Valutazione per l'apprendimento.....	44
Learning oriented assessment .....	46
Valutazione sostenibile .....	47
La valutazione fra pari .....	48
Gli exemplars.....	51
La <i>peer review</i> .....	52
<i>CAPITOLO III</i> .....	55
<i>RASSEGNA DI RICERCHE</i> .....	55

La valutazione fra pari alla scuola primaria: benefici e svantaggi.....	55
Benefici cognitivi.....	56
Benefici metacognitivi .....	57
Benefici sociali .....	58
Benefici logistici.....	59
Svantaggi della valutazione fra pari.....	59
La valutazione fra pari e le abilità di scrittura nella scuola primaria.....	60
Confronto tra il <i>feedback</i> dell'insegnante e il <i>feedback</i> fra pari alla scuola primaria.	61
Che cos'è il <i>feedback</i> ? Qual è lo scopo?.....	61
Come deve essere il <i>feedback</i> per essere efficace? .....	62
Perché a volte il <i>feedback</i> non funziona?.....	65
<i>CAPITOLO IV</i> .....	69
<i>LA RICERCA</i> .....	69
Introduzione.....	69
Obiettivi della ricerca .....	72
Il contesto della ricerca: attività svolte .....	73
Il training .....	76
Le attività svolte con il <i>feedback</i> dell'insegnante .....	79
Le attività svolte con il <i>feedback</i> dei pari .....	80

Il metodo.....	82
Il Campione .....	82
Strumenti di ricerca.....	83
Procedure di indagine e di analisi.....	87
Risultati.....	93
Discussioni.....	123
Limiti e prospettive.....	127
<i>CONCLUSIONI</i> .....	<i>131</i>
<i>BIBLIOGRAFIA</i> .....	<i>133</i>
<i>SITOGRAFIA</i> .....	<i>140</i>
<i>ALLEGATI</i> .....	<i>141</i>
<i>Ringraziamenti</i> .....	<i>151</i>



## INTRODUZIONE

In Italia la valutazione degli apprendimenti scolastici è oggetto di dibattito. Nel nostro paese la valutazione è ancora troppo incentrata sulla funzione sommativa, a discapito di una prospettiva formativa in grado di promuovere processi di apprendimento significativi e di sviluppare le competenze per la vita. Il momento di valutazione conclusiva, sommativa di un periodo scolastico, è ancora oggi considerato il più importante. È il momento più nominato e ricordato, vissuto spesso con molta ansia da studenti e famiglie. “D'altronde, la domanda che, fin dalla scuola primaria, bambini e ragazzi si sentono porre quotidianamente quando rientrano a casa è ricorrente: com'è andata oggi? Che sta a significare: ti hanno interrogato? Ti hanno consegnato la verifica? Che voto hai preso? Ed è proprio questo a contare di più: il risultato (o prodotto). Ben poca attenzione viene posta al processo di apprendimento, ossia <<al come si sia giunti a quel risultato>>. Che si tratti quindi di prove di verifica intermedia o dei risultati conclusivi non c'è distinzione: conta il voto. In questo modo le famiglie sono state tradizionalmente abituate e in questo modo si rapportano con i figli nella convinzione di fare la cosa giusta. Eppure, studi e ricerche ci informano che la scuola è, o dovrebbe essere, anche, e forse soprattutto, altro: apprendimento, educazione, passione, motivazione, studio, laboratorio, socializzazione, crescita umana e sociale, memoria, cultura e molto altro ancora” (Grion & Restiglian, 2019, p. 11). Nonostante le numerose indicazioni che la ricerca e i documenti ministeriali suggeriscono, di fatto la valutazione rischia di rimanere l'ultima ruota del carro, una dimensione che viene identificata troppo spesso esclusivamente con ciò che riguarda verifiche e voti. La valutazione è, in realtà, una componente fondamentale dei processi di insegnamento-apprendimento. In questa concezione di pratica valutativa come strettamente legata ai processi di insegnamento e apprendimento, si inserisce la valutazione fra pari. Nata da alcune riflessioni inerenti al concetto di *feedback*, la valutazione fra pari viene definita come pratica necessaria ed efficace per assicurare agli studenti capacità valutative in ottica di *lifelong learners* (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018, citati in Grion & Serbati, 2019).

Ritenendo importante la valutazione fra pari, il presente lavoro vuole dimostrarne l'efficacia presentando una ricerca empirica svolta in una classe terza di scuola primaria. Il lavoro si sviluppa in quattro capitoli.

Riferendosi alla valutazione fra pari come pratica valutativa innovativa, il primo capitolo tratta il concetto di innovazione. Rispondendo alla domanda 'che cos'è l'innovazione?', il capitolo si sviluppa dall'astratto al concreto, toccando campi quali la storia, le scienze, la scrittura, l'economia. La seconda parte del capitolo si focalizza, invece, sull'ambito educativo. L'innovazione educativa viene definita, così come potrete leggere in seguito, come l'adozione di una nuova teoria pedagogica, un nuovo approccio metodologico, una nuova tecnica d'insegnamento che, una volta applicata, produce un cambiamento significativo nel processo di apprendimento. Verrà presentato, successivamente, un breve excursus di quelle che sono state le teorie educative che, nei secoli, hanno sostenuto le pratiche didattiche adottate. Vedremo come tali pratiche fossero influenzate dalla visione di alunno, di docente e di relazione educativa diffuse in quegli anni. Vedremo l'alunno acquisire sempre più importanza e sempre più un ruolo attivo all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Il capitolo conclude trattando l'innovazione a scuola nella prospettiva delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nel secondo capitolo il concetto di innovazione si sviluppa nell'ottica della valutazione degli apprendimenti scolastici. Verrà trattata brevemente l'evoluzione della valutazione. In particolare, si parlerà delle tre filosofie educative, il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo che nel XX secolo hanno abbracciato una propria concezione di conoscenza, apprendimento e curricolo, influenzando, di conseguenza, la visione di valutazione. Vedremo, anche in questo excursus storico, l'alunno spostarsi da una posizione marginale ad una centrale nel processo valutativo. Il capitolo si soffermerà, in particolar modo, sulla valutazione per l'apprendimento, *framework* all'interno del quale contestualizzare la valutazione fra pari. Quest'ultima conclude il secondo capitolo. Parleremo delle motivazioni che hanno portato alla nascita della valutazione fra pari, del ruolo del *feedback* e della sua efficacia. Approfondiremo due modelli nati nell'università

di Padova e Ferrara, il modello IMPROVe e il modello di *Peer Review*, i quali hanno tradotto in fasi applicabili nel contesto scolastico, la pratica della valutazione fra pari.

Il terzo capitolo riassume, attraverso una rassegna di ricerche sulla valutazione fra pari, i risultati apportati dai diversi studi nel contesto di scuola primaria, soffermandosi, in particolar modo, sulle abilità di scrittura e sul confronto tra il *feedback* dell'insegnante e il *feedback* dei pari. Tratteremo dal punto di vista teorico e pratico, i benefici della valutazione, capendo che essi possono essere cognitivi, metacognitivi, sociali e logistici. La presentazione, seppur breve, di questi studi ha il duplice scopo di avvalorare le conoscenze teoriche apprese e di creare un *framework* teorico all'interno del quale inserire la ricerca empirica svolta e discussa in questa tesi. Per attribuire maggiore oggettività al lavoro, verranno presentate anche le ricerche con esiti sfavorevoli alla pratica della valutazione fra pari.

Il quarto e ultimo capitolo presenta la ricerca empirica a due fasi successive svolta in una classe terza di scuola primaria nella provincia di Treviso. Partendo dall'esplicitazione degli obiettivi della ricerca, nel capitolo verranno presentate le diverse attività didattiche proposte in accordo con il modello di *Peer review* costituito dal gruppo di ricerca GRiFoVA dell'Università di Padova. Verrà esplicitato il metodo, con il campione, gli strumenti di ricerca, le procedure di indagine e di analisi e i risultati. Concluderanno il capitolo le discussioni con la presentazione dei limiti della ricerca e le prospettive.



# CAPITOLO I

## L'INNOVAZIONE

Che cos'è l'innovazione?

Il termine innovazione deriva dal latino *innovatio* e indica “l'atto e l'effetto dell'innovare, cioè di introdurre nuovi sistemi, nuovi ordinamenti, nuovi metodi di produzione. [...] In senso concreto, ogni novità, mutamento, trasformazione che modifichi radicalmente o provochi comunque un efficace svecchiamento in un ordinamento politico o sociale, in un metodo di produzione, in una tecnica” (Treccani: vocabolario online, s.d.).

*“Innovation seems to have two subcomponents. First, there is the idea or item which is novel to a particular individual or group and, second, there is the change which results from the adoption of the object or idea”* (Evans & Leppmann, 1970, p. 16).

*“To innovate is to look beyond what we are currently doing and develop a novel idea that helps us to do our job in a new way. The purpose of any invention, therefore, is to create something different from what we have been doing, be it in quality or quantity or both”* (Serdyukov, 2017, p. 8).

L'invenzione nasce, come sosteneva Munari, per uno scopo pratico. “Si inventa un motore, una formula chimica, un materiale, uno strumento” (Munari, 2018, p. 21).

L'innovazione è generalmente percepita come “*the successful introduction of a new thing or method*” (Brewer & Tierney, 2012, p. 15).

Si potrebbe affermare, sulla base di quanto detto, che, per essere definita innovazione, vi deve essere un visibile punto di rottura tra un prima e un dopo, causato dall'introduzione di una nuova idea. “*The outcome that results from the execution of the idea produces a change*” (Serdyukov, 2017, p. 8). Un cambiamento che provoca “un efficace svecchiamento in un ordinamento politico o sociale, in un metodo di produzione, in una tecnica” (Treccani: vocabolario online, s.d.). Un cambiamento che influisce sull'efficienza e sulla produttività. “*Innovations are intended to raise productivity and*

*efficiency. [...] Efficiency is generally determined by the amount of time, money, and resources that are necessary to obtain certain results. [...] Productivity is determined by estimating the outcomes obtained vs the invested effort in order to achieve the result. Thus, if we can achieve more with less effort, productivity increases”* (Serdyukov, 2017, p. 8).

La storia umana è stata contraddistinta da numerosi momenti di rottura, dall'introduzione di nuove idee che hanno causato un cambiamento. Ne sono un esempio le rivoluzioni. Per rivoluzione si intende il processo che finisce “per determinare il mutamento di un assetto sociale o politico” (Treccani: vocabolario online, s.d.). La definizione di innovazione e quella di rivoluzione, appaiono molto simili. Possiamo perciò affiancare al termine innovazione quello di rivoluzione, considerando di entrambi il significato di cambiamento, di una rottura tra un prima e un dopo.

Il fisico tedesco Thomas Kuhn tra gli anni Sessanta e Settanta propose la teoria dei paradigmi e di mutamento dei paradigmi. Essa esplica perfettamente il concetto di innovazione correlato al termine rivoluzione nel campo delle scienze. “Egli sosteneva che la scienza è un processo costituito da tensioni variabili che vedeva l'alternanza di ‘tranquilli’ periodi di scienza normale caratterizzati da uno stabile accrescimento della conoscenza, a momenti di crisi. Queste crisi portavano a radicali sconvolgimenti all'interno delle discipline, rompendo in questo modo la ‘continuità’ dei periodi di scienza normale. Nell'uso corrente - scrive Kuhn - per paradigma si intende un modello o uno schema accettato” (Kuhn, 1978). Un paradigma scientifico, secondo Kuhn, è quindi “una costellazione di punti d'arrivo – che comprendono valori, tecniche, ecc. – condivisa da una comunità scientifica e da essa usata per dare legittimità a problemi e soluzioni” (Capra, Steindl-Rast, & Malthus, 1993). Peter Haggett (1997) lo definisce una sorta di ‘super modello’, che fornisce regole intuitive o induttive. Quando si presenta un problema o un'anomalia che non si può risolvere entro il paradigma dominante, allora si verificano dei mutamenti. Secondo Capel (1987) “queste rivoluzioni iniziano dalla sensazione crescente che un paradigma esistente ha cessato di funzionare adeguatamente nell'esplorazione di un aspetto della rottura, verso il quale quello stesso paradigma aveva precedentemente spianato la strada. Ciò origina una sensazione di crisi e di

insoddisfazione di fronte alle spiegazioni ed alle interpretazioni fino ad allora accettate e dà luogo alla comparsa di un nuovo paradigma, che può essere non accettato da una parte della comunità scientifica e che, per qualche tempo, coesiste con il paradigma precedente” (Minca, 2019).

La storia umana è stata contraddistinta da numerosi momenti di rottura. I più famosi sono le Rivoluzioni Scientifica, Industriale e Sociale. La Rivoluzione Scientifica è caratterizzata dall’instaurarsi di una nuova visione dell’universo, nuove idee sulle scienze, sul lavoro scientifico e sulle istituzioni scientifiche, sui rapporti tra scienza e società e tra sapere scientifico e fede religiosa. Tra il 1543 anno in cui Nicolò Copernico pubblica “Le Rivoluzioni Degli Astri Celesti”, fino al 1687, anno di pubblicazione de “I Principi Della Filosofia Naturale” di Isaac Newton, passando per “Dialogo Sopra I Due Massimi Sistemi Del Mondo” di Galileo, la tradizionale visione del mondo viene soppiantata da un modello che più efficacemente rispondeva alle esigenze sociali di quel periodo storico.

La Rivoluzione Industriale ancor meglio descrive come le esigenze sociali apportano cambiamenti e innovazioni. La Prima Rivoluzione Industriale del 1769 vede un grande cambiamento nel modo di lavorare. Grazie all’invenzione della macchina a vapore e all’utilizzo di fonti energetiche, quali il carbone, avviene il passaggio da società agricole-artigianali-commerciali a sistemi industriali. La Seconda prende avvio attorno alla metà del XIX secolo e si caratterizza per l’introduzione dell’acciaio, l’utilizzo dell’elettricità, dei prodotti chimici e del petrolio. Risponde alle esigenze di un mondo in via di globalizzazione, dove il tempo e lo spazio sono scanditi sempre più velocemente. Infine, la Terza Rivoluzione Industriale, successiva alla Seconda Guerra Mondiale, si colloca sulla scia del progresso, delle innovazioni, della globalizzazione e si caratterizza per l’utilizzo di nuove fonti energetiche quali quella atomica, per l’invenzione dell’intelligenza artificiale con la nascita dei robot, dei computer, la creazione della prima navicella spaziale e dei satelliti. Questi passaggi ci dimostrano come essi siano stati essenziali nel continuo progresso globale. Essi hanno risposto al divenire entro cui la società viveva, secondo le sue esigenze e necessità.

La Rivoluzione Sociale, infine, è quella trasformazione dell'ordine sociale che modifica qualitativamente la base della società e la sua sovrastruttura. Ne sono un esempio la Rivoluzione Francese (1789), la Rivoluzione Americana (1765-1783), la Rivoluzione Russa (1917) o quella Cubana (1953-1959), il Movimento Americano per i Diritti Civili (1960), il Movimento Hippy (1970). Esse mirano a riorganizzare l'intera società.

Un'invenzione che più di tutte ha contribuito a rivoluzionare l'intera società è stata la scrittura. “La scrittura ha trasformato la mente umana più di qualsiasi altra invenzione. Essa crea ciò che è stato definito un linguaggio “decontestualizzato”, o una forma di comunicazione verbale “autonoma”, vale a dire un tipo di discorso che, a differenza di quello orale, non può essere immediatamente discusso con il suo autore, poiché ha perso contatto con esso” (Ong, 1986, p. 119). La scrittura propriamente detta, ovvero quella tecnologia che ha potenziato e modellato l'attività intellettuale dell'uomo moderno, fu un'invenzione molto tarda nella storia dell'umanità. L'uomo sapiens è vissuto sulla terra per circa 50.000 anni, mentre il primo vero esempio di scrittura, di cui siamo venuti a conoscenza, si è sviluppato tra i Sumeri della Mesopotamia soltanto intorno all'anno 3500 a.C. “Prima, per millenni senza numero, gli esseri umani si erano espressi con disegni e varie società si erano servite di strumenti di memorizzazione, o *aides-mémoire* di tipo diverso: bastoncini tagliati, file di sassolini, e altri mezzi di annotazione. (...) Un documento scritto è qualcosa di più di un semplice ausilio per la memoria. (...) Uno scritto non consiste di semplici disegni, di rappresentazione di oggetti. Naturalmente è possibile considerare “scrittura” ogni segno semiotico, ossia ogni segno visibile e intelligibile prodotto da un individuo, e a cui egli assegna un significato. Così, sarebbe scrittura una semplice scalfittura su una roccia o una tacca su un bastone, interpretabili solo da chi li ha prodotti. Se questo è ciò che si intende per scrittura, la sua antichità è forse paragonabile a quella del discorso orale. (...) Usare il termine “scrittura” in senso tanto esteso per includere qualsiasi segno semiotico, lo svuota di significato. L'apertura verso nuovi mondi della conoscenza avviene nella mente umana, non quando fu ideato il singolo segno semiotico, ma quando fu inventato un sistema codificato di marcatori visivi per mezzo del quale lo scrivente poteva determinare le parole esatte che il lettore avrebbe prodotto a partire dal testo. (...) La scrittura, intesa in questo senso, fu ed è l'evento di

maggior importanza nella storia delle invenzioni tecnologiche dell'uomo" (Ong, 1986, p. 126).

Quali rivoluzioni stanno contraddistinguendo la nostra epoca? Quali necessità, quali sfide sociali stiamo affrontando? Quali innovazioni hanno da poco evoluto il nostro tradizionale stile di vita?

Francesca Rancan, giornalista aderente al progetto Passione non profit, blog divulgativo sul terzo settore, sostiene che vi sono cinque tipologie di innovazione che caratterizzano la nostra contemporaneità:

- l'innovazione tecnologica, ovvero l'assunzione di modi nuovi e più efficienti di trasformazione della realtà materiale;
- l'innovazione economica, ossia l'utilizzo dell'innovazione tecnologica al servizio della produzione per ottenere un surplus di valore;
- l'innovazione regolativa, la trasformazione delle regole e/o le sanzioni;
- l'innovazione normativa, l'identificazione dei valori sociali condivisi e le nuove abitudini sociali;
- l'innovazione culturale con l'introduzione di nuove pratiche.

Tutte queste innovazioni possono essere raggruppate sotto due macrocategorie. L'innovazione tecnologica e quella economica sono motivate dal denaro e generalmente le troviamo nelle imprese e nelle industrie. Esse fanno parte della macrocategoria dell'innovazione tecnico-economica. Le successive tre mirano invece al soddisfacimento di bisogni sociali ai quali dare risposta e per questo rientrano nella macrocategoria dell'innovazione sociale. Innovazione tecnico-economica e innovazione sociale condividono l'intento di cambiare lo stato delle cose attraverso nuove idee, processi, metodologie, servizi e prodotti. A contraddistinguerle vi è la mission: da una parte l'ottenimento di un profitto, dall'altra "la massimizzazione del benessere umano e ambientale" (Passione non-profit, s.d.).

Vediamole più da vicino. L'innovazione tecnico-economica indica lo sviluppo e l'applicazione di idee e tecnologie che migliorano beni e servizi oppure ne rendono più

efficiente la produzione. L'economista austriaco Schumpeter definisce l'innovazione tecnico-economica come il "frutto di nuove conoscenze che consente alle imprese di sopravvivere e di svilupparsi nell'ambiente competitivo" (Perano, 2005, p. 43). Secondo lui l'innovazione in questo campo si può presentare in cinque tipologie differenti: "produzione di un nuovo bene, non ancora conosciuto dai consumatori (innovazione di prodotto); introduzione di un nuovo metodo di produzione, non necessariamente basato su di una nuova scoperta scientifica (innovazione di processo); apertura di un nuovo mercato (innovazione commerciale); sfruttamento di una nuova fonte di materie prime (innovazione negli approvvigionamenti); riorganizzazione della struttura di offerta di un settore industriale (innovazione di mercato)" (Perano, 2005, p. 42).

Se in passato era la macchina a vapore ad essere l'emblema dell'innovazione che ha reso possibile la produzione di massa nelle fabbriche, oggi l'emblema è la tecnologia, la quale permette alle società di produrre e vendere i loro beni e servizi aprendo la strada a nuovi mercati e a nuovi modelli imprenditoriali. Ne conseguono benefici quali l'aumento di salari dei lavoratori, un maggior rendimento per le imprese, lo sviluppo di condizioni favorevoli per investimenti e assunzioni di dipendenti. In ambito economico, oltre alla tecnologia, l'innovazione che sempre più si sta diffondendo è la *circular economy*. "L'economia circolare costituisce un nuovo paradigma economico emergente in grado di sostituirsi a modelli di crescita incentrati su una visione lineare, puntando ad una riduzione degli sprechi e ad un radicale ripensamento nella concezione dei prodotti e nel loro uso nel tempo. Una sfida importante per il sistema produttivo e per la società perché richiede di adottare attività e processi di produzione e di consumo che siano sostenibili ed in grado di gestire in modo consapevole ed efficiente le risorse del pianeta" (Di Maria, De Marchi, Blasi, Mancini, & Zampetti-Legambiente, 2018, p. 3). L'industria di oggi è chiamata industria 4.0, la quale, al servizio della *circular economy* mira a ridurre gli sprechi, a garantire l'ecosostenibilità, all'utilizzo di sistemi di raccolta ed elaborazione data, all'utilizzo di manifattura additiva come le stampanti 3D e dell'*Internet of Things*. Nelle imprese contemporanee, cioè, l'innovazione si riferisce a tutte quelle "attività di risoluzione di problematiche che presentano caratteristiche di novità rispetto alle precedenti e che, per questo motivo, possono essere risolte soltanto attraverso l'impiego di *know-how* o, in alternativa, applicando soluzioni non già sperimentate in passato"

(Perano, 2005, p. 25). Come sostenuto dallo storico economista americano Usher, le “innovazioni sono, dunque, il frutto di un fenomeno di “sintesi cumulativa” che, dalla percezione di un problema, conducono all’introduzione iniziale di un’innovazione e, quindi, alla sua progressiva modificazione ed al suo miglioramento” (Perano, 2005, p. 16).

L’innovazione sociale si riferisce a norme etiche, come le pratiche di commercio equo ed il rispetto per i diritti dei lavoratori, o a dei valori come la giustizia, la solidarietà e la cooperazione. Per questa ragione, in Italia, l’innovazione sociale appare come una prerogativa delle imprese sociali, specialmente nel settore delle cooperative sociali e associazioni sociali, le quali mirano alla salute, alla sicurezza, all’educazione, alla protezione dell’ambiente, alla prevenzione di crimini, di discriminazioni sociali e disuguaglianze. Affinche si possa parlare di innovazione sociale, è necessario rispondere a sei elementi fondamentali. È innovazione sociale se “1) offre una migliore soddisfazione di un’esigenza collettiva, se propone cioè un modo più efficace ed efficiente di rispondere ad una necessità sociale, 2) se propone nuove relazioni tra attori economici e sociali e dei loro ruoli, 3) se presenta la tecnologia, 4) se propone un miglior uso di beni e risorse disponibili, 5) quando genera un cambiamento strutturale, impattante e rilevante, a lungo termine e diffuso infine 6) se risponde ai criteri di ecosostenibilità” (Rancan, 2022).

### Innovazione educativa

In educazione, l’innovazione può essere rappresentata dall’adozione di una nuova teoria pedagogica, un nuovo approccio metodologico, una tecnica d’insegnamento che, una volta applicato, produce un cambiamento significativo nel processo di apprendimento.

*“Innovations in education are intended to raise productivity and efficiency of learning and/or improve learning quality”* (Serdyukov, 2017, p. 8).

L’innovazione educativa concerne la visione “della didattica, il ruolo dei docenti e degli alunni, le finalità della scuola, il rapporto con gli studenti” (Gentile, 2012, p. 135).

Quali sono state, nei secoli, le agenzie educative? Come sono cambiate nel tempo?  
Quali teorie sostenevano le pratiche educative e didattiche?

La scuola modernamente intesa, quale agenzia educativa, nasce nel Cinquecento. In antichità, prima dell'istaurarsi della scuola vi erano altre modalità educative. Le testimonianze che ci sono giunte da testi di poeti, scrittori, commediografi che ricordano la propria infanzia, parlano di un'istruzione da parte di "temibili maestri, intenti a spiegare la lezione e a controllare l'impegno e la buona condotta dei propri allievi utilizzando premi e più spesso punizioni esemplari" (Nigris, 2004, p. 27). La lezione si articolava in un primo momento di lettura ad alta voce da parte dell'insegnante seguito dalla memorizzazione da parte dell'allievo. Due erano nell'antichità le metodologie di comunicazione maestro-allievo: il metodo maieutico-socratico e quello dialettico/dialogico. Il primo "prevede che il maestro conduca la conversazione con l'allievo attraverso una serie di domande che fanno scoprire a quest'ultimo una verità già posseduta, ma in forma inconsapevole, (il secondo) prevede invece la presentazione di due tesi contrapposte e la discussione fra i diversi proponenti" (Nigris, 2004, p. 28). Le testimonianze e la manualistica a noi pervenuta sembrano descrivere come uniche modalità comunicative praticate a scuola, la classica lezione frontale, l'alternarsi tra la spiegazione e l'interrogazione e infine la ripetizione corale e mnemonica. Il rapporto tra insegnante e allievo, nelle scuole ma anche nell'istruzione individualizzata con il precettore, era un rapporto improntato "alla più rigida disciplina e volta a mantenere il controllo della classe. Il precettore, infatti, ci viene sovente descritto come distante, rigido, teso a inculcare concetti senza porsi interrogativi sulle modalità comunicative migliori per stimolare l'attenzione e l'interesse del proprio alunno" (Nigris, 2004, p. 28).

Nel corso del Cinquecento e del Seicento, in seguito alla consolidazione degli stati moderni, ad una nuova riorganizzazione amministrativa, burocratica e politica, la scuola si diffonde sempre più come istituzione per eccellenza. Insieme alla famiglia, la scuola educava "ai fini dell'acquisizione di competenze che si erano fatte sempre più complesse e più specialistiche, dell'interiorizzazione di norme sociali e di comportamenti socialmente accettabili, dell'esigenza di catechizzazione dei fedeli da parte dei due movimenti religiosi del moderno, la riforma e la controriforma" (Nigris, 2004, p. 21-22).

La scuola del Cinquecento, sulla scia dei collegi gesuitici, proponeva un modello educativo e didattico “caratterizzato da una prevalenza dello studio delle materie umanistiche e da una ferrea disciplina. (...) Ritroviamo una didattica fondata sulla “spiegazione, sull’interrogazione, sull’elaborato-esercizio, e infine sull’esame” (Nigris, 2004, p. 52). La scuola come luogo di trasmissione di contenuti e di apprendimento di abitudini di vita e norme di comportamento, trasmetteva nella sua struttura questo suo intento. Presentava “ampi e vuoti corridoi di passaggio, finestre molto elevate, al fine di evitare distrazione degli allievi, arredi concepiti con il fine di correggere posture non ammissibili” (Nigris, 2004, p. 41). In questo secolo nascono il quaderno e il libro di testo, quali spazi entro cui il bambino deve eseguire “compiti strettamente dettati e controllati dall’adulto” (Nigris, 2004, p. 41). Il tutto trasmetteva l’idea di alunno quale soggetto avente ruolo passivo all’interno del processo di istruzione. L’alunno, infatti, era chiamato a prendere appunti, ricopiare, ascoltare la lezione tenuta dal maestro. Il libro di testo rimase, fino ai Nuovi Programmi della Scuola Elementare del 1945, una sorta di trattato enciclopedico, uno strumento moraleggiante sostenitore di una didattica passivizzante. “È soprattutto a partire dagli anni ‘60 che si affermano proposte tese a vedere il libro di testo come strumento da scomporre-ricomporre, da produrre, inserito in una didattica che prevede la partecipazione attiva degli allievi” (Nigris, 2004, p. 51). Su questa scia si colloca il libro di lettura ‘Lettera ad una Professoressa’ scritto dagli alunni della scuola di Barbiana di Lorenzo Milani (1923-1967) come critica al sistema scolastico tradizionale; apripista di ulteriori sperimentazioni pedagogiche che propongono libri prodotti dai bambini, raccolte, giornalini scolastici che mostrano “l’importanza di una didattica non centrata su un unico libro di testo, ma sulla manipolazione creativa e sulla proposta di molteplici materiali” (Nigris, 2004, p. 51).

A fianco a questa formazione prettamente intellettualistica ed umanistica caratterizzante gli insegnamenti nei collegi o, il rapporto precettore-alunno benestante, sorsero in età moderna e fino all’Ottocento altri percorsi formativi più specialistici e tecnici. La formazione professionale avveniva all’interno delle botteghe artigiane. “L’allievo, in questo caso, entrava a far parte di una vera e propria famiglia e diventava quasi un figlio adottivo per il maestro che si occupava non solo di tramandare competenze e acquisizioni utili per lo svolgimento del mestiere, ma anche di educare in senso molto

ampio il ragazzo” (Nigris, 2004, p. 30). Si trattava, spesso, di una relazione totalizzante simile all’adozione. Molto diversa dalla relazione insegnante-alunno all’interno delle scuole, questa tipologia di relazione evidenziava “come l’insegnamento di contenuti e di tecniche non potesse essere svincolato dal clima relazionale e dall’instaurarsi di un rapporto che era anche di identificazione e di crescita emotiva” (Nigris, 2004, p. 30).

La relazione fra insegnante ed alunni e la comunicazione fra loro, nonostante la loro rilevanza ai fini del processo di insegnamento e di apprendimento, compaiono tematizzate solo in età contemporanea, in seguito a nuove sensibilità apportate dalla psicologia e dalla psicoterapia. Tuttavia, il percorso di riconoscimento dell’infanzia, di quella che Philippe Ariés definisce come “il sentimento dell’infanzia” (Toffano Martini, 2007) che trova il suo massimo sviluppo nel Novecento grazie al contributo di Ellen Key (1849-1926), Janusz Korczak (1878-1942) e Maria Montessori (1870-1952), e arriva al riconoscimento dei diritti del bambino con la Dichiarazione di Ginevra del 1924, parte proprio nel Seicento. Nel Seicento ci si allontana dall’idea di infanzia quale “età del peccato o limbo sospeso fra bene e male” (Nigris, 2004, p. 23) tipica medievale per abbracciare un sentimento di “fiducia nell’educabilità dell’infanzia, ma anche una convinzione che essa fosse un’età con caratteristiche, bisogni, interessi specifici” (Nigris, 2004, p. 23). A questo proposito, per la prima volta in maniera esplicita e sistematica, ci si poneva il problema di quali strategie didattiche e educative utilizzare per rispettare le esigenze del bambino, e allo stesso tempo favorire lo sviluppo delle sue capacità e competenze. Jean Amos Comenio (1592-1670) propose, perciò, un “curriculum formativo caratterizzato dall’attenzione alle esigenze dell’allievo, ai metodi di insegnamento, ai contenuti, agli spazi, ai materiali, alle strutture. Egli proponeva una teoria della conoscenza che attribuiva notevole importanza all’esperienza sensibile e alla comprensione globale della realtà” (Nigris, 2004, p. 23). Secondo lui l’insegnamento doveva rispettare lo sviluppo naturale del bambino, adeguando i suoi strumenti e i suoi metodi alle tappe di sviluppo dell’allievo. Ne conseguiva che il maestro fosse “non solo colui che conosce i contenuti delle discipline, ma come colui che conosce e sa rispettare ritmi di apprendimento, esigenze, bisogni dell’allievo e sa adeguare a quest’ultimi i metodi e gli strumenti” (Nigris, 2004, p. 24). Si aggiunge l’idea che il maestro, così come sostenuto dalla scuola di Jean Baptiste De La Salle, possedesse “anche una certa capacità

di <<seduzione>> nel proporre contenuti e regole ai propri alunni” (Nigris, 2004, p. 29). Ecco che il ruolo del maestro diventa una variabile inevitabilmente da considerare poiché influenza fortemente la motivazione e l’impegno degli allievi. I Nuovi Programmi della Scuola Elementare del 1860 recitano “il maestro deve dar prova d’aver l’amore per lo studio, col mostrare di tenere in pregio le cose che insegna, con l’incoraggiare nei fanciulli lo studio. (...) Né la dottrina del maestro, né le sue cure (...) saranno mai coronate da ottimo successo ove manchi a chi presiede alla educazione dei fanciulli l’autorità dell’esempio” (I Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento del 15 settembre 1860, 1860).

L’importanza di un intreccio tra la dimensione cognitiva ed emotiva dell’apprendimento; di una qualità della relazione fra insegnante e allievo e di metodologie svincolate dalla classica lezione frontale comincia ad emergere negli scritti di alcuni pensatori a fine Seicento, inizio Settecento. Tra questi J. Locke (1632-1704) e J.J. Rousseau (1712-1778). Con Rousseau, in particolare, la relazione educativa “raggiunge una rilevanza fondamentale, poiché è il perno di tutto il percorso formativo (e si) costruisce sull’antinomia tra rispetto della libertà dell’educando e la necessaria autorità dell’educatore” (Nigris, 2004, p. 31). Questo cambiamento parte da una nuova concezione di bambino e dalle nuove proposte metodologiche che si distaccano da quelle tradizionali. Sono gli anni in cui il panorama culturale europeo vede il diffondersi di correnti filosofiche empiriste che sottolineavano come “una didattica fondata solo sulla lezione frontale e sulla spiegazione fosse obsoleta e poco efficace” (Nigris, 2004, p. 53). Locke ribadisce l’importanza della centralità dell’esperienza, modalità essenziale nell’insegnamento poiché suscita l’interesse dell’allievo; Rousseau propone un modello fondato sull’importanza del fare, sull’esplorazione con i sensi, un metodo fondato “non solo su spiegazioni o dimostrazioni, ma su esperienze concrete che l’educatore predispone che permettono all’allievo di giungere in seguito ad acquisizioni teoriche e concettuali” (Nigris, 2004, p. 54). Ecco che nel corso dell’Ottocento a seguito di questi cambiamenti, mutano anche gli spazi scolastici. C. Fourier (1772-1837) propone un curriculum che vede i bambini imparare all’aperto, educati “alla destrezza fisica e l’esercizio dei sensi; erano poi destinatari di un’istruzione fondata sull’apprendimento lavorativo, tramite lo svolgimento di alcune funzioni di pubblico interesse, attraverso il gioco, tramite appositi

ateliers. In questo caso, il progetto didattico usciva dalle tradizionali aule degli edifici scolastici ed era concepito come esperienza completa, di manipolazione di materiale ordinario, di messa alla prova attraverso attività concrete, collettive, quotidiane” (Nigris, 2004, p. 44).

Purtroppo, pur costituendo “un punto di svolta importantissimo nella storia delle teorie pedagogiche, il richiamo rousseauiano non ebbe, inizialmente, largo eco nelle pratiche educative del tempo” (Nigris, 2004, p. 32). Settecento e Ottocento vedono ancora l’applicazione nelle scuole di sistemi di coercizione prima fisiche con l’uso di verghe, bastoni, bacchettate, tirate d’orecchie; che diventano poi, verso la fine dell’Ottocento, di ordine psicologico e morale.

Restano perciò voci isolate e poco ascoltate quelle dei pedagogisti che sottolineano l’importanza della relazione nel favorire un processo sereno di apprendimento. Tra questi pedagogisti si colloca senza dubbio J.H. Pestalozzi (1746-1827). “L’attività scolastica, secondo l’autore, deve ispirarsi al clima affettivo familiare, primo contesto di apprendimento per qualsiasi bambino, e deve riproporre la serenità e l’amore, poiché solo all’interno di una relazione che susciti la fiducia del bambino è possibile favorire la crescita culturale ed emotiva degli allievi” (Nigris, 2004, p. 33).

Bisognerà aspettare il Novecento, con l’eterogeneo e complesso movimento europeo delle scuole attive per porre effettiva attenzione alla dimensione relazionale insegnante-allievi. Questo movimento “ridisegna il ruolo dell’insegnante e quello dell’allievo, mette al centro dell’azione didattica ed educativa gli interessi del bambino e riconnette esplicitamente la qualità della relazione educativa con la dimensione emotiva e cognitiva dell’apprendimento: solo all’interno di un clima relazionale improntato al rispetto, alla promozione dell’autonomia, alla cooperazione fra coetanei, è possibile risolvere il problema della disciplina e ottenere il raggiungimento delle competenze cognitive e sociali” (Nigris, 2004, p. 34). A questo proposito A. Ferrière (1879-1961) propone un modello educativo-didattico basato sulla collaborazione fra gli alunni. “L’autore parla esplicitamente di <<autogoverno>>, poiché il maestro, non più teso a mantenere la disciplina, cerca il più possibile di instaurare una relazione fondata sulla fiducia e sull’autonomia del bambino e progetta l’attività didattica incentrandola sul

rispetto degli interessi degli allievi“ (Nigris, 2004, p. 34). Il maestro diviene, perciò, “un facilitatore o una guida che predispone contesti di apprendimento all’interno dei quali i bambini, sovente per piccoli gruppi, sperimentano le loro conoscenze” (Nigris, 2004, p. 34). Secondo J. Dewey (1859-1952) “il ruolo dell’insegnante è quello di favorire fra gli allievi un approccio attivo, democratico, di discussione di problemi in modo che gli interessi dei singoli si esplicitino proprio all’interno della vita del gruppo” (Nigris, 2004, p. 35).

Nascono, inoltre, nuove concezioni circa gli spazi, i materiali e i curricula. Importante in questo ambito è il contributo apportato dalle sorelle Agazzi e da Maria Montessori in Italia. Il metodo Agazzi attribuisce importanza all’esperienza attraverso “l’uso di materiale non preordinato, né strutturato, (che favorisce la) libera e creativa esplorazione da parte del bambino” (Nigris, 2004, p. 46). Esplorazione che ritroviamo nella progettualità di Maria Montessori. La sua progettualità prevede “ambienti totalmente a misura di bambino e di materiali molteplici, multiformi, funzionali all’apprendimento attraverso la manipolazione” (Nigris, 2004, p. 46). Per Maria Montessori l’esperienza e la manipolazione sono momenti fondamentali della conoscenza. Per questo, invece della lezione frontale, l’autrice predilige l’apprendimento attraverso i laboratori. Anche Dewey (1859-1952) e A. Ferrière (1879-1960) si schierano contro le metodologie tradizionali, proponendo un superamento della lezione frontale e sostenendo la necessità di una didattica fondata sull’attività concreta e sull’esperienza creativa. Lo spazio come luogo di esplorazione sarà ripreso anche nella seconda metà del Novecento in particolare con Loris Malaguzzi e Bruno Munari. Il pedagogista L. Malaguzzi (1920-1994), autore del Reggio Emilia Approach, allestisce lo spazio con scaffalatura a portata di bambino, materiali poveri, di recupero e quotidiani, predispone *ateliers* e laboratori dove poter compiere attività in piccolo gruppo. Bruno Munari (1907-1998), negli anni ‘60 si interesserà di spazi, materiali per bambini, fiabe, poesie e didattica, con lo scopo di sollecitare “la creatività infantile attraverso materiali comuni, grezzi, quotidiani” (Nigris, 2004, p. 49).

Contemporaneamente al diffondersi delle scuole attive si sviluppano altre prospettive che pongono attenzione alla relazione educativa, proponendo questa nuova

visione di maestro e di alunno. L'austriaco R. Steiner (1861-1925), infatti, sottolineò come "il compito imprescindibile del maestro fosse quello di considerare ogni bambino nella sua individualità e nelle sue peculiarità cognitive ed emotive. L'apprendimento può avvenire, infatti, solo nel rispetto dei ritmi individuali e solo all'interno di una relazione in cui l'insegnante svolga il ruolo di guida autorevole ed amorevole" (Nigris, 2004, p. 35).

Rimanendo in contesto italiano, molto diversa è la prospettiva dei neoidealisti italiani che con G. Gentile (1875-1944), autore della riforma della scuola del 1923 e Ministro della Pubblica Istruzione (1922-1924) nel Governo Mussolini, superarono il problema della motivazione o dell'interesse degli alunni, conferendo centralità al ruolo e alla figura dell'insegnante. Gli alunni erano chiamati a identificarsi totalmente con il maestro. Al maestro non era richiesto di conoscere i bisogni degli allievi né le metodologie di insegnamento, ma piuttosto di possedere una solida conoscenza dei contenuti disciplinari. La sua proposta di fatto azzerava le conquiste raggiunte in merito alla "relazione con il gruppo e fra coetanei, quello del legame fra disciplina, contenuti, metodi, motivazione e, quindi, quello della stretta connessione fra dimensione emotiva, dimensione cognitiva, dimensione sociale dell'apprendimento" (Nigris, 2004, p. 38).

La proposta di Gentile influenzò la scuola italiana per lungo tempo. Solo negli ultimi decenni, è riemerso il dibattito relativo alle metodologie di insegnamento comportando, in parte, alcuni mutamenti delle pratiche educative. La letteratura ha evidenziato "la necessità di prendere in considerazione l'intreccio indissolubile fra contenuti, metodi, relazione educativa, comunicazione, spazi, tempi nonché l'importanza di prendere in considerazione metodologie attive differenti rispetto alla tradizionale lezione frontale, pur senza eliminare quest'ultima" (Nigris, 2004, p. 62). Le metodologie attive, pur rilevandosi interessanti, presentano dei limiti quali "i tempi lunghi di svolgimento dell'attività, la dispersività, la difficoltà di fornire un quadro teorico relativo ai concetti desiderati, il minor controllo dei processi" (Nigris, 2004, p. 62). I loro vantaggi, d'altra parte, sono il maggior coinvolgimento, l'apertura a nuove strategie di apprendimento, la destrutturazione di stereotipi, gli apprendimenti meglio contestualizzati. L'insegnante, a seconda del contesto, ha il compito di scegliere la

metodologia più efficace e di focalizzare gli obiettivi del suo lavoro. “Solo l’attenta considerazione di tutti gli aspetti della situazione didattica permette al maestro di utilizzare la metodologia più efficace e di saper variare le proprie metodologie” (Nigris, 2004, p. 62). Ne consegue una visione dell’insegnamento incentrata sull’alunno, sulle sue esigenze e sui suoi ritmi.

Oggi l’alunno non è più strettamente colui il quale appartiene a un rango sociale elevato, esclusivamente di sesso maschile. Oggi è considerato educando qualsiasi soggetto, maschile o femminile, proveniente da qualsiasi classe sociale e di qualsiasi età. Infatti, con l’introduzione del concetto di lifelong learning, citato per la prima volta dall’Unesco nel rapporto Faure dal titolo “Learning to Be”, l’educando ha superato anche la soglia dell’età, inglobando oggi giorno anche la terza età. “*L’éducation ne peut être que globale et permanente. Il s’agit non plus d’acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d’“apprendre à être”* (Faure, 1972).

Per quanto concerne il dibattito sulla relazione educativa, la psicologia e la psicoterapia hanno contribuito allo studio delle dinamiche relazionali e comunicative fra insegnanti e allievi. Partendo dallo studio della comunicazione fra terapeuta e paziente, C. Rogers, negli anni ‘70 ha proposto delle riflessioni anche sulla relazione educativa e didattica. Egli ha sottolineato “l’importanza della capacità del maestro di saper instaurare una comunicazione <<non direttiva>>, fondata, cioè, sull’empatia, sull’ ascolto, su strategie comunicative specifiche, quali la <<ripresa a specchio>>. (...) Questa prospettiva pone l’accento sulle dinamiche motivazionali della relazione stessa e ridisegna il ruolo dell’insegnante rendendolo facilitatore e guida dei processi di apprendimento” (Nigris, 2004, p. 39). Inoltre, grazie alla psicanalisi, “è stato rilevato come le modalità relazionali esperite e messe in atto nella primissima e prima infanzia condizionino la relazione all’interno del contesto di insegnamento-apprendimento e, quindi, come i processi emotivi giochino un ruolo fondamentale ed imprescindibile” (Nigris, 2004, p. 39) nelle pratiche educative.

Si è visto come, negli anni, l’agenzia educativa per eccellenza, la scuola, e le teorie educative, siano cambiate notevolmente. L’idea di educatore, di educando, di relazione

educativa, di tempi e spazi per l'apprendimento riflettono quella che è l'idea di educazione alla base. Oggi l'educazione, riflette il concetto di *lifelong learning*, e perciò ha lo scopo di sviluppare quelle *lifelong skills* che valorizzano l'uomo in quanto cittadino del mondo. Il fine è la formazione completa dell'identità dell'uomo. Queste competenze possono essere più tecniche, contenutistiche, procedurali (*hard skills*) ma comprendono anche tutta quella gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale (*soft skills*). In altre parole, sono abilità e capacità che ci permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie alle quali possiamo affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. Ne fanno parte l'autonomia, la capacità di *problem posing/solving*, l'adattabilità, la capacità di lavorare in gruppo, la comunicazione efficace, l'emotività, la creatività. Sulla base di quanto detto, emerge come oggi non è più la scuola a possedere il primato dell'istruzione. Oggi, come affermava Loris Malaguzzi "l'ambiente è educatore" (Barbieri, 2017), dove per ambiente si intende, la città, nella quale troviamo ambienti di educazione formale come appunto la scuola o informale come la famiglia o la chiesa. Affianco a ciò, fondamentali sono il gruppo di pari, *internet* e i *mass media* che oggi contribuiscono al raggiungimento del *lifelong learning* di libero accesso a qualsiasi cittadino di qualsiasi età.

### Innovazione scolastica: nuovi approcci, metodologie e strategie educative

Quando si parla di innovazione scolastica, si parla di qualità nel processo di insegnamento e apprendimento. L'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 afferma, infatti, la necessità di "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (Onu, 2015). Per garantire la qualità del processo educativo, l'educazione è chiamata ad assumere caratteristiche di flessibilità e adattabilità, ai tempi e ai contesti.

*"Education must continuously evolve to meet the challenges of the fast-changing and unpredictable globalized world. School teachers are expected to innovate the theory and practice of teaching and learning, as well as all other aspects of this complex*

*organization to ensure quality preparation of all students to life and work*” (Serdyukov, 2017, p. 4).

Tratteremo perciò, il concetto di innovazione scolastica dalla prospettiva di svecchiamento del sistema scolastico con l'introduzione di nuovi approcci, metodologie e strategie educative.

Oggi per innovazione scolastica si designa il concetto di “passaggio culturale ed epistemologico, capace di incidere significativamente sui modelli didattici” (Innovazione didattica, MIUR, s.d.). Non si tratta, perciò, solo di intraprendere un processo di innovazione, dove per innovare si intende “*the successful introduction of a new thing or method*” (Brewer & Tierney, 2012, p. 15). Si intende piuttosto un'evoluzione, “ogni processo di trasformazione, graduale e continuo, per cui una data realtà passa ad uno stato di maggior perfezionamento” (Treccani: vocabolario online, s.d.). L'intero sistema didattico deve evolvere e, per riuscirci, l'evoluzione deve partire dal basso, da un cambiamento del personale che troviamo dentro la scuola, dai docenti, dai dirigenti, dagli alunni e dalle loro famiglie (Differenze tra innovazione ed educazione scolastica, s.d.). Per capire verso dove promuovere questo cambiamento, dobbiamo capire la situazione attuale del sistema scolastico italiano. Siamo in un'epoca in cui coesistono due sistemi educativi: quello tradizionale e quello innovativo (Tirocchi & Taddeo, 2014).

La didattica tradizionale si contraddistingue per una visione trasmissiva del sapere, dove, da una parte abbiamo il docente, conoscitore della disciplina che riempie le menti dei suoi alunni, alunni che dall'altra parte sono “ricettori passivi di informazioni” (Varisco & Grion, 2000, p. 29), una black box, da riempire con le diverse nozioni. L'alunno occupa un ruolo passivo nel processo di apprendimento, gli è richiesto di imparare, spesso a memoria ciò che gli viene tramandato e di riproporlo fedelmente nel momento della verifica finale. L'insegnante viene deresponsabilizzato al ruolo di “trasmettitore (di conoscenze) e gestore della classe” (Varisco & Grion, 2000, p. 29). Egli controlla l'acquisizione delle conoscenze dei suoi alunni attraverso la somministrazione di test tradizionali. Egli è, infine, un facilitatore nella comprensione dei contenuti proposti dal manuale di testo adottato, il quale occupa un ruolo centrale nelle lezioni. Lo spazio a disposizione è strettamente quello dell'aula, è lì che esclusivamente avviene il processo

di insegnamento. Saperi e discipline mai si incontrano, mai comunicano tra loro. Rassicurante per docenti e genitori, questa metodologia risulta limitante in termini di motivazione per gli studenti, i quali trovano i saperi loro proposti poco appetibili e spendibili nell'arco della loro vita. La strategia didattica è di tipo espositivo: l'attenzione dell'insegnante è posta sui contenuti dell'insegnamento. La teoria che sta dietro è quella comportamentista, filosofia di matrice positivista che pensa alla conoscenza come fondata sui fatti, concepita in termini meccanicisti, è considerata il frutto dell'accumulo di associazioni e connessioni tra stimoli e risposte determinate dall'esperienza. L'apprendimento è, perciò, un processo di riempimento. Vi è, inoltre, l'idea che tutti gli alunni siano uguali e perciò istruiti nello stesso modo tutti possono arrivare ai risultati attesi (Grion, Restiglian, & Aquario, 2019).

L'apprendimento significativo invece volge verso lo sviluppo di competenze, non solo di abilità e conoscenze. Si tratta di mettere "gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita" (Innovazione didattica, MIUR, s.d.), sviluppando quelle *life-long skills* usufruibili in tutti i contesti della vita, formali e non formali (*life-wide learning*). La strategia educativa qui applicata è di tipo euristica, incentrata cioè sui modi di apprendere dell'alunno. Il ruolo centrale è affidato, infatti, all'allievo, in quale partecipa attivamente nel processo di insegnamento- apprendimento. L'insegnante è una "guida, un modello, un sostegno" (Varisco & Grion, 2000). L'apprendimento significativo si oppone all'assimilazione passiva e meccanica di informazioni e prevede invece una metodologia che stimoli la scoperta dell'alunno. I principi fondamentali dell'apprendimento significativo, così come citati da L. Messina e M. De Rossi in *Tecnologia, Formazione e Didattica*, sono la significatività, la motivazione, la direzionalità, la continuità/ricorsività, l'integrazione e la trasferibilità (Messina & De Rossi, 2015).

Con significatività si intende un'integrazione tra vecchi e nuovi apprendimenti. Fondamentale è partire dalle conoscenze ed esperienze degli alunni procedendo in modo stadiale, sviluppando la zona di sviluppo prossimale di ciascuno alunno. Per imparare in modo significativo, "gli individui devono poter collegare le nuove informazioni a concetti e proposizioni rilevanti già posseduti" (Pischetola, 2010, p. 4).

Importantissima la motivazione, resa possibile attraverso la risoluzione di situazioni problematiche complesse come compiti di realtà, prove autentiche, prove esperte. Ciò permette, così come stabilito dal MIUR un miglioramento dei risultati degli alunni (Innovazione didattica, MIUR, s.d.).

Con direzionalità si intende la condivisione dei traguardi di apprendimento. La didattica innovativa prevede, infatti, una collaborazione tra insegnante e alunni nel processo di co-progettazione. In questo modo gli alunni sono consapevoli degli obiettivi attesi, rendendo questi ultimi più raggiungibili. Collaborazione che deve avvenire anche tra alunni stessi tramite i lavori di gruppo. Così facendo la scuola diventa luogo in cui gli studenti possono fare esperienza di vita democratica e di vita di comunità. In accordo con l'approccio costruttivista di Piaget e Vygotskij, infatti, la conoscenza nasce da forme di collaborazione e negoziazione sociale.

Con continuità ci riferiamo alla ripresa dei contenuti tra ambienti formali, non formali e informali e tra ordini scolastici diversi. A favore di ciò è consigliabile partire da un'analisi delle conoscenze degli alunni componenti la classe, preconoscenze analizzabili attraverso tecniche quali la conversazione clinica o il *circle time*. È importante partire dai problemi reali e tramite il *problem solving* arrivare ai problemi formali, procedere per scoperta dei problemi, ricercare ipotesi, e utilizzare strumenti didattici, tra i quali anche quelli multimediali.

Si parla inoltre di integrazione intendendo con questo termine l'interdisciplinarietà, la trasversalità, l'unitarietà e la crossdisciplinarietà che avviene in primo luogo tramite lo scambio tra docenti stessi.

Infine, si parla di trasferibilità facendo riferimento alla comunicazione multimediale, all'utilizzo della tecnologia quale quotidianità presente nella vita del bambino e trasferibile, perciò, anche nel sistema scolastico.

L'apprendimento significativo segue il filone delle scuole attive nell'allontanare l'alunno dal ruolo passivizzante in cui è stato riposto per secoli, rendendolo al contrario soggetto attivo, costruttore della propria conoscenza, "ricercatore e supervisore" (Varisco

& Grion, 2000, p. 29). L'apprendimento significativo “considera che il contenuto da apprendere non sia dato a priori ma reso significativo dallo studente, inserito nella struttura cognitiva personale e stratificato su un sostrato di conoscenze precedenti. Questo tipo di apprendimento comporta procedure e ragionamenti del tutto diversi dalla ricezione passiva di contenuti, in quanto il discente deve riordinare autonomamente le informazioni acquisite, per integrarle con il bagaglio cognitivo preesistente. Sposta l'attenzione sul processo piuttosto che sui contenuti, contempla la reiterazione del fallimento, attiva le intelligenze di cui il bambino è più dotato, rende la comprensione del processo e del risultato più profonda” (Pischetola, 2010, p. 4).

L'apprendimento significativo, infine, pone attenzione alle differenze individuali e culturali degli studenti, riuscendo a trovare nelle esperienze individuali, l'input per proporre una metodologia utile per tutti (Semeraro, 1999). Si tratta di proporre un pluralismo metodologico che, in accordo con la teoria delle intelligenze multiple di Gartner, si definisce flessibile e accessibile a tutti e a ciascuno (Gardner, 2005).

Innovazione scolastica: l'utilizzo delle ICT tra i banchi di scuola

La didattica dei nostri giorni è innovativa anche dal punto di vista tecnologico. Il sistema scolastico italiano ha introdotto le *Information and Communication Technologies* (ICT) tra i banchi di scuola negli anni '70-'80 del secolo scorso. Così come tutti gli ambienti lavorativi e formativi sono impregnati di tecnologia, anche la scuola è chiamata a porsi al passo con i tempi, utilizzando le tecnologie per rendere efficienti i processi di insegnamento e apprendimento. Ma si tratta solamente di sostituire i libri cartacei con i tablet, la lavagna in ardesia con la Lim? Si tratta forse di “insegnare informatica come materia?” (EENET, 1998, p. 4). Certo che no. Il processo di cambiamento deve essere finalizzato allo svecchiamento del sistema scolastico attraverso l'uso della tecnologia quale “fonte di apprendimento inserita nel curriculum” (EENET, 1998, p. 4). “Insomma non è il computer a trasformare la scuola; semmai è la scuola ad integrare il computer nella sua didattica che già pratica” (Ferraris, 1993, p. 39). Prima di iniziare ad utilizzare una tecnologia in classe ci si deve chiedere “quale strumento tecnologico potrebbe aiutare gli studenti all'apprendimento della matematica, delle scienze, della letteratura, e come si può usare per migliorare i risultati scolastici dei nostri studenti?” (Serdyukov, 2017, p.

22). Tra i vantaggi dell'utilizzo delle ICT in ambito scolastico vi è innanzitutto la continuità tra ambiente scolastico ed extra-scolastico. Gli studenti, nella loro quotidianità, passano molto tempo davanti alla tv, al pc, al *tablet* o allo *smartphone* dei genitori. Educarli all'utilizzo responsabile ed efficiente di questi strumenti è un'abilità utile per l'intero arco della loro vita (*life-long skill*). Ha, inoltre, carattere motivazionale. Sono *tools* avvincenti, concreti, reali, che permettono di rompere le barriere dello spazio e del tempo, visitare musei, esplorare continenti, relazionarsi con coetanei di diverse nazionalità, sperimentare la lingua e molto altro. “Le nuove tecnologie multimediali, ipermediali, telematiche, sempre più <<immersive>>, stanno offrendo occasioni uniche all'allestimento di ambienti innovativi. In essi il ragazzo può gestire il sistema informatico in prima persona, studiando la realtà che lo circonda, sociale, fisica, biologica” (Pontecorvo, 1998). Infine, importante è evidenziare il legame esistente tra le nuove tecnologie e lo sviluppo metacognitivo. “Si afferma oggi l'importanza di un approccio didattico metacognitivo che ha la funzione di condurre gli alunni ad imparare ad imparare attraverso l'acquisizione delle capacità di interpretare, organizzare, strutturare le informazioni, diventando sempre più consapevoli dei processi che sottostanno a queste operazioni, per poterle così gestire in modo via via più autonomo. Secondo Alessandro Talamo, il valore aggiunto delle nuove tecnologie nei processi educativi risiede proprio nella loro potenzialità di: “attivare un atteggiamento metacognitivo, cioè un processo di riflessione da parte degli allievi sulla propria attività cognitiva” (Pontecorvo, 1998). D. Wolff afferma che “il computer rende lo studente maggiormente consapevole dei processi di costruzione cognitiva e dell'apprendimento” (Wolff, 1997). Quando il computer entra in classe, esso offre risorse di lavoro significative con cui progettare, produrre, riflettere, costruire significati attraverso nuove pratiche condivise. L'ambiente di apprendimento scolastico cambia. “Lavorare con le tecnologie in classe realizza la possibilità di modernizzare e motivare l'insegnamento, utilizzando nella scuola tutti quei mezzi di comunicazione fra gli individui che la civiltà mette oggi alla nostra portata” (Pontecorvo, 1998, p. 55).

La storia delle tecnologie a scuola, con computer e audiovisivi, è una storia secolare: “sembra che già nel '23 una circolare ministeriale su << le proiezioni luminose, fisse e animate nella scuola media ed elementare>> promulgasse l'uso di audiovisivi

(AV) nella scuola italiana” (Ferraris, 1993). Di fatto le prime macchine per insegnare, come sostenuto da G. Olimpo (1993) sono nate alla Ohio University negli anni '20. Ciò nonostante, “se dovessimo stabilire qual è la data di nascita delle tecnologie didattiche potremmo ragionevolmente scegliere il 1954, data della pubblicazione del famoso articolo di Skinner <<the science of learning and the art of teaching>>” (Olimpo, 1993, p. 23), che segnò la fioritura di studi che si concentrarono sull’istruzione programmata e sull’impiego di macchine nei processi di apprendimento. Tuttavia, questo nuovo settore si sviluppò soprattutto nel mondo anglosassone con il termine *educational technology*. In Italia, come sostenuto da M. Ferraris, di fatto l’uso di mezzi AV non si verificò nella pratica corrente della scuola di allora: difficilmente, entrando in una normale aula, si poteva osservare un insegnante utilizzare una lavagna luminosa oppure dei ragazzi guardare un televisore o ascoltare registrazioni. Bisognerà aspettare gli anni '70 per vedere comparire, timidamente, le tecnologie didattiche nelle scuole italiane. In quegli anni le tecnologie didattiche si svilupparono come a) scienza dei mezzi utilizzabili nella didattica e b) applicazione alla didattica dei principi dell’istruzione programmata alla luce delle teorie comportamentiste. “Le tecnologie didattiche come scienza dei mezzi si concentrarono sullo studio delle caratteristiche delle possibilità dei vari mezzi audiovisivi. L’attenzione si focalizza sull’audiovisivo inteso come strumento (hardware) e poi sul materiale didattico relativo (software)” (Olimpo, 1993, p. 27). Il computer entra nelle scuole come strumento per insegnare l’informatica e i primi rudimenti di un linguaggio di programmazione. La linea comportamentista lavorò, invece, “sull’istruzione programmata e allo sviluppo di mezzi adatti a gestire la presentazione della materia e il suo rinforzo” (Olimpo, 1993, p. 27). Si arrivò, di questo passo, alla cosiddetta istruzione assistita da calcolatore o *Computer assisted Instruction (CAI)*. Tra le prime forme di utilizzo dell’informatica nei contesti di apprendimento, il CAI è “simbolo di una visione tradizionale dell’insegnamento, considerato come trasmissione di saperi astratti e decontestualizzato” (Pontecorvo, 1998). Largamente criticata, questa forma di utilizzo delle tecnologie informatiche fu presto superata da software che proponevano ambienti di apprendimento maggiormente attivi nell’esplorazione e nella scoperta. Negli anni '70, prima, con la costruzione dei micromondi di Minsky e Paper,

successivamente, negli anni '80 con le sperimentazioni di giochi didattici, e infine con il World Wide Web degli anni '90, nascono quelle che conosciamo oggi come ICT.

L'importanza delle ICT non passa inosservata alle normative nazionali ed europee degli ultimi decenni.

Una delle prime iniziative ministeriali che ha concorso a incentivare l'uso scolastico delle nuove tecnologie è stato il Piano per l'Introduzione delle Nuove Tecnologie nella Scuola (1997-2000) detto anche Piano Berlinguer che "ha contribuito finanziariamente ad introdurre nuove tecnologie a formare gli insegnanti all'uso della multimedialità e della telematica nella quotidiana attività didattica" (Pontecorvo, 1998, p. 192). Perché era importante far entrare i computer nella scuola di base? Prima di tutto è da considerare l'ampia diffusione che negli anni '80 aveva il computer nei più svariati campi di attività. Sembrava che la scuola dovesse occuparsene per evitare un "alfabetismo informatico che avrebbe potuto danneggiare le future generazioni" (Ferraris, 1993, p. 37). Inoltre, il computer appariva come un *tool* bello, nuovo, misterioso, oggetto di desiderio da parte della maggioranza dei ragazzi: non si poteva non cogliere l'occasione di portare a scuola qualcosa che interessasse anche gli studenti. Infine, perché il computer sembrava essere utile nella didattica.

Nel 2000 il Consiglio Europeo di Lisbona ha invitato gli stati membri a garantire che tutte le scuole abbiano accesso ad Internet e alle risorse multimediali, invitando anche i docenti al corretto uso di questi. Il fine era quello di "costruire una cultura digitale così che bambini e ragazzi, futuri cittadini, potessero accedere al mondo del lavoro e alla società con un bagaglio di conoscenze digitali" (Consiglio Europeo di Lisbona).

Nel 2006 è stata emanata la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione, nella quale sono dichiarate le competenze-chiave per l'apprendimento permanente, tra le quali è presente la competenza digitale. Competenza digitale che consiste nel "sapere utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare

informazioni non che per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet” (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006, p. 6).

È dall’anno successivo, il 2007, che a livello nazionale troviamo dei cambiamenti che portano alla scuola digitale: vengono introdotte le LIM; nasce l’editoria digitale scolastica con l’estensione online degli argomenti presenti sul manuale, nascono le prime classi 2.0 che sperimentano la tecnologia in tutte le discipline, segue l’azione wi-fi nel 2013 (Piano Nazionale della scuola digitale, 2007).

Nelle indicazioni nazionali del 2012 troviamo il riferimento alla tecnologia e ai nuovi media già nella scuola dell’infanzia, con lo scopo di “incontrare e sperimentare nuovi linguaggi” (MIUR, Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’Infanzia e del Primo Ciclo d’Istruzione, 2012) e di “orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie”. Nella sezione delle Indicazioni Nazionali destinata alla scuola primaria ritroviamo frequentemente il rimando alle tecnologie come possibile strumento che possa aiutare lo studente ad assumere ruolo attivo nel processo di apprendimento. Le tecnologie permettono, grazie alla loro flessibilità, accessibilità e al loro carattere mutevole, di sviluppare appieno le singole potenzialità, inclinazioni, modi di apprendere. In questo modo lo studente assume sempre maggiore consapevolezza di sé, avvicinandosi a costruire il proprio progetto di vita.

È con la legge 107/2015, ‘La Buona Scuola’ e con il decreto legislativo 62/2017 che si parla per la prima volta di pensiero computazionale, posto come obiettivo della scuola primaria. Si richiede infatti lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, “l’utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media, nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro” (Legge 107/2015). Il pensiero computazionale è quel processo mentale che permette attraverso una strategia pianificata e all’utilizzo di strumenti e metodi specifici di risolvere problemi di varia natura.

Le Indicazioni Nazionali e i nuovi scenari del 2018 riprendono il concetto di pensiero computazionale definendolo come processo “logico e creativo, più o meno consapevole” (MIUR, 2018, p. 13) che permette di affrontare i problemi risolvendoli in modo analitico, scomponendoli così come si fa per una programmazione di computer o

robot. È da qui che si sviluppano i percorsi laboratoriali di *coding*. Scopo di queste nuove indicazioni è lo sviluppo di competenze durevoli, tra le quali quella digitale.

Con l'avvento della pandemia, dall'anno scolastico 2019-2020 la scuola italiana, così come quelle estere, ha adottato la cosiddetta didattica a distanza (DAD). Pratica dalle radici lontane nel tempo, la DAD nasce in contesto anglosassone nel 1700 con il termine *distance education*. "*Distance education is not a new phenomenon as it has actually been available since the 1700s. The first form of distance education was the correspondence school model (which) became practical only after a reliable postal service was developed*" (Harting & Erthal, 2005, p. 35). La DAD ha fatto emergere, così come evidenziato dal Digital Economy and Society Index (DESI) e dai dati del report "Educare Digitale" delle Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM), le lacune nella scuola italiana. "Prima della pandemia, infatti, rispetto alle infrastrutture, alle metodologie e alle pratiche didattiche digitalmente aumentate, la scuola italiana non era adeguatamente strutturata" (Ferri, 2021, p. 43). L'Italia, secondo il DESI, nel 2020 si posizionava al quint'ultimo posto rispetto agli altri paesi d'Europa per connettività, competenze digitali, uso di servizi internet, integrazione nell'economia e nella società di tecnologie digitali e tasso di penetrazione nella pubblica amministrazione. La posizione dell'Italia è nettamente inferiore rispetto alla media europea. "La scarsa alfabetizzazione del nostro capitale umano, si traduce in una generalizzata mancanza di cultura digitale e in una strutturale insensibilità delle nostre classi dirigenti alla necessità di colmare anche questo gap con l'Europa" (Ferri, 2021, p. 43). Purtroppo, questa mancanza di cultura digitale ingloba anche la scuola nonostante le normative vigenti quali quella sul registro elettronico, quella sul Piano Nazionale della Scuola Digitale e quella sul Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019. Secondo i dati raccolti dall'AGCOM, prima della pandemia solo "il 47% degli insegnanti affermavano di utilizzare quotidianamente in classe le tecnologie (...); solo il 9% delle primarie, l'11,2% della secondaria di I grado e il 23% delle scuole superiori aveva disponibilità di banda Internet di qualità" (Ferri, 2021, p. 43). Se di quel 47% di insegnanti che affermava di utilizzare le tecnologie in classe, si analizza l'utilizzo effettivo di queste tecnologie, si nota che "le attività digitali più diffuse, si limitavano nel 29% dei casi all'utilizzo di presentazioni digitali utilizzate per spiegare, magari attraverso LIM e/o il proiettore, i contenuti disciplinari e nella maggioranza dei

casi, il 47,3%, alla consultazione di fonti e contenuti digitali. Un uso davvero limitato delle tecnologie che ritraeva il quadro di una scuola di un corpo insegnanti poco avvezzo alle metodologie della didattica aumentata digitalmente, poco formato e spesso demotivato da troppe promesse di riforma, cui non sono seguite effettive risposte in termini di investimenti, motivazione e incentivi” (Ferri, 2021, p. 44). Ecco che nello tsunami della pandemia, molti insegnanti hanno dovuto destreggiarsi autonomamente con molteplici strumenti digitali: ambienti di video conferenza come Zoom, Meet, Skype o bacheche online quali Padlet, Google Drive, G-Suite for Education o Google classroom. Il problema è stato prima di tutto metodologico poiché questi strumenti tecnologici sono stati utilizzati, nella maggioranza dei casi, per inviare agli studenti compiti e lezioni video registrate o streaming molto lunghe che non potevano garantire il mantenimento prolungato dell’attenzione del ragazzo di fronte ad uno schermo. “Le video-lezioni in streaming di tipo frontale vanno sostituite con interventi video in diretta progettati all’interno di un percorso di apprendimento progettato all’interno di un ambiente virtuale” (Ferri, 2021, p. 47). Quando l’ambiente educativo cambia anche le metodologie devono evolversi. L’introduzione di una tecnologia non comporta conseguentemente e autonomamente un’innovazione del sistema scolastico. “La DAD, durante il periodo del lockdown, ha dimostrato chiaramente come le metodologie di progettazione dell’insegnamento-apprendimento sono quelle che determinano la qualità dell’insegnamento stesso, non la tecnologia caratterizzante che si utilizza” (Ferri, 2021, p. 48). Per innovarsi, il sistema scolastico non deve semplicemente inserire le tecnologie digitali nelle scuole, ma deve inoltre evolvere le metodologie con le quali strutturare il progetto scolastico, all’interno del quale applicare le tecnologie. D’altronde “oggi nella scuola, non si può prescindere da una stretta integrazione tra educazione e tecnologie digitali comprese quelle a distanza se si vogliono evitare esistenziali percorsi separati tra un ambiente esterno sempre più pervaso di device” (Tosco, 2021) e uno interno, quello scolastico, ancorato alla tradizione. Si tratta ora di imparare dall’esperienza del lockdown, offrendo “una sufficiente formazione metodologica rispetto alla progettazione di ambienti e modalità di gestione operativa dell’aula digitale” (Ferri, 2021, p. 49), così come emerso nel Piano Scuola 2020/2021 e nelle Linee Guida per la didattica digitale integrata.

Tutto questo processo di rinnovamento della scuola richiede innanzitutto un'analisi dei bisogni e uno studio approfondito della situazione di partenza. Si tratta di “cambiamenti strutturali che riguardano il tempo e lo spazio per fare scuola e che vanno nella direzione di “una scuola del futuro” verso la quale sono impegnati governi, autorità locali, insegnanti e dirigenti, aziende e editori” (Ricerca per l'innovazione della scuola italiana, s.d.).



## CAPITOLO II

### METODI INNOVATIVI DI VALUTAZIONE

Tra le innovazioni in ambito scolastico vi è la valutazione fra pari.

La valutazione in ambito scolastico si divide in valutazione degli apprendimenti e valutazione di sistema. Di quest'ultima non me ne occuperò. Il capitolo, infatti, verterà sulla valutazione degli apprendimenti e sulla sua evoluzione storica, fino ad arrivare alla valutazione fra pari.

#### L'evoluzione della valutazione

La valutazione è un processo complesso, che richiede innanzitutto un chiarimento circa l'oggetto della stessa. Quando parliamo di valutazione facciamo riferimento a tre termini "che rappresentano in qualche modo il contesto entro il quale si muove e prede forma: conoscenza, apprendimento e curricolo" (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.21). Conoscenza, apprendimento e curricolo sono l'oggetto del nostro processo valutativo. È sulla base di questi tre termini che le filosofie educative che si sono succedute nel XX secolo si sviluppano, distinguendosi tra di loro in base ai significati attribuiti ai termini stessi. Ciascuna filosofia, abbracciando una concezione propria di conoscenza, apprendimento e curricolo, ci dice qualcosa del suo modo di vedere il processo valutativo.

Le tre filosofie educative sono: il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo.

Il comportamentismo si sviluppa negli anni '40 del secolo scorso. Esso guarda all'apprendimento come un processo di riempimento della mente del bambino. "La conoscenza è fondata solo sui fatti, concepita in termini meccanicisti, come un qualcosa che è dato dall'accumulo di associazioni/conessioni tra stimoli e risposte, determinate in larga parte dall'esperienza" (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.22). La valutazione è valutazione sommativa, relegata al momento conclusivo del percorso di insegnamento/apprendimento. Secondo questa concezione, la valutazione è sinonimo di

misurazione, descrizione (Guba e Lincoln, 1989), è una “procedura di controllo tesa a misurare e descrivere l’oggetto valutativo” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.23)., cioè i risultati scolastici. Siamo negli anni successivi alla Seconda Guerra Mondiale, caratterizzata da una forte industrializzazione e una maggior domanda di istruzione che non può essere soddisfatta. La scuola assume perciò funzione elitaria con lo scopo di selezionare gli alunni più meritevoli. “Valutare significa misurare un quantum di sapere che la cisterna-alunno contiene, controllare il livello raggiunto e selezionare di conseguenza sulla base del livello” (Petracca, 2013, p. 2). Siamo all’interno di una visione tradizionale della valutazione, poiché l’atto valutativo è gestito totalmente dal docente. “Si concepiscono gli studenti come soggetti passivi. Si presume, cioè, che gli studenti non abbiano altro ruolo se non quello di sottoporsi ad atti valutativi condotti da altri, per misurare e classificare” (Grion & Serbati, 2019, p. 23).

A partire dagli anni '50-'60 si abbandona la filosofia educativa del comportamentismo per abbracciare quella del cognitivismo. Secondo questa filosofia “apprendere non è più un semplice immagazzinare, recepire l’informazione, quanto connetterla all’informazione già presente nell’individuo utilizzando gli schemi, che assumono funzione di guida nell’organizzazione e nell’attribuzione di senso dell’informazione in arrivo” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.23). L’alunno acquisisce ruolo attivo all’interno dei processi di costruzione della propria conoscenza. Non è più un passivo ricevitore, ma una persona che, se guidata, partecipa alla costruzione della propria conoscenza. Non è più sufficiente valutare in termini di misurazione e descrizione. La valutazione assume il significato di giudizio (Guba e Lincoln, 1989), risultante di una serie di procedure che raccolgono evidenze sull’intero processo di apprendimento. Non è più valutazione finale, ma continua, poiché guarda al processo, non ai risultati. “La valutazione precede, accompagna e segue” (MIUR, 2012, p.12) il processo d’insegnamento e apprendimento. Vi è il passaggio da quella che M. Scriven definisce “valutazione sommativa” a una “valutazione formativa”. Quest’ultima sostiene l’apprendimento ed è orientativa poiché, in accordo con la definizione di Black e William (2009), utilizza le evidenze raccolte durante il processo di insegnamento/apprendimento per prendere decisioni su eventuali modifiche da apportare nel percorso formativo, “per fare in modo che lo studente migliori le sue prestazioni per il raggiungimento degli

obiettivi previsti” (La Roca & Capobianco, 2016, p. 84). È “uno strumento che serve all’insegnante per orientare l’alunno sulla via giusta, non per giudicarlo o condannarlo” (Petracca, 2013, p. 8). Black e colleghi (2004) affermano, infatti, che la valutazione diventa formativa “*when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs*” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004, p. 10). Questo scopo viene raggiunto attraverso l’uso del *feedback*, strumento su cui si basa la valutazione formativa. Termine introdotto da Sadler nel 1989, il *feedback* è quell’informazione che indirizza l’alunno al superamento del “divario tra l’attuale livello di apprendimento oggetto della valutazione, e lo standard precedentemente stabilito” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.77), “permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendolo ad un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente” (Grion & Tino, 2018, p.39). In accordo con William e Thompson, la valutazione formativa “*is formative to the extent that it provides information about what to do about it*” (William & Thompson, 2008, p. 13). Dalla valutazione formativa traggono vantaggio docenti e studenti: i docenti comprendono l’efficacia del proprio processo di insegnamento e delle attività didattiche proposte, gli alunni monitorano il proprio percorso di apprendimento, agiscono “nella direzione degli obiettivi previsti” (La Roca & Capobianco, 2016, p. 87). Va precisato che, nonostante i cambiamenti apportati, nel quadro sopra descritto, “il ruolo di gestione del processo valutativo e uso dei risultati della valutazione si limita ad essere assunto, esclusivamente o prevalentemente, dall’insegnante, che lascia in tal modo l’allievo in una posizione più o meno passiva a subire la propria azione insegnativa. L’aggettivo formativa, che denota questo tipo di valutazione, si rifà dunque, ancora, ad un approccio pedagogico connesso con una visione trasmissiva dell’apprendimento, centrata sul docente più che sul discente, mero destinatario dell’insegnamento, piuttosto che partecipante attivo nella costruzione del sapere. Così, nel processo valutativo, quand’anche formativo piuttosto che sommativo, l’alunno assume un ruolo quasi totalmente passivo, poiché risulta solo il ricevente delle indicazioni migliorative (*feedback*) messa in atto dall’insegnante” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.78).

Una nuova concezione di valutazione si diffonde a partire dagli anni ’80 del Novecento, all’interno di una filosofia educativa, il costruttivismo, tutt’ora vigente. Il

costruttivismo guarda alla conoscenza come un qualcosa che “si scopre, si costruisce e si sviluppa a partire dalla partecipazione degli individui ad attività ed esperienze e attraverso l’uso di strumenti culturali entro contesti in cui avvengono forme di negoziazione sociale” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.25). La conoscenza è, secondo questa concezione, scoperta condivisa (Grion et al, 2017). La nuova valutazione, il *new assessment*, sulla scia di questi cambiamenti, evolve, superando il binarismo proposto da Scriven tra valutazione sommativa e formativa, verso una sempre maggiore attenzione al processo di apprendimento. La valutazione formativa si sviluppa nei decenni successivi “da una situazione di partecipazione minima degli studenti nei processi valutativi, fino a giungere al loro pieno protagonismo (e), come strumento ad uso dell’insegnante, utilizzato per adeguare il proprio fare didattico ai bisogni formativi emergenti degli alunni, per divenire poi obiettivo e metodologia d’insegnamento/apprendimento” (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.56). La partecipazione degli studenti nel processo valutativo attribuisce a questa valutazione carattere innovativo. Essere parte del processo valutativo significa, in accordo con la metafora dell’escursione di Martines et al (2001), partecipare alla scelta degli obbiettivi formativi, alla formazione del curriculum, all’analisi dei propri progressi.

Di seguito illustrerò tre lemmi- valutazione per l’apprendimento, *learning-oriented assessment* e valutazione sostenibile- quali risultati di un dibattito sulla valutazione tutt’ora vigente. Mi soffermerò in particolar modo sulla valutazione per l’apprendimento, *framework* all’interno del quale contestualizzare la valutazione fra pari.

### Valutazione per l’apprendimento

Concetto anticipato dal pedagogista italiano Visalberghi, precisato a livello internazionale verso la fine degli anni’90, assunto come prospettiva teorica di riferimento delle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria del 2020, la valutazione per l’apprendimento, per essere tale, deve rispondere ai seguenti prerequisiti:

- “la presenza di un *feedback* per gli studenti;
- il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo d’apprendimento;
- il supporto agli alunni affinché capiscano e condividano i criteri valutativi;
- l’adattamento dell’azione d’insegnamento conseguentemente all’atto valutativo;

- il riconoscimento della profonda influenza che la valutazione ha sulla motivazione e sull'autostima degli alunni e la diretta influenza di queste ultime sull'apprendimento;
- la necessità che gli alunni possano autovalutarsi e capire come migliorare” (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.61).

Black e colleghi, definiscono la valutazione per l'apprendimento: “*any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning*” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004, p. 10).

Nonostante alcuni autori utilizzino il termine valutazione formativa e valutazione per l'apprendimento in modo interscambiabile, “il processo che oggi si definisce valutazione per l'apprendimento (o, con l'espressione di origine anglosassone *assessment for learning*), non si sovrappone esattamente a quello della valutazione formativa, e, pur condividendone molti presupposti, ne supera i confini espandendone il significato” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.13). Il *formative assessment* e l'*assessment for learning* si contraddistinguono per il fatto che nella valutazione per l'apprendimento vi è “la partecipazione e il protagonismo degli alunni nei processi valutativi. Se, infatti, nel caso della valutazione formativa, il focus rimaneva sull'insegnamento e la gestione rimaneva prevalentemente all'insegnante, nella valutazione per l'apprendimento, il punto di vista si sposta sull'apprendimento, e la gestione del processo valutativo si fa significativamente co-partecipata” (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.61). Co-partecipazione evidente dal fatto che gli alunni “vengono messi a conoscenza delle aspettative sui risultati fin dall'inizio del percorso di apprendimento” (Scierri & Batini, 2018, p.111) attraverso la negoziazione dei criteri valutativi e degli obiettivi formativi. Una delle cinque *key strategies* evidenziate da Wiliam e Thompson (2017) è infatti, “*clarifying and sharing learning intentions and criteria for success*” (Wiliam & Thompson, 2017, p. 15). L'alunno, inoltre, viene coinvolto nel processo valutativo “aiutandolo a comprendere i suoi bisogni e le sue capacità, permettendogli di tornare sui propri errori per imparare e partire da essi” (Flachsmann, 2021, p. 3). In questo modo la valutazione diventa “strumento di promozione dell'apprendimento” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.27). Il *feedback* assume di conseguenza una sfumatura diversa rispetto

al ruolo occupato nella valutazione formativa: “non ci si limita, in questo caso, a ritenere tale dispositivo come l’informazione offerta dal docente, da un pari o da un partecipante all’azione formativa, per colmare la lacuna esistente fra l’attuale situazione di apprendimento e quella desiderata; il *feedback* viene piuttosto concepito come quel processo attraverso il quale l’informazione, offerta dall’esterno, viene efficacemente utilizzata dall’allievo per colmare l’attuale *gap* e produrre, quindi, un effettivo cambiamento dello status quo. Il *feedback*, perciò è tale quando genera un concreto impatto sulla futura prestazione, implicando, in tale senso, un’azione intenzionale e consapevole di colui che apprende” (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.61).

### Learning oriented assessment

Il *Learning-oriented assessment* (Loa) fu proposto e definito da Carless (2007) come “*assessment where a primary focus is on the potential to develop productive student learning process*” (Carless, 2015, p. 964). Questo approccio, come la valutazione per l’apprendimento, supera il binarismo tra valutazione formativa e sommativa, focalizzandosi nel promuovere l’apprendimento degli studenti.

Il Loa “*is an assessment that prioritizes student learning*” (Wicking, 2017, p. 10).

Il *learning-oriented assessment*, afferma Carless, citato da Wicking (2017), si basa su tre elementi interconnessi tra loro:

- *The learning-oriented assessment tasks*: i compiti proposti agli alunni devono essere stimolanti, reali e perciò autentici;
- *Developing evaluative expertise*: la valutazione deve coinvolgere attivamente gli alunni nella formulazione dei criteri, nel concetto di qualità, nell’autovalutazione e nella formulazione di giudizi valutativi rivolti alle performance altrui. In questo modo gli alunni sviluppano competenza valutativa;
- *Student engagement with feedback*: il *feedback* deve essere fornito tempestivamente, deve guardare al futuro così da supportare l’attuale e il futuro apprendimento degli studenti. Gli alunni devono essere in grado di recepire il *feedback* e utilizzarlo per raggiungere un più alto livello di apprendimento.

## Valutazione sostenibile

Termine coniato dall'australiano David Boud, la valutazione sostenibile si inserisce in un'epoca compresa tra la fine del XX secolo e l'inizio del XXI secolo, quando emerge il tema del *Life Long Learning*. Questo tipo di valutazione rappresenta un dispositivo “*that meets the needs of the present (...) but which also prepares students to meet their own future learning needs* (Boud & Soler, 2016, p. 400). Emerge, perciò, che il focus della valutazione sostenibile è quello di “supportare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita” (Grion, Serbati, & Felisatti, 2021, p. 62).

L'obiettivo è di sviluppare una *literacy* valutativa tra gli studenti, ovvero la “capacità di monitoraggio, valutazione e autoregolazione dei propri apprendimenti in modo da essere così pronti ad inserirsi positivamente negli ambiti professionali” (Evans C. , 2013, p. 80).

Per perseguire tale obiettivo, in accordo con Grion, Felisatti e Serbati (2021), gli studenti dovrebbero essere posti nella condizione di:

- sperimentare molteplici e diversificati compiti valutativi;
- riconoscere i criteri appropriati nelle specifiche situazioni da fronteggiare;
- cogliere e interpretare gli elementi di *feedback* provenienti dal contesto (dai pari, da altri partecipanti, da documenti scritti o da altre fonti), nonché impiegarli nelle diverse situazioni;
- sperimentare un'ampia varietà di contesti e di circostanze;
- agire in modo autonomo, senza l'appoggio né dell'insegnante, né di altri eventuali supporti;
- saper interagire con gli altri;
- mettere in campo e utilizzare le *expertise* disponibili.

Si tratta perciò di “promuovere processi valutativi e autovalutativi, d'incoraggiare discussioni e confronti sugli standard di giudizio e sulla qualità degli elaborati e delle *performance*, di richiedere (agli studenti) di analizzare e valutare *exemplar*, di

promuovere la valutazione e il *feedback* fra pari” (Grion, Serbati, & Felisatti, 2021, p. 62). In questo modo la valutazione diventa un obiettivo formativo da perseguire.

### La valutazione fra pari

La valutazione fra pari si inserisce all'interno della valutazione per l'apprendimento come pratica necessaria ed efficace per assicurare agli studenti capacità valutative in ottica di *lifelong learners* (Boud, Ajjavi, Dawson, & Tai, 2018, citati in Grion & Serbati, 2019).

La valutazione fra pari nasce da alcune riflessioni nate attorno al concetto di *feedback* e al suo diffuso utilizzo. La ricerca dimostra che *feedback* offerti senza l'utilizzo di strategie adeguate, oppure certe tipologie di *feedback* come l'elogio, possono provocare effetti negativi sull'apprendimento (Grion e Restiglian, 2019). Per garantire un buon *feedback*, fondamentale è considerare l'accessibilità dello stesso allo studente. Alcuni studi (Topping, 1998, Boud e Falchikov, 2007), a questo proposito, hanno dimostrato che non sempre il *feedback* proveniente dal docente risulta comprensibile agli studenti, poiché complesso, più lontano per linguaggio e modalità d'espressione (Nicol, 2010). Ne deriva che lo stimolo-*feedback* offerto non è spendibile, o almeno non immediatamente. Le ricerche di alcuni autori (Falchikov 2005; Nicol et al, 2014; Topping 1998), hanno evidenziato che processi di *feedback* messi in atto dai pari, risultano essere altrettanto efficaci, se non più efficaci di quelli provenienti dal docente. L'efficace fruibilità del *feedback* dei pari deriva da fatto che questo *feedback*:

- è formulato attraverso un linguaggio più comprensibile e condiviso dagli studenti;
- è molteplice, mentre il *feedback* proveniente dal docente è unico e assume un'unica prospettiva, un unico punto di vista. La pluralità risulta aumentare le probabilità che lo studente possa ricevere il supporto che maggiormente necessita per migliorare il proprio lavoro;
- è meno direttivo, perciò permette di sviluppare processi di apprendimento più complessi e profondi;
- viene espresso con tempestività, così da supportare meglio l'apprendimento;

- è continuo, permette cioè un continuo processo di riflessione, riadattamento e miglioramento (Grion e Tino, 2018, p.41).

Nella ricerca valutativa si parla di valutazione fra pari ricorrendo all'uso di termini quali *peer assessment*, *peer feedback*, *peer review*. Essi indicano una “situazione in cui gli alunni sono chiamati a considerare e valutare la qualità di un prodotto o le *performance* di qualche compagno producendo commenti e/o suggerimenti di miglioramento” (Grion & Restiglian, 2019, p.25), sulla base di criteri condivisi. Il *feedback* può essere espresso oralmente o per iscritto, può riferirsi a performance da effettuare o già realizzate, può procedere unilateralmente o reciprocamente, può avere natura valutativa o meno. Nella valutazione fra pari, lo studente viene messo al centro non solo del processo valutativo, ma anche di quello di apprendimento.

In Italia, più precisamente nell'Università di Padova e Ferrara, le ricercatrici Grion e Serbati hanno ideato un modello d'intervento didattico, denominato IMPROVe, per realizzare efficacemente la pratica della valutazione fra pari nei contesti formativi. I principi su cui si basa il modello IMPROVe sono sei e servono per realizzare un ambiente di apprendimento che possa stimolare lo sviluppo di abilità cognitive quali quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione (Grion e Serbati, 2019).



*Figura 1-il modello IMPROVe per la realizzazione di efficaci attività di valutazione fra pari (Grion & Serbati, 2019).*

- Principio I: I di Interpretazione. Interpretare insieme i criteri valutativi è fondamentale poiché la loro comprensione permette di orientarsi verso l'obiettivo. I criteri valutativi possono essere presentati dal docente e discussi all'interno della classe; oppure si può favorire una modalità partecipata e scegliere di co-costruire i criteri in un'azione di collaborazione docente-alunni;
- Principio II: M di Mappare. L'azione di mappare gli *exemplar* si inserisce nella modalità partecipata di co-costruzione dei criteri valutativi, i quali emergono dalla comparazione di prodotti reali, gli *exemplar* appunto, caratterizzati da diversi livelli di qualità;
- Principio III: P di Produrre *feedback*. Il *giving feedback* è quel processo in cui gli studenti, assumendo ruolo attivo nel processo di valutazione, valutano gli elaborati altrui, fornendo *feedback* su di essi. Questo processo permette di riflettere contemporaneamente sul proprio elaborato grazie alla comparazione tra il proprio lavoro e i lavori supervisionati;
- Principio IV: R di Ricevere *feedback*. Il *receiving feedback* è quel processo in cui gli studenti ricevono il *feedback* prodotto dai compagni. È il momento in cui lo studente diviene consapevole di propri errori o di mancanze nel suo prodotto. La ricezione del *feedback* dei pari è più efficace se prima lo studente si è messo alla prova generando lui stesso dei *feedback*. In questo modo sviluppa la consapevolezza che essi sono validi;
- Principio V: O di Offrire contesti formativi appropriati. Un contesto formativo appropriato per le attività di valutazione fra pari viene favorito dall'uso dell'anonimato nelle fasi di produzione e ricezione di *feedback*. Anonimato che può essere garantito dall'uso delle tecnologie;
- Principio VI: Ve di Veicolare un nuovo ruolo docente. Il ruolo del docente cambia: l'insegnante è chiamato a progettare le attività didattiche, lasciando la possibilità agli alunni di sperimentare e migliorarsi. L'insegnante è guida, *scaffolder*.

Il gruppo GRIFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'Apprendimento), istituito presso l'Università di Padova e coordinato dalle professoresse Grion e Restiglian, ha tradotto questo modello, e i principi che lo compongono,

adattandolo all'ambito scolastico. Ne emerge un modello composto da cinque fasi che si basa su due elementi chiave: l'uso degli *exemplar* e la strategia della *peer review*.

Gli *exemplars*

L'uso degli *exemplars* risponde alla necessità di “creare un allineamento tra le attività di insegnamento-apprendimento, le pratiche valutative e i *learning outcomes*” (Grion & Restiglian, 2019, p.31). Essi permettono agli studenti di visualizzare in modo chiaro e concreto dove devono andare e cosa ci si aspetta da loro. Gli *exemplar* sono definiti da Sadler (1987) come “esempi chiave scelti in modo da rappresentare determinati livelli di qualità o competenza”. Il loro utilizzo permette di “sviluppare la comprensione, da parte degli studenti, dei criteri valutativi, degli standard da raggiungere per sviluppare le loro capacità valutative, per aiutarli a comprendere i *feedback* e per promuovere il miglioramento dei loro lavori” (Grion & Restiglian, 2019, p.32). L'importanza di esporre gli alunni agli *exemplars* risiede nel fatto che essi permettono di veicolare conoscenza tacita trasferibile solo attraverso l'esperienza, non con spiegazioni in forma scritta o orale (Grion, 2020).

Gli *exemplar* si definiscono autentici se sono lavori svolti in precedenza da altri studenti.

I docenti, così come rilevato da Thompson (2013), vedono l'utilizzo degli *exemplar* come un rischio, poiché percepiti come ostacolo alla riflessione e all'elaborazione autonoma. Vengono visti come modelli che inducono lo studente all'imitazione. Per far fronte a questa preoccupazione, Carless e Chan (2017) propongono di utilizzare gli *exemplar* come luogo di discussione e dialogo tra gli studenti e il docente, circa i criteri valutativi. In questo modo si può negoziare il significato del concetto di qualità e di prodotto di qualità. Inoltre, offrire molteplici e diversi *exemplar* permette allo studente di comprendere che la qualità può essere espressa in diversi modi. In questo modo si promuove negli alunni lo sviluppo di una *literacy valutativa*.

## La peer review

La strategia della *peer review* è quel “dispositivo in cui gli studenti valutano ed esprimono giudizi sul lavoro dei propri pari, elaborando *feedback* su di esso attraverso commenti scritti” (Grion & Tino, 2018, p.40). In questa fase si realizzano entrambi i processi di *giving and receiving feedback*.

Fasi	Attività
Fase I	Uso di <i>exemplar</i> e definizione di criteri condivisi di un “buon” report di ricerca
Fase II	Produzione della prima parte del report di ricerca da parte di ciascun piccolo gruppo di lavoro
Fase III	Revisione anonima, svolta da ciascun piccolo gruppo su alcuni report di gruppi di pari in base ai criteri definiti, e produzione di <i>feedback</i>
<b>Compilazione individuale del primo questionario</b>	
Fase IV	Prima revisione del proprio report di ricerca da parte di ciascun piccolo gruppo prima di ricevere i <i>feedback</i> dei pari
<b>Compilazione individuale del secondo questionario</b>	
Fase V	Ulteriore revisione del proprio report di piccolo gruppo dopo aver ricevuto il <i>feedback</i> dei pari
<b>Compilazione individuale del terzo questionario</b>	

Tabella 1-Modello di *peer review* (Grion & Restiglian, 2019, p.37).

- Fase I: Agli studenti, individualmente o a coppie, vengono distribuiti cinque o sei *exemplar* di diversa qualità, identificandoli per esempio con lettere dell’alfabeto (A-B-C). Gli studenti leggono gli *exemplar* e creano una graduatoria degli stessi in rapporto alla qualità, giustificando il perché della graduatoria. Si formano, poi, piccoli gruppi di condivisione del lavoro fatto, costruendo una graduatoria unica condivisa, anch’essa esplicitante il perché delle scelte effettuate. Si trascrivono, infine, i criteri condivisi ottenuti su un cartellone;
- Fase II: è la fase dello svolgimento del compito, che può essere svolto individualmente, o fino a un massimo di tre persone. Ciascun compito deve essere copiato, e le copie anonime assegnate a un pari o un gruppo di pari;
- Fase III: è la fase del *giving feedback*. Gli studenti elaborano un proprio *feedback* degli elaborati anonimi ricevuti, sulla base dei criteri precedentemente stabiliti. Come affermato da Nicol e colleghi (2014), questa fase coinvolge gli alunni in

processi di pensiero critico, di applicazione di criteri valutativi, di riflessione e di *transfer*;

- Primo questionario: va compilato dopo aver elaborato il *feedback*. Ha lo scopo di indagare cosa gli studenti hanno imparato dall'analizzare il lavoro altrui, quali riflessioni sono state fatte, quali modalità sono state seguite;
- Fase IV: gli studenti, prima di ricevere il *feedback* dei pari, revisionano il proprio compito, apportando modifiche con un colore diverso dal precedente;
- Secondo questionario: va compilato prima di ricevere il *feedback* dei pari: ha lo scopo di indagare i pensieri emersi finché si procedeva al miglioramento del proprio elaborato; quali cambiamenti sono stati effettuati; qual è stata l'utilità di dare il *feedback*; quali modalità sono state seguite;
- Fase V: è la fase del *receiving feedback*. Gli studenti ricevono il *feedback* dei compagni e apportano le ultime modifiche al proprio compito con un terzo colore, diverso dai precedenti. Come affermato da Nicol e colleghi (2014) in questa fase gli studenti pongono attenzione alle lacune della loro prestazione; diventano consapevoli delle diverse possibili interpretazioni attraverso le quali può essere letto il loro lavoro;
- Terzo questionario: questionario conclusivo da somministrare dopo aver apportato i miglioramenti in seguito al *feedback* derivante dai pari. Lo scopo è di indagare in che misura si ritiene utile il dare e ricevere *feedback*; quali apprendimenti sono avvenuti in seguito alla ricezione del *feedback*; quali modifiche sono state apportate.

Molti sono i vantaggi che le ricerche sulla valutazione fra pari svolte nella scuola hanno dimostrato: innanzitutto i vantaggi inerenti alle prestazioni scolastiche, con miglioramenti dei prodotti degli alunni in seguito al dare e/o ricevere *feedback* (Crinon, 2012, De Martino, 2017, Kayakan e Razi, 2017). Inoltre, la valutazione fra pari, permettendo all'alunno di vestire il ruolo di valutatore e allo stesso tempo di soggetto valutato da un pari, supporta lo sviluppo di capacità sociali, comunicative, metacomunicative, capacità personali e scolastiche/professionali (Topping, 2010), permette lo sviluppo della capacità autoregolativa, di pensiero critico, capacità valutativa

e di *self-assessment*. Infine, ne traggono beneficio l'autostima e le relazioni sociali con conseguenze nel miglioramento dei risultati scolastici (Grion e Restiglian, 2021).

## CAPITOLO III

### RASSEGNA DI RICERCHE

Questo capitolo riassume, attraverso una rassegna di ricerche sulla valutazione fra pari, i risultati apportati dai diversi studi sui seguenti ambiti:

- La valutazione fra pari alla scuola primaria;
- La valutazione fra pari e le abilità di scrittura nella scuola primaria;
- Il confronto tra il *feedback* dell'insegnante e il *feedback* dei pari.

#### La valutazione fra pari alla scuola primaria: benefici e svantaggi

Nonostante gli studi sulla valutazione formativa vantino una lunga tradizione, le pratiche di valutazione fra pari in contesti scolastici, così come evidenziato dallo studio di Kippers et al. (2018), raggiungono percentuali ancora molto basse. Le ricerche empiriche sulla valutazione fra pari risultano, inoltre, più numerose in ambito universitario rispetto alle ricerche condotte nella scuola (Hung, 2018). Di seguito ci focalizzeremo sugli effetti della valutazione fra pari all'interno dell'educazione primaria. Attraverso un'analisi della letteratura guarderemo ai benefici e agli svantaggi inerenti alla valutazione fra pari nella scuola primaria.

I benefici della valutazione fra pari, secondo Colognesi et al (2020) sono:

- Cognitivi: *“peer assessment amplifies learning through two mechanisms: when one student evaluates another student, it allows him or her (the student doing the evaluation) to better understand the objectives to be achieved; feedback from a peer is given in his or her own words with suggestions and sharing of ideas, which creates a regulatory effect. In this way, the person receiving feedback will act upon it, and the person giving the feedback will also regulate his/her own performance based on the feedback that was given”* (Colognesi, Vassart, Blondeau, & Coertjens, 2020, p. 2);

- Metacognitivi: “*providing feedback increases reflection and generalization to new situations, promoting self-assessment and greater metacognitive self-awareness*” (Topping K. , 1998, p. 256). Per valutare gli altri in modo efficace è inoltre necessaria una consapevolezza dei propri processi mentali. “*This lead to self-esteem and self-confidence*” (Colognesi, Vassart, Blondeau, & Coertjens, 2020, p. 2);
- Sociali: gli studenti interagiscono tra di loro per discutere della valutazione. “*This can develop teamwork skills, verbal communication skills, sharing views, making or rejecting suggestions*” (Colognesi, Vassart, Blondeau, & Coertjens, 2020, p. 2);
- Logistici: “*peer assessment saves teachers’ time*” (Boud, 1989, p. 21).

Di seguito verrà analizzato ciascun beneficio, avvalorandolo attraverso le ricerche che hanno sperimentato il *peer assessment* nella scuola primaria.

#### Benefici cognitivi:

Lo studio quasi-sperimentale di Hwang et al (2014) condotto in sei classi di sesto grado di una scuola elementare a Taiwan, indaga i benefici cognitivi del *peer assessment*. Un totale di 167 studenti ha partecipato allo studio, di cui 82 formavano il gruppo sperimentale, 85 il gruppo di controllo. Con lo scopo di esaminare l’efficienza del *peer-assessment* nel raggiungimento dei risultati scolastici, lo studio condotto con un pre-test e un post-test, ha evidenziato come gli studenti appartenenti al gruppo sperimentale raggiungessero risultati migliori rispetto al gruppo di controllo. Migliore risulta essere anche la motivazione e le abilità di *probelm-solving*.

Azzolin S. e Marcante C. (2019) hanno svolto un’esperienza di *peer review* in una classe quarta di Thiene, in provincia di Vicenza. La ricerca, svolta in ambito linguistico, richiedeva agli studenti di scrivere una mail di risposta. Grazie all’analisi dei questionari compilati dagli alunni sono emerse riflessioni importanti circa le loro competenze apprenditive. Hanno evidenziato come “correggere i testi dei compagni li ha aiutati a riflettere e a capire meglio gli errori e a scrivere meglio e che le correzioni dei compagni sono state preziose per imparare parole nuove e per accorgersi dei propri errori, ma anche

per capire come si deve fare per scrivere un buon testo” (Azzolin & Marcante, 2019, p. 106). Le autrici scrivono “alla domanda << che cosa hai imparato?>> (...) la quasi totalità ha risposto <<ho imparato che bisogna rileggere tante volte quello che si è scritto>>, quindi gli alunni hanno enfatizzato la procedura della revisione” (Azzolin & Marcante, 2019, p. 106).

### Benefici metacognitivi

I benefici della valutazione formativa nella scuola primaria sono stati indagati da Giovannini & Boni (2010) nel loro studio condotto in due classi quinta primaria, con lo scopo di indagare le teorie implicite degli alunni sulla valutazione per l'apprendimento. Lo studio si è basato su un confronto tra le due classi: in una classe è stata perseguita una valutazione tradizionale, nell'altra una valutazione formativa. In quest'ultimo scenario, si è partiti dall'opinione degli alunni circa i giudizi, considerati da loro stessi “più chiari” rispetto ai voti, per apportare miglioramenti ai propri elaborati. Si è perciò proposto agli studenti attività di valutazione fra pari. Gli alunni hanno commentato l'elaborato altrui utilizzando giudizi e non voti. Dallo studio è emerso come tali attività sviluppino consapevolezza circa i propri processi d'apprendimento. Efficace è stato il percorso anche nella prospettiva della formazione docenti: le insegnanti hanno modificato la propria visione di valutazione, allargando le loro prospettive verso la valutazione formativa e i suoi effetti.

Anche Boon, nel suo studio condotto nel 2013 in una classe prima primaria ha verificato come la pratica del *peer assessment* incrementi le capacità valutative degli alunni. Prima dell'intervento i *feedback* degli alunni non si concentravano sui criteri valutativi e apparivano “*surface-level features*” (Boon S. I., 2015, p. 678). Attraverso il *training* e le attività di *peer review*, il *feedback* degli alunni è migliorato, diventando più efficace.

Lo studio sperimentale di Leenknecht e Prins (2018) condotto con 95 studenti di sesto grado di una scuola olandese, aveva lo scopo di esaminare gli effetti del coinvolgere gli alunni nel definire i criteri di valutazione. Criteri e *standard* di valutazione per valutare gli elaborati dei compagni. Svolto con un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo,

lo studio ha evidenziato come gli alunni del gruppo sperimentale valutassero gli elaborati altrui sui criteri stabiliti, mentre gli alunni del gruppo di controllo effettuassero valutazioni auto-referenziate, riferite cioè alla percezione della loro prestazione, facendo un paragone tra il proprio lavoro e quello altrui. Ciò evidenzia come la valutazione fra pari sviluppi *skills* valutative.

Tra i ricercatori impegnati ad osservare gli effetti della valutazione fra pari in ambito scolastico, il gruppo GRiFoVA ha dato avvio ad un percorso di *peer review* con lo scopo di verificare se le potenzialità emerse da questa pratica in contesto universitario potessero essere efficacemente estese ai contesti scolastici. In particolare, lo studio di caso condotto da Restiglian & Grion (2019) ha indagato tale pratica con lo scopo di verificarne i benefici per l'apprendimento all'interno di un compito di scrittura di un messaggio di posta elettronica. Lo studio è stato condotto in una classe quarta primaria tra i mesi di marzo e maggio 2018. Esso ha evidenziato come l'attività di co-valutazione abbia permesso agli alunni di acquisire migliori capacità di valutazione, sviluppando di conseguenza la capacità di *self-assessment*, i processi metacognitivi e autovalutativi. Ha, inoltre, permesso di sviluppare un senso di responsabilità verso il proprio lavoro e il lavoro dei compagni e di consapevolezza circa i propri errori.

Nello stesso anno, Umberta Sandre (2019) ha condotto uno studio sulla pratica del *peer assessment* in una classe quinta di Maser, in provincia di Treviso. La disciplina coinvolta, anche in questo caso, era l'italiano, con la richiesta di scrittura di un testo descrittivo. Grazie ai questionari compilati dagli alunni, è emerso come gli studenti abbiano sviluppato capacità valutativa. "Gli studenti mettono in funzione processi diretti al miglioramento del proprio lavoro, con l'attivazione di dinamiche di confronto fra i report analizzati e il proprio, e la generazione di *self-feedback* di miglioramento" (Grion & Tino, 2018, p. 47).

### Benefici sociali

La ricerca di Bryant (2005) ha dimostrato che intervenire sulla percezione del sé ha effetti positivi sul rendimento scolastico. Coinvolgendo gli studenti nella valutazione

fra pari è possibile aumentare l'autostima e la competenza sociale dei bambini rifiutati, aumentando di conseguenza il loro rendimento scolastico.

V. Gennip (2010) nel suo studio condotto con 62 ragazzi tra i 16 e i 19 anni in una scuola danese evidenzia i benefici sociali apportati dalla valutazione fra pari. Con lo scopo di indagare la sicurezza psicologica, l'interdipendenza, la fiducia e la congruenza di valori, l'autore ha avviato una sperimentazione sulle credenze alla base dei rapporti interpersonali. Lo studio ha dimostrato come nel post-test, la congruenza di valori e la fiducia nel *peer as assessor* fosse significativamente più ampia rispetto al pre-test.

### Benefici logistici

Tra le opinioni sul *peer assesment* espresse dagli insegnanti e raccolte nello studio di Panadero e Brown (2017) emerge il vantaggio di risparmiare tempo ai docenti. Scardinando l'idea che l'atto valutativo spetti esclusivamente agli insegnanti, la valutazione fra pari coinvolge gli alunni nella valutazione, i quali offrono molteplici *feedback* ai compagni, molteplici punti di vista, che si contrappongono al singolo riscontro che il docente avrebbe dato loro.

### Svantaggi della valutazione fra pari

Tra gli altri svantaggi esaminati dalle ricerche vi è la non accettazione dei pari delle valutazioni dei compagni (Moore & Teather, 2013): gli studenti percepiscono come scorrette, ingiuste, e sleali le valutazioni dei pari. Spesso i ragazzi non si sentono a proprio agio, non si sentono sicuri nell'espone il proprio lavoro alla valutazione altrui. Vi è inoltre un sentimento di sfiducia verso i pari, considerati incapaci di dare un *feedback* concreto e utilizzabile per migliorare il proprio elaborato (Min H. , 2006).

Questo sentimento di sfiducia nelle capacità dei pari potrebbe essere correlato all'età degli studenti coinvolti nella valutazione fra pari.

A questo proposito, interessante risulta essere la meta-analisi di Double (2020). L'autore raggruppa 55 articoli aventi come *focus* gli effetti della valutazione fra pari in *primary, secondary and tertiary education*. Nonostante l'analisi dimostri come il *peer*

*assessment* promuova l'apprendimento nelle diverse aree disciplinari, i benefici trovati risultano essere circoscritti alla fascia della *tertiary* education (studenti con più di 18 anni).

*“It is difficult to ascertain precisely why grading has positive additive effects in only tertiary students, but there are substantial differences in pedagogy, curriculum, motivation of learning, and grading systems that may account for these differences. One possibility is that tertiary students are more ‘grade orientated’ and therefore put more weight on peer assessment which includes a specific grade. Further research is needed to explore the effects of grading at different educational levels”* (Double, McGrane, & Hopfenbeck, 2020, p. 501).

La valutazione fra pari e le abilità di scrittura nella scuola primaria

A favore della valutazione fra pari per lo sviluppo delle abilità di scrittura

La ricerca condotta da Crinon (2012) prova l'efficacia del *giving feedback*. Hanno partecipato alla ricerca quattro classi primarie parigine del quarto e quinto anno, divisi in due gruppi: the *advice givers*, ovvero quelli che forniscono i *feedback* e the *advice receivers*, ovvero quelli che ricevono il *feedback*. Il metodo, applicato e sperimentato per la durata di un anno, ha portato ai seguenti risultati: gli alunni appartenenti al gruppo degli *advice givers* hanno sviluppato una maggiore consapevolezza e considerazione delle caratteristiche chiave dei diversi generi testuali, con un miglioramento significativo della qualità dei testi prodotti.

La meta-analisi di Graham (2015) raggruppa le ricerche aventi come *target* gli studenti di scuola primaria dal primo all'ottavo grado ed evidenzia l'efficacia della *peer review* al fine di migliorare le abilità di scrittura degli alunni. Otto studi, aventi come *focus* gli effetti della valutazione fra pari sulle abilità di scrittura, sono stati presi in esame. I risultati sono stati confrontati tra loro e la media ponderata tra essi risulta essere di 0.58. I risultati dimostrano l'efficacia della valutazione formativa e del *feedback* fra pari.

Boon (2016) ha condotto una ricerca-azione con lo scopo di indagare l'efficacia del *peer feedback* sullo sviluppo delle abilità di scrittura in una classe di alunni di 10-11 anni. Grazie ad un confronto tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale, la ricerca ha affermato come gli studenti che avevano beneficiato della revisione fra pari e del *feedback* fra pari migliorassero nella qualità degli elaborati. I miglioramenti hanno riguardato maggiormente parole e frasi, concentrandosi sullo *spelling*, la punteggiatura e la grammatica. Miglioramenti a livello strutturale della scrittura, essendo un livello più profondo e complesso, afferma Boon, richiedono un tempo più prolungato di allenamento: “*time is needed to make important improvements to work*” (Boon S. , 2016, p. 222).

Lo studio di L. Allal (2021) condotto in tre classi di quinto e sesto grado evidenzia l'efficacia del *ranking of exemplar* e della *peer review* sulle abilità di scrittura. Attraverso un paragone tra le tre classi, delle quali solo una sottoposta alla sperimentazione con attività di valutazione fra pari, si evincono risultati nettamente migliori dagli elaborati degli studenti che hanno perseguito un percorso di *peer assessment* rispetto agli studenti appartenenti ai gruppi di controllo. Grazie alle innumerevoli revisioni, gli elaborati sottoposti alla *peer review* si presentano ricchi nel contenuto, con una corretta organizzazione testuale e con minori errori grammaticali o lessicali rispetto agli elaborati degli studenti appartenenti alle altre due classi.

### Confronto tra il *feedback* dell'insegnante e il *feedback* fra pari alla scuola primaria

Prima di procedere nella rassegna di ricerche che si sono focalizzate sul confronto tra il *feedback* dell'insegnante e quelli dei pari, capiamo che cos'è il *feedback*, qual è il suo scopo e come dev'essere per essere efficace.

#### Che cos'è il *feedback*? Qual è lo scopo?

Il *feedback* è un termine che nasce nel 1989 con Sadler. Può essere definito come ‘*an information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding*’ (Hattie & Timperley, 2007, p. 102). Il *feedback* è quell'informazione che indirizza l'alunno al superamento del “divario

tra l'attuale livello di apprendimento oggetto della valutazione, e lo standard precedentemente stabilito" (Grion, Aquario, & Restigian, 2017, p. 77), "permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendolo ad un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente" (Grion & Tino, 2018, p. 39). Il *feedback* può essere considerato tale solo se influenza le capacità e le azioni future del ricevente. Qualsiasi informazione senza tale effetto non è *feedback*, è soltanto un'informazione (Henderson, Ajjawi, Boud, & Molloy, 2019, p. 18). Ecco che, dato il *feedback*, allo studente sono richieste una serie di azioni, affinché il *feedback* possa risultare tale. Gli è richiesto di decodificare il messaggio di *feedback*; di confrontare il *feedback* con il proprio prodotto; di identificare le aree di debolezza, le discrepanze, le possibili alternative del proprio elaborato; di modificare il proprio lavoro; di trasferire l'apprendimento in altri contesti.

#### Come deve essere il *feedback* per essere efficace?

Min (2005) ha costituito i 'four steps' per un *feedback* efficace. Secondo l'autore, un buon *feedback* è costituito dalle seguenti fasi:

- *Clarifying the writer's intention*: i revisionatori richiedono allo scrittore informazioni più approfondite circa quanto scritto con espressioni che seguono l'esempio: "what do you mean by...?";
- *Identifying the problem*: i revisionatori identificano il problema esponendo il loro punto di vista "I think on this point the description is not....";
- *Explaining the nature of the problem*: i revisionatori spiegano il perchè del problema con affermazioni simili a "you should...";
- *Making specific suggestions*: i revisionatori suggeriscono alcuni modi per risolvere il problema: "maybe, you can say it in this way...."

Hattie e Timperley (2007) hanno espresso alcuni criteri che secondo loro rendono efficace il *feedback*. Gli autori affermano come il *feedback* debba rispondere a tre domande:

- *Where am I going?* Quali sono gli obiettivi?;

- *How am I going?* Quali progressi sto facendo per raggiungere l'obiettivo?;
- *Where to next?* Quali azioni ho bisogno di intraprendere per fare ulteriori progressi?

Queste domande possono essere fatte dall'insegnante ma anche dallo stesso studente come autoriflessione sul proprio processo.

Anche Nicol (2011) ha espresso i criteri per un buon *feedback*. L'autore afferma che il *feedback* deve essere:

- Comprensibile, espresso cioè con un linguaggio che l'alunno possa facilmente capire;
- Selettivo, di ridotte quantità. È bene selezionare i suggerimenti da dare, e limitarsi a due o tre commenti ben formulati;
- Specifico, che si focalizza cioè sul problema, lasciando allo studente degli esempi in cui la regola ortografica o grammaticale o contenutistica viene applicata correttamente;
- Tempestivo, il *feedback* deve essere fornito in tempo per poterlo applicare nel compito successivo. Se ricevuto troppo tardi, l'azione migliorativa che dovrebbe seguire la ricezione del *feedback* risulta inapplicabile;
- Contestualizzato, riferito cioè al compito, per aiutare lo studente a chiudere il *gap* tra i risultati attesi e quelli della propria *performance*. "*Many teachers use feedback forms with assessment rubrics wherein feedback is written under or alongside the stated objectives or assessment criteria*" (Nicol, 2011). Questo tipo di *feedback* non risulta immediatamente spendibile dallo studente in quello specifico compito;
- Non giudicante. Il *feedback* può risultare scoraggiante, può porre lo studente sulla difensiva o inficiare sulla fiducia nelle proprie competenze. Ecco che il *feedback* deve essere descrittivo piuttosto che valutativo o autoritario. Si consiglia di sostituire *feedback* quali '*no, that's all wrong*' con *feedback* interpretativi di ciò che si legge come '*here's what I see as your main point...*' che aiutano lo studente a capire la differenza tra ciò che lui aveva intenzione di scrivere e quello che

- invece ha scritto e l'effetto che arriva al lettore. Deve perciò concentrarsi sugli obiettivi di apprendimento piuttosto che sugli obiettivi della performance;
- Equilibrato. È auspicabile evidenziare sia i punti di forza che di debolezza del compito. Gli esperti consigliano di iniziare e concludere il *feedback* con aspetti positivi, e concentrare invece, nel corpo del *feedback*, le debolezze e le criticità;
  - Migliorativo, il *feedback* deve suggerire agli studenti come poter migliorare nei compiti successivi. Knight (2006) lo definisce per questo '*feedforward*' piuttosto che '*feedback*'. L'insegnante potrebbe, ad esempio, suggerire delle strategie specifiche;
  - Trasferibile. È auspicabile, così come sostenuto da Hattie e Timperley (2007), che il *feedback* si focalizzi sul processo e sull'abilità autoregolativa se il *focus* del *feedback* è quello di aiutare lo studente a trasferire le conoscenze apprese in nuovi contesti.

Le tipologie di *feedback* secondo Hattie e Timperley sono quattro in totale:

- *Corrective feedback*: è un *feedback* riferito al prodotto e può distinguersi tra corretto o incorretto: l'elaborato è corretto; l'elaborato è incorretto. Ne sono un esempio *feedback* come '*you need to include more about the Treaty of Versailles*';
- *Feedback about the processing of the task*: *feedback* sul processo attraverso il quale è stato creato un prodotto o completato un compito. È diretto al processo di apprendimento. Ne è un esempio: '*This page may make more sense if you use the strategies we talked about earlier*';
- *Feedback about self-regulation*: è un *feedback* che influenza l'autoefficacia, la capacità di autoregolamentazione e le convinzioni personali dello studente per procedere meglio nel compito come '*You already know the key features of the opening of an argument. Check to see whether you have incorporated them in your first paragraph*';
- *Feedback about the self as a person*: è un *feedback* che si discosta dal compito e si concentra sulla persona '*you are a great student*'.

Hattie e Timperley (2007) affermano che “*focusing comments on the process and on self-regulatory activities is most effective, if the goal is to help students transfer learning to new contexts*” (Nicol, 2011). Troppo spesso, scrivono gli autori in “*The Power of Feedback*” (2007), gli insegnanti utilizzano il *feedback* con lo scopo di guidare gli studenti verso degli obiettivi che purtroppo, spesso, non sono specifici. Spesso si suggerisce, infatti, di ‘fare di più’ o ‘di fare meglio’, senza rispondere alle domande ‘*where am I going?*’, ‘*how am I going?*’, ‘*where to next?*’ (Hattie & Timperley, 2007, p. 103).

### Perché a volte il *feedback* non funziona?

Nonostante queste indicazioni, le ricerche di Topping (1998) e Boud & Falchikov (2007) hanno dimostrato che il *feedback* prodotto dal docente non è sempre efficace. La causa risiede nella comprensione del *feedback* da parte dello studente, che oltre a comprenderlo, deve interpretarlo, analizzarlo e applicarlo al proprio lavoro. Si è pensato, perciò, alla valutazione fra pari come soluzione che risolvesse il problema della comprensione. Il *peer feedback* risulta, infatti, più comprensibile per linguaggio e modalità di espressione. Inoltre, è molteplice e quindi è più probabile che almeno alcuni dei *feedback* dei pari raggiungano ‘le corde’ di colui che ne abbisogna. Infine, il *feedback* dei pari è continuativo e immediato, distinguendosi in questo dal singolo *feedback* del docente dato, inoltre, a distanza di tempo dalla *performance*.

Le ricerche che si sono interessate ad un confronto tra il *feedback* fra pari e il *feedback* del docente alla scuola primaria, soprattutto correlate all’abilità di scrittura in lingua, sembrano essere molto poche. Maggiori ricerche in questo settore sono state fatte in ambito universitario. Di seguito ne sono riportate alcune, con lo scopo di verificarne i risultati e aprire le porte per future ricerche nella scuola primaria con il fine di vederne confermati o meno gli esiti.

Enginarlar (1993), Ferris (1995); Hedgcock e Lefkowitz (1994); nelle loro ricerche, sembrano dimostrare un atteggiamento più positivo verso il *teacher feedback*. Il motivo sembra risiedere nel fatto che il docente può essere maggiormente chiaro nel giustificare e spiegare il perché di un errore. Y. Miao, R. Badger e Y. Zhen (2006) nel

loro studio comparativo condotto in un'università cinese, confermano questa visione, evidenziando come gli studenti abbiano revisionato il proprio elaborato tenendo conto maggiormente del *feedback* del docente rispetto al *feedback* fra pari. La ragione di questa scelta sembra risiedere, secondo gli autori, in una mancanza di fiducia nelle capacità valutative dei pari, i cui commenti sembrano spesso non corretti agli occhi dei riceventi. La ricerca, però, ha portato anche altri esiti, a favore del *feedback* fra pari. Miao, Badger e Zhen evidenziano, infatti, i risultati conseguenti all'utilizzo del *feedback* fra pari. Nonostante confermino che il *feedback* fra pari sia stato considerato in numero ridotto rispetto al *feedback* del docente, qualora il *feedback* dei pari sia stato considerato, esso ha portato a revisioni maggiormente di successo rispetto alle revisioni fatte tenendo conto del *feedback* del docente. "*Peer feedback group made more meaning changes than did the teacher feedback group*" (Miao, Badger, & Zhen, 2006). Inoltre, il *peer feedback group* ha fatto più autocorrezioni rispetto al *teacher feedback group*: "*the peer feedback group made 16 self-corrections and the teacher feedback group made 5, which suggests a stronger tendency for self-correction in the peer feedback group*" (Miao, Badger, & Zhen, 2006, p. 192).

Lo studio comparativo di H. Zhao (2010), condotto in un'università cinese per sei settimane, mira ad investigare le modalità di applicazione dei diversi *feedback*. I risultati suggeriscono che gli studenti usano maggiormente il *teacher feedback* (74%) nelle loro revisioni rispetto al *peer feedback* (46%). Approfondendo, però, le modalità di utilizzo dei due, l'autore ha scoperto che gli studenti utilizzano il *teacher feedback* senza capirne il significato o il valore in una percentuale maggiore (83%) rispetto al *peer feedback* (58%). Grazie alla somministrazione di interviste agli studenti, Zhao ha smascherato una passiva accettazione del *teacher feedback*. Questa accettazione passiva è dovuta al fatto che gli studenti vedono il *teacher feedback* come più importante e affidabile rispetto al *peer feedback*. Date queste percentuali di utilizzo dei *feedback* e della loro comprensione, Zhao ha tratto le seguenti conclusioni: "*learners would acquire more knowledge from peer than teacher feedback*" (Zhao, 2010, p. 14).

La meta-analisi di Graham (2015) analizza 27 studi aventi come *focus* il miglioramento delle abilità di scrittura. L'analisi confronta l'efficacia del *feedback* degli

adulti (insegnanti di scuola primaria), quello dei pari e il *self-assessment*. Raggruppando gli studi sotto queste tre macro-aree, Graham ha estrapolato una media ponderata che ha permesso di confrontare l'efficacia dei diversi *feedback*. Le medie ponderate sono risultate di 0.87, 0.58, 0.62 rispettivamente per il *teacher feedback*, *peer feedback* e *self-assessment*. La meta-analisi, nonostante dimostri che il *teacher feedback* porti a migliori risultati, evidenzia l'efficacia di tutte e tre le modalità di *feedback*.

Lo studio condotto da G.M.A. Grami (2010), pone a confronto le opinioni degli studenti circa le due tipologie di *feedback*: *feedback* dei pari e *feedback* dell'insegnante attraverso un paragone dei questionari somministrati come pre e post-*test*. Nel pre-*test* si evidenzia come la maggioranza degli alunni (il 65%) preferivano di gran lunga il *feedback* del docente rispetto a quello dei pari, verso il quale mostravano, invece, un atteggiamento negativo. Il *feedback* del docente è stato definito “*very important or important*”. Interessanti risultano essere gli esiti del questionario somministrato nel post-*test*, nel quale la situazione cambia notevolmente: il 42% degli studenti ha affermato che il *feedback* dei pari è “*useful or very usefeul*”.



## CAPITOLO IV

### LA RICERCA

#### Introduzione

Il sistema scolastico italiano odierno è caratterizzato da una coesione di due sistemi educativi: un sistema tradizionale e un sistema innovativo (Tirocchi & Taddeo, 2014).

Il primo sistema, conforme al paradigma comportamentista e ad una filosofia di matrice positivista, pensa alla conoscenza come il risultato dell'accumulo di associazioni e connessioni tra stimoli e risposte determinate dall'esperienza. Il sistema educativo tradizionale si contraddistingue per una visione trasmissiva del sapere dove gli alunni sono considerati "ricettori passivi di informazioni" (Varisco & Grion, 200, p.29). Lo studente occupa, all'interno di questo sistema, ruolo passivo. Egli subisce l'azione apprenditiva condotta dall'insegnante.

Il secondo sistema, conforme al paradigma costruttivista e ad una strategia educativa di tipo euristica, affida all'alunno un ruolo centrale. Il sistema scolastico innovativo abbraccia quello che viene chiamato apprendimento significativo. L'apprendimento significativo "considera che il contenuto da apprendere non sia dato a priori ma reso significativo dallo studente, inserito nella struttura cognitiva personale e stratificato su un sostrato di conoscenze precedenti" (Pischetola, 2010, p.3). Lo studente partecipa attivamente al processo di insegnamento-apprendimento. Fa parte di questo processo di insegnamento-apprendimento anche la valutazione, considerata da Grion, Aquario e Restiglian "strumento di promozione dell'apprendimento" (2017, p.27). In questo sistema scolastico innovativo, "la gestione del processo valutativo si fa significativamente co-partecipata" (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.61). Gli alunni partecipano al processo valutativo.

La valutazione scolastica in vigore fa riferimento alle Linee Guida emanate dall'Ordinanza n.172 del 4 dicembre 2020 "Valutazione Periodica e Finale degli

Apprendimenti delle Alunne e degli Alunni delle Classi della Scuola Primaria”. La valutazione oggi intesa, descritta dalle Linee Guida come “strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzate dagli alunni” (2020, p.1) abbraccia il paradigma costruttivista. La nuova valutazione o *new assessment* si sviluppa a partire dalla valutazione formativa, differenziandosi dalla valutazione tradizionale di tipo sommativa.

La valutazione sommativa si interessa di misurare. “Valutare significa misurare un quantum di sapere che la cisterna-alunno contiene, controllare il livello raggiunto e selezionare di conseguenza sulla base del livello” (Petracca, 2013, p. 2). L’atto valutativo spetta esclusivamente al docente. L’alunno subisce l’atto valutativo. La valutazione è valutazione di prodotto, momento relegato alla fine di un percorso.

La valutazione formativa “precede, accompagna e segue” (MIUR, 2012, p.12) il processo d’insegnamento e apprendimento. È una valutazione continua, poiché guarda al processo, non ai risultati. Essa sostiene l’apprendimento attraverso l’uso del *feedback*, il quale indirizza l’alunno al superamento del “divario tra l’attuale livello di apprendimento oggetto della valutazione, e lo standard precedentemente stabilito” (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.77).

Il *new assessment* si sviluppa a partire dal concetto di valutazione formativa coniato da M. Scriven, verso una sempre maggiore attenzione al processo di apprendimento. La valutazione per l’apprendimento si sviluppa, sulla scia del paradigma costruttivista, verso la fine degli anni ’90 del Novecento, “da una situazione di partecipazione minima degli studenti nei processi valutativi, fino a giungere al loro pieno protagonismo (e), come strumento ad uso dell’insegnante, utilizzato per adeguare il proprio fare didattico ai bisogni formativi emergenti degli alunni, per divenire poi obiettivo e metodologia d’insegnamento/apprendimento” (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.56). Il concetto di valutazione per l’apprendimento è stato assunto come prospettiva teorica di riferimento delle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria del 2020.

La valutazione fra pari è una tipologia di valutazione per l'apprendimento, risultato di studi attorno al concetto di *feedback*. Inteso come quel “processo attraverso il quale l'informazione, offerta dall'esterno, viene efficacemente utilizzata dall'allievo per colmare l'attuale *gap* e produrre, quindi, un effettivo cambiamento dello status quo, il *feedback* è tale quando genera un concreto impatto sulla futura prestazione” (Grion, Serbati & Felisatti, 2021, p.61). Si è stabilito, perciò, che fondamentale è garantire l'accessibilità dello studente al *feedback* (Topping, 1998, Boud e Falchikov, 2007) affinché lo studente possa comprenderlo e orientare, grazie ad esso, le sue future azioni apprenditive. La ricerca ha dimostrato che spesso il *feedback* proveniente dal docente risulta poco accessibile per lo studente, il quale fatica a comprenderlo per una lontananza di linguaggio e modalità d'espressione (Nicol, 2010). La valutazione fra pari nasce, quindi, per colmare questa mancanza, e rendere il *feedback* più accessibile. Gli studi di Falchikov (2005), Nicol (2014), Topping (1998) hanno dimostrato che processi di *feedback* messi in atto dai pari risultano essere altrettanto efficaci, se non più efficaci di quelli provenienti dal docente poiché:

- sono caratterizzati da un linguaggio più comprensibile;
- sono molteplici: la pluralità aumenta le probabilità che lo studente possa ricevere il supporto che maggiormente necessita per migliorare il proprio lavoro;
- sono meno direttivi;
- sono più tempestivi;
- sono continui (Grion e Tino, 2018).

È importante riflettere sull'efficacia del *feedback*. Min (2005) ha stabilito i *four steps* per un *feedback* efficace:

- *clarifyng the writer's intention;*
- *identifying the problem;*
- *explaining the nature of the problem;*
- *making specific suggestions.*

L'autore del *feedback*, insegnante o alunno, è chiamato a rispettare questi *steps*, poiché solamente *feedback* specifici possono orientare le successive azioni apprenditive

del ricevente. La ricerca dimostra che *feedback* offerti senza l'utilizzo di strategie adeguate oppure certe tipologie di *feedback* utilizzate dalla valutazione tradizionale come l'elogio o come l'ammonizione, possono provocare effetti negativi sull'apprendimento (Grion & Restiglian, 2019).

Nonostante le Linee Guida oggi vigenti abbraccino una valutazione innovativa, nonostante la ricerca dimostri l'efficacia della valutazione per l'apprendimento, in Italia le pratiche di valutazioni fra pari in contesti scolastici raggiungono percentuali ancora molto basse (Restiglian & Grion, 2019). Le ricerche empiriche sulla valutazione fra pari risultano, inoltre, più numerose in ambito universitario rispetto alle ricerche condotte nella scuola primaria (Hung, 2018). Ancora molto diffuse sono le pratiche di valutazione tradizionale, sommativa o formativa, in cui gli alunni occupano ruolo passivo.

In tale quadro si inserisce il seguente contributo. La ricerca ha l'obiettivo di proporre ulteriori evidenze che certificano l'efficacia del *new assessment* e dell'utilizzo del *feedback*, con particolare riferimento alla valutazione fra pari.

## Obiettivi della ricerca

Sulla base del quadro teorico proposto, la presente ricerca è stata svolta con l'obiettivo di approfondire le pratiche di *peer assessment* nel contesto di scuola primaria. Nel dettaglio, si intende verificare l'efficacia della valutazione fra pari, guardando agli effetti della pratica nel processo di apprendimento dello studente. Si intende provare che gli alunni sono in grado di dare *feedback* efficaci. Si vuole, inoltre, verificare se i dati risultanti da pratiche di valutazione fra pari in ordini di scuola superiore possano essere estesi anche nella scuola primaria. Pertanto, a partire dall'obiettivo di indagine, sono state formulate le seguenti domande:

- Q1: Quali sono le caratteristiche del *feedback* “efficace<sup>1</sup>”, ossia che produce miglioramento?

---

<sup>1</sup> La definizione di *feedback* efficace è stata tratta dalle definizioni di Hattie e Timberley (2007) che affermano che un *feedback* è efficace se si basa sul processo; Nicol (2011) la quale sostiene che debba essere migliorativo; Henderson, Ajjawi, Boud, e Molloy (2019) i quali affermano che il *feedback* può essere considerato tale solo se influenza le capacità e le azioni future del ricevente.

- Q2: Gli alunni sono in grado di dare *feedback* fra pari? Questi *feedback* sono efficaci?
- Q3: È più efficace il *giving feedback* o il *receiving feedback*?
- Q4: Per gli alunni della scuola primaria risulta più efficace il *peer feedback* o il *teacher feedback*?

## Il contesto della ricerca: attività svolte

Per rispondere alle domande della ricerca, è stata condotta una ricerca empirica a due fasi successive con disegno pre-sperimentale.

La ricerca è stata articolata secondo due modelli su cui si basa la pratica del *peer assessment*.

Il primo è il modello IMPROVe, nato dalla collaborazione delle ricercatrici V. Grion e A. Serbati, per la realizzazione di pratiche di valutazione fra pari efficaci in contesti formativi. Il modello si basa su sei principi che servono per realizzare un ambiente di apprendimento che possa stimolare lo sviluppo di abilità cognitive quali quelle di analisi, comparazione, riflessione, metacognizione (Grion e Serbati, 2019).

- Principio I: interpretare insieme i criteri di valutazione;
- Principio II: mappare gli *exemplar*;
- Principio III: produrre *feedback*;
- Principio IV: ricevere *feedback*;
- Principio V: offrire contesti formativi adeguati;
- Principio VI: veicolare un nuovo ruolo docente.

Il secondo è il modello di *peer review*, ideato dal gruppo GRIFoVA (Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l'apprendimento) dell'università di Padova e coordinato dalle professoresse V. Grion e E. Restiglian. Esso nasce dall'esigenza di tradurre i principi del modello IMPROVe adattandoli al contesto scolastico. Ciò che emerge è un modello, il modello di *peer review*, costituito da cinque fasi:

- Fase I: uso di *exemplar* e definizione di criteri condivisi di un “buon” *report* di ricerca;
- Fase II: produzione della prima parte del *report* di ricerca da parte di ciascun piccolo gruppo di lavoro;
- Fase III: revisione anonima, svolta da ciascun piccolo gruppo su alcuni report di gruppi di pari in base ai criteri definiti, e produzione di *feedback*;
- Compilazione individuale del primo questionario;
- Fase IV: prima revisione del proprio *report* di ricerca da parte di ciascun piccolo gruppo prima di ricevere i *feedback* dei pari;
- Compilazione individuale del secondo questionario;
- Fase V: ulteriore revisione del proprio *report* in piccolo gruppo dopo aver ricevuto il *feedback* dei pari;
- Compilazione individuale del terzo questionario.

La ricerca empirica è stata svolta nel rispetto delle fasi di cui sopra. La ricerca è stata condotta in una classe terza nel plesso di scuola primaria di Villarazzo, a Castelfranco Veneto, in provincia di Treviso. La ricerca si inserisce nell’ambito disciplinare di lingua inglese, nello sviluppo delle abilità di scrittura. Come fase preparatoria alla ricerca gli alunni hanno studiato il *format* della mail, comprendendone la struttura. Per facilitarne la comprensione è stata creata una cartellonistica (Fig. 1) che paragona la struttura della mail alla struttura del corpo umano.

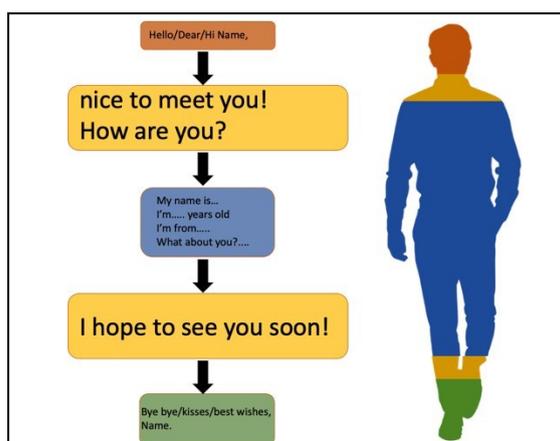


Figura 1: la struttura della mail

La ricerca empirica a due fasi successive sul confronto tra il *teacher feedback* e il *peer feedback* è iniziata con la fase I del modello di *peer review*. Nella fase I, attraverso l'utilizzo degli *exemplar*, gli alunni in coppia e poi in gruppo, sono riusciti a negoziare i criteri che costituiscono una mail di qualità:

- L'ortografia;
- La struttura della mail;
- La coerenza;

criteri che sono stati posti sotto forma di domande per facilitare gli alunni nella fase di *peer review*:

- La mail presenta errori di ortografia?
- La mail rispetta la struttura?
- La mail risponde alle domande fatte?

Le domande hanno costituito la rubrica valutativa utilizzata dagli alunni nella *peer review*. La rubrica (tabella 1) è stata costruita sotto forma di *check-list* per facilitare il lavoro degli alunni. Con riferimento alla struttura della mail di cui sopra, la *check-list* presenta le seguenti domande:

- Ci sono i saluti iniziali? Intendendo con ciò uno dei seguenti saluti: “*Hello/Dear/Hi*”;
- C'è la frase collo? Intendendo con ciò la frase “*Nice to meet you!*”;
- C'è il corpo? Intendendo con ciò la presenza del nome, dell'età, del luogo di provenienza, le risposte alle domande poste dall'interlocutore e la presenza di domande per l'interlocutore;
- C'è la frase-caviglia? Intendendo con ciò la frase “*I hope to see you soon!*”;
- Ci sono i saluti finali? Intendendo con ciò uno dei seguenti saluti: “*Bye bye/kisses/best wishes*”.

CRITERIO	DOMANDA		
ORTOGRAFIA	La mail presenta errori di ortografia?		
COERENZA	La mail risponde alle domande fatte?		
STRUTTURA	La mail rispetta la struttura?		
		si	no
	Ci sono i saluti iniziali?		
	C'è la frase-collo		
	C'è il corpo? (nome, età, luogo, risponde alle domande e fa domande?)		
	C'è la frase-caviglia?		
	Ci sono i saluti finali?		
Quali suggerimenti posso dare?			

Tabella 1: rubrica valutativa

## Il training

Gli alunni, in seguito, hanno preso parte ad un *training* sul *feedback* nel quale hanno potuto comprendere che cos'è, a cosa serve e il modo efficace per dare un *feedback*. Il *training* è stato parte fondamentale del percorso. Gli alunni sono stati introdotti al concetto di *feedback* secondo due modalità: la prima attraverso un *format* laboratoriale, la seconda attraverso una lezione frontale a carattere comportamentista.

**Il *format* laboratoriale.** Gli alunni sono stati suddivisi in gruppi da cinque persone. Il laboratorio coinvolgeva un gruppo alla volta. Il laboratorio si è svolto in palestra e prevedeva l'esecuzione individuale di un percorso con il pallone, lo slalom, alcuni cerchi su cui saltare e un canestro. Mentre un membro del gruppo eseguiva il percorso, gli altri membri ne osservavano l'esecuzione. Ciascuno di loro aveva un ruolo, contrassegnato da

una *flashcard* (fig. 2) che era stata loro consegnata e che conteneva una domanda. Le quattro domande erano le seguenti:

- Che cosa va bene?
- Qual è il problema?
- Perché è un problema?
- Come potremmo risolverlo? Dai dei suggerimenti.

Ciascuna *flashcard* era contraddistinta dai rispettivi colori: giallo, rosso, verde e blu, importanti poiché è attraverso questi colori che l'insegnante e gli alunni hanno veicolato il *feedback* in fase di sperimentazione. Il laboratorio prevedeva che tutti i membri sperimentassero tutti i ruoli. In questa fase gli alunni hanno familiarizzato con l'attività di *giving feedback* rispondendo, di volta in volta, a una nuova domanda, ma allo stesso tempo hanno familiarizzato con l'attività di *receiving feedback*. Era l'alunno che completava il percorso a ricevere il *feedback* e ad impiegarlo subito dopo ripercorrendo il percorso adottando i suggerimenti ricevuti dai compagni. Gli alunni hanno osservato le conseguenze di un *feedback* ben formulato: *feedback* non specifici o troppo direttivi non portavano ai risultati sperati. Gli alunni hanno capito, inoltre, che il ricevente può sentirsi giudicato dall'opinione altrui e perciò hanno elaborato un linguaggio adeguato.



Figura 2: le flashcards

**La lezione frontale.** La lezione frontale è stata svolta in piccolo gruppo: coppie o terzetti. L'obiettivo della lezione era quello di trasferire le conoscenze apprese in sede laboratoriale, nello specifico ambito linguistico di scrittura della mail. Sono stati ripresi i colori giallo, rosso, verde e blu (fig.3) e le domande utilizzate nel laboratorio. Con il supporto visivo di un cartellone appositamente creato abbiamo seguito le seguenti fasi:

- abbiamo letto insieme una mail in inglese;
- ci siamo chiesti: ‘che cosa va bene’ in questa mail?;
- abbiamo sottolineato in giallo le frasi che secondo il gruppo andavano bene;
- ci siamo chiesti: ‘qual è il problema della mail?’;
- abbiamo sottolineato in rosso le parole non corrette. Se mancavano parti della struttura della mail abbiamo fatto delle ondivine nello spazio corrispondente;
- ci siamo chiesti: ‘perché è un problema?’;
- a fianco alle sottolineature rosse abbiamo scritto, in verde, la spiegazione del problema, preoccupandoci di utilizzare un lessico adeguato. La formula più utilizzata è stata: “*sei sicuro di aver scritto giusto?*”;
- ci siamo chiesti: ‘come potremmo risolvere il problema? Che suggerimenti potremmo dare?’;
- abbiamo scritto in blu i suggerimenti. Tra questi “*potresti controllare sul dizionario l’ortografia delle parole*”.

È stata infine compilata la *check-list* (tab. 2).

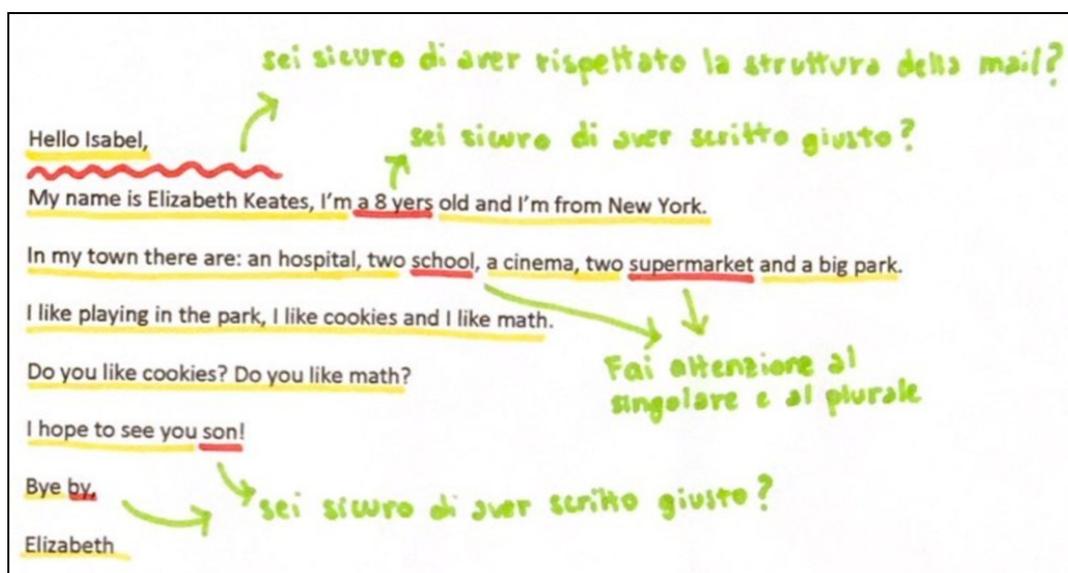


Figura 3: la lezione frontale del *training*. Come dare un *feedback*

CRITERIO	DOMANDA		
ORTOGRAFIA	La mail presenta errori di ortografia?	Sì	
COERENZA	La mail risponde alle domande fatte?	Sì	
STRUTTURA	La mail rispetta la struttura?		
		si	no
	Ci sono i saluti iniziali?	X	
	C'è la frase-collo		X
	C'è il corpo? (nome, età, luogo, risponde alle domande e fa domande?)	X	
	C'è la frase-caviglia?	X	
	Ci sono i saluti finali?	X	
Quali suggerimenti posso dare?		Potresti controllare sul dizionario l'ortografia delle parole.	

Tabella 2: la *check-list*

La ricerca è stata condotta mediante due fasi successive: la prima in cui il *feedback* è stato dato dall'insegnante, la seconda in cui il *feedback* è stato dato dai pari

### Le attività svolte con il *feedback* dell'insegnante

La classe è stata suddivisa in piccoli gruppi da due o tre persone. È stato chiesto a ciascun gruppo di scrivere una mail di risposta in inglese. L'elaborato è stato consegnato all'insegnante, la quale ha proceduto con la stesura del *feedback* per iscritto (allegato 1). Il *feedback* è stato dato nel rispetto della procedura insegnata agli alunni. Una volta consegnato il *feedback* agli alunni, quest'ultimi hanno revisionato il proprio elaborato e apportato modifiche alla propria mail con il colore rosso. È stato infine chiesto loro di compilare individualmente un questionario (allegato 2) con le seguenti sei domande:

1. Quanto utile hai trovato il *feedback* dell'insegnante?
2. Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dell'insegnante? Ti sei sentito felice? Arrabbiato? Giudicato?
3. Eri d'accordo con il *feedback* dato dall'insegnante?
4. Hai trovato difficoltà a capire il *feedback* dell'insegnante?
5. Hai trovato difficoltà a mettere in pratica il *feedback* dell'insegnante?
6. Dopo aver utilizzato il *feedback* dell'insegnante, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?

Le mail sono state raccolte dall'insegnante e valutate da due persone esterne alla classe.

### **Le attività svolte con il *feedback* dei pari**

La classe è stata suddivisa negli stessi piccoli gruppi. È stato chiesto a ciascun gruppo di scrivere una mail di risposta in inglese. I gruppi hanno ricevuto, in forma anonima, tre elaborati, scritti dai compagni, ed è stato chiesto loro di dare il proprio *feedback* mediante la formula imparata (allegato 3 e 4). Questa fase prende il nome di *giving feedback*. Successivamente ciascun gruppo è tornato al proprio lavoro e, sulla base dei *feedback* dati, ha revisionato la propria mail apportando, se necessario, delle modifiche con il colore rosso. È stato fatto compilare il questionario 1 (allegato 5) individualmente con le seguenti domande:

1. Quanto utile hai trovato leggere e commentare le mail dei compagni?
2. Come ti sei sentito mentre davi il *feedback* ai compagni? Ti sentivi in grado di dare il *feedback*? Eri impaurito? Eri molto sicuro? È stato facile? È stato difficile?
3. Tu e il tuo compagno vi siete aiutati? Come? Eravate sempre d'accordo?
4. Saresti felice di rifarlo?
5. Dopo che hai dato il *feedback* ai compagni, hai pensato di fare modifiche al tuo lavoro? Come? Cosa hai fatto?

Ciascun gruppo ha ricevuto, sempre in forma anonima, il *feedback* dei compagni. Il gruppo ha revisionato la propria mail e apportato, se necessarie, le ultime modifiche con

il colore blu (allegato 6). È stato fatto compilare il questionario 2 (allegato 7 e 8) individualmente con le seguenti domande:

1. Quanto utile hai trovato il *feedback* dei compagni?
2. Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dei compagni? Felice? Arrabbiato? Giudicato?
3. Eri d'accordo con quanto detto dai compagni?
4. Dopo aver utilizzato il *feedback* dei compagni, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?
5. Hai trovato difficoltà nel comprendere il *feedback* dei compagni?

Infine, è stato fatto compilare il questionario conclusivo (allegato 9) a risposta multipla:

1. Scegli la frase che meglio ti rappresenta:
  - a. preferisco ricevere il *feedback* solo dall'insegnante;
  - b. preferisco ricevere il *feedback* solo dai compagni;
  - c. preferisco ricevere il *feedback* da entrambi;
  - d. preferisco non ricevere alcun *feedback*.
2. Scegli una frase che meglio ti rappresenta:
  - a. è stato difficile dare il *feedback* ai compagni;
  - b. è stato facile dare il *feedback* ai compagni.
3. Scegli una frase che meglio ti rappresenta:
  - a. è stato più difficile capire il *feedback* dell'insegnante;
  - b. è stato più difficile capire il *feedback* dei compagni;
  - c. nessuna delle precedenti.
4. Per migliorare la mia mail è stato più utile:
  - a. il *feedback* dei compagni;
  - b. il *feedback* dell'insegnante;
  - c. nessuno dei due è stato utile.

## Il metodo

### Il Campione

La ricerca è stata svolta in una classe terza di scuola primaria. La classe è composta da 19 alunni, di cui 10 maschi e 9 femmine. La ricerca è stata svolta suddividendo la classe in gruppi di lavoro così composti:

- Coppia
  - o di livello omogeneo per sviluppo della competenza;
  - o di livello eterogeneo per sviluppo della competenza.
- Terzetto
  - o di livello omogeneo per sviluppo della competenza;
  - o di livello eterogeneo per sviluppo della competenza.

La suddivisione della classe in sette gruppi presentava un totale di due coppie, di cui una con livello omogeneo; una con livello eterogeneo, e cinque terzetti, di cui tre con livello omogeneo e due con livello eterogeneo (tab. 3).

Gruppi	Coppia	Terzetto	Livello omogeneo	Livello eterogeneo	In via di acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
1		X	X		X			
2		X		X	X	X		X
3	X			X	X		X	
4		X	X			X		
5		X	X					X
6	X		X					X
7		X		X	X	X	X	

Tabella 3: la suddivisione della classe

L'obiettivo di tale suddivisione era quello di verificare possibili differenze di risultati della valutazione fra pari in gruppi strutturalmente diversi.

## Strumenti di ricerca

Per rispondere alle domande della ricerca sono stati utilizzati i seguenti strumenti: le mail degli alunni, le *check-list*, i questionari.

### Le mail degli alunni

Gli alunni hanno prodotto un totale di 28 mail. Ciascuno dei 7 gruppi in cui è stata divisa la classe ha, infatti, prodotto:

- una mail “iniziale” alla quale è seguito il *feedback* dell’insegnante;
- una mail “finale” prodotta in seguito al *feedback* dell’insegnante;
- una mail “iniziale” alla quale è seguito il *feedback* dei pari;
- una mail “finale” prodotta in seguito al *feedback* dei pari.

Le mail sono state scritte inizialmente a mano e poi trascritte a computer per garantire l’anonimato. L’anonimato è risultato utile sia in fase di *peer review* per gli alunni sia in fase di valutazione per le insegnanti.

Le mail sono risultate strumento di ricerca per comprendere i miglioramenti compiuti dai bambini-autori della mail. Esse sono risultate strumento di ricerca per osservare, inoltre, la capacità degli alunni-valutatori di dare *feedback* efficaci. Sono servite per capire se il processo di *giving feedback* ha maturato negli alunni una maggiore consapevolezza circa il proprio elaborato (modifiche in rosso). Infine, sono state strumento di ricerca per comprendere la capacità degli alunni-autori della mail nel ricevere e applicare il *feedback* al proprio elaborato (modifiche in blu).

### Le check-list

Ciascun gruppo ha vestito i panni di valutatore. Ogni gruppo, in sede di *peer review*, ha valutato 3 elaborati prodotti dagli altri gruppi, compilando una *check-list* per ciascuna mail. In totale gli alunni hanno compilato 21 *check-list*. Esse sono risultate strumento di ricerca per comprendere le capacità degli alunni di dare *feedback* efficaci.

## I questionari

I questionari somministrati agli alunni nella ricerca sono stati 4 in totale:

- un questionario è stato somministrato nella fase del *teacher feedback*;
- due questionari sono stati somministrati nella fase del *peer feedback*;
  - o il questionario 1 è stato somministrato dopo la fase del *giving feedback*, dopo aver apportato autonomamente modifiche al proprio elaborato;
  - o il questionario 2 è stato somministrato dopo la fase del *receiving feedback*, dopo aver apportato modifiche al proprio elaborato sulla base del *feedback* ricevuto;
- un questionario conclusivo è stato somministrato al termine della ricerca.

### Il questionario della fase *teacher feedback*

Il questionario è risultato utile per comprendere l'opinione degli alunni circa l'utilità del ricevere un *feedback* dettagliato e implicito dall'insegnante. È stato utile per comprendere, inoltre, stati d'animo ed eventuali difficoltà esperite dalla classe. Il questionario è composto dalle seguenti 6 domande:

1. Quanto utile hai trovato il *feedback* dell'insegnante?
  - a) Per niente utile
  - b) Poco utile
  - c) Utile
  - d) Abbastanza utile
  - e) Molto utile
2. Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dell'insegnante? Ti sei sentito felice? Arrabbiato? Giudicato?
3. Eri d'accordo con il *feedback* dato dall'insegnante?
4. Hai trovato difficoltà a capire il *feedback* dell'insegnante?
5. Hai trovato difficoltà a mettere in pratica il *feedback* dell'insegnante?
6. Dopo aver utilizzato il *feedback* dell'insegnante, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?

- a) Per niente
- b) Poco
- c) Abbastanza
- d) molto

Le domande 1 e 6 sono state costituite secondo la formula della scelta multipla; le domande 2,3,4 e 5 presentano, invece, la formula domanda aperta-risposta aperta.

### I questionari della fase *peer feedback*

I questionari sono risultati utili per comprendere l'opinione degli alunni circa il processo di *peer review*. Sono serviti, inoltre, per conoscere gli stati d'animo e le eventuali difficoltà esperite dalla classe.

Il questionario 1, successivo al *giving feedback*, è costituito da 5 domande:

1. Quanto utile hai trovato leggere e commentare le mail dei compagni?
  - a) Per niente utile
  - b) Poco utile
  - c) Utile
  - d) Abbastanza utile
  - e) Molto utile
2. Come ti sei sentito mentre davi il *feedback* ai compagni? Ti sentivi in grado di dare il *feedback*? Eri impaurito? Eri molto sicuro? È stato facile? È stato difficile?
3. Tu e il tuo compagno vi siete aiutati? Come? Eravate sempre d'accordo?
4. Saresti felice di rifarlo?
5. Dopo che hai dato il *feedback* ai compagni, hai pensato di fare modifiche al tuo lavoro? Come? Cosa hai fatto?

La domanda 1 è stata formulata secondo la modalità della scelta multipla, mentre le successive sono state formulate secondo la formula domanda aperta-risposta aperta.

Il questionario 2, successivo al *receiving feedback* è composto da 5 domande:

1. Quanto utile hai trovato il *feedback* dei compagni?
  - a) Per niente utile
  - b) Poco utile
  - c) Utile
  - d) Abbastanza utile
  - e) Molto utile
2. Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dei compagni? Felice? Arrabbiato? Giudicato?
3. Eri d'accordo con quanto detto dai compagni?
4. Dopo aver utilizzato il *feedback* dei compagni, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?
  - a) Per niente
  - b) Poco
  - c) Abbastanza
  - d) Molto
5. Hai trovato difficoltà nel comprendere il *feedback* dei compagni?

Le domande 1 e 4 sono state formulate secondo la formula della scelta multipla. Le domande 2,3 e 5 sono state formulate secondo la formula domanda aperta-risposta aperta.

### Il questionario conclusivo

Esso è risultato uno strumento di ricerca utile a comprendere l'opinione degli alunni circa le due fasi della ricerca, osservando possibili preferenze tra le due. È stato utile, infine, per conoscere gli stati d'animo e le eventuali difficoltà esperite dalla classe. È composto da 4 domande a scelta multipla:

1. Scegli la frase che meglio ti rappresenta:
  - a. preferisco ricevere il *feedback* solo dall'insegnante;
  - b. preferisco ricevere il *feedback* solo dai compagni;
  - c. preferisco ricevere il *feedback* da entrambi;
  - d. preferisco non ricevere alcun *feedback*.
2. Scegli una frase che meglio ti rappresenta:

- a. è stato difficile dare il *feedback* ai compagni;
  - b. è stato facile dare il *feedback* ai compagni.
3. Scegli una frase che meglio ti rappresenta:
- a. è stato più difficile capire il *feedback* dell'insegnante;
  - b. è stato più difficile capire il *feedback* dei compagni;
  - c. nessuna delle precedenti.
4. Per migliorare la mia mail è stato più utile:
- a. il *feedback* dei compagni;
  - b. il *feedback* dell'insegnante;
  - c. nessuno dei due è stato utile.

## **Procedure di indagine e di analisi**

Per rispondere alle domande della ricerca sono state analizzate le mail degli alunni, le *check-list* e i questionari. I dati sono stati tabulati secondo diverse classificazioni.

### Le mail degli alunni

#### Competenza di scrittura

Con lo scopo di analizzare le competenze di scrittura degli alunni, le mail sono state raccolte al termine di ciascuna fase. L'insegnante aveva a disposizione un totale di 28 mail derivanti dai 7 gruppi costituenti la classe. Le mail sono state divise in due gruppi:

- le 14 mail appartenenti alla fase del *teacher feedback*;
- le 14 mail appartenenti alla fase del *peer feedback*.

All'interno di queste due suddivisioni, le mail sono state ulteriormente divise secondo gli autori delle mail. In questo modo l'analisi portata avanti si è sviluppata sul confronto tra la mail iniziale e finale di ciascun gruppo in ciascuna delle due fasi.

Le mail appartenenti alla fase del *teacher feedback*

Le 14 mail appartenenti alla fase del *teacher feedback* sono state raggruppate secondo autore. Le mail iniziali sono state valutate secondo i criteri intersoggettivi negoziati con gli alunni nella fase I della ricerca, il *ranking of exemplar*. Gli errori sono stati tabulati secondo tre categorie:

- ortografia;
- struttura;
- coerenza.

Sulla base di questi errori sono state analizzate le mail finali, nelle quali gli autori hanno applicato modifiche derivanti dal *feedback* dell'insegnante. Le modifiche erano visibili poiché apportate con il colore rosso. Le modifiche sono state tabulate secondo i medesimi criteri di cui sopra, cercando una corrispondenza tra errore-*feedback*-revisione.

Le mail appartenenti alla fase del *peer feedback*

Le 14 mail appartenenti alla fase del *peer feedback* sono state raggruppate secondo autore. Le mail iniziali sono state raccolte dopo che gli autori avevano dato il *feedback* ai compagni e avevano apportato modifiche (in rosso) al proprio elaborato. Le mail iniziali sono state valutate secondo i criteri intersoggettivi negoziati con gli alunni nella fase I della ricerca, il *ranking of exemplar*. Gli errori sono stati tabulati secondo tre categorie:

- ortografia;
- struttura;
- coerenza.

Sulla base di questi errori sono state analizzate le mail finali, nelle quali gli autori hanno applicato modifiche derivanti dal *feedback* dei pari (in blu). Le modifiche sono state tabulate secondo i medesimi criteri di cui sopra, cercando una corrispondenza tra errore-*feedback*-revisione.

Per ottenere una valutazione più oggettiva, le 28 mail totali sono state consegnate a due docenti esterne alla classe. Le mail sono state consegnate a ciascuna delle due docenti

in forma anonima. A loro è stata data una rubrica valutativa composta dalle seguenti dimensioni, uguali a quelle utilizzate dagli alunni:

- struttura della mail;
- coerenza;
- ortografia.

Per ciascuna di queste dimensioni le insegnanti dovevano attribuire all'elaborato un punteggio:

- la prima dimensione, la struttura della mail, poteva essere valutata con un punteggio da 0 a 4;
- la seconda dimensione, la coerenza, poteva essere valutata con un punteggio da 0 a 4;
- la terza dimensione, l'ortografia, poteva essere valutata con un punteggio da 0 a 2.

Ciascuna mail poteva essere valutata, perciò, con un punteggio da 0 a 10 (tab.4).

<b>Dimensioni</b>	<b>Range di Punteggio</b>	<b>Punteggio</b>
Struttura della mail	0-4	
Coerenza	0-4	
Ortografia	0-2	
Voto	0-10	

Tabella 4: Rubrica valutativa

Una volta stabiliti i criteri condivisi, le due insegnanti hanno proceduto, individualmente, alla valutazione. Solo al termine della valutazione si sono confrontate e hanno raggiunto un accordo circa la valutazione numerica da attribuire al singolo elaborato.

L'insegnante ha raccolto le valutazioni e ha confrontato le mail iniziali e finali di ogni gruppo verificandone i possibili miglioramenti.

Questa valutazione oggettiva ha permesso l'analisi del processo di miglioramento avvenuto all'interno di ciascun gruppo componente la classe secondo la composizione riportata nella tabella 3. L'analisi è avvenuta tenendo conto del punteggio ottenuto nel primo elaborato e del punteggio ottenuto nel secondo elaborato dopo la revisione.

Competenza valutativa: dare *feedback* efficaci

Con lo scopo di analizzare la competenza valutativa degli alunni sono state raccolte le tre mail revisionante da ciascuno dei sette gruppi nella fase del *peer feedback*. L'insegnante ha raccolto un totale di 21 mail revisionate. I *feedback* sono stati analizzati e classificati secondo tre classificazioni tratte dalla letteratura. Inizialmente i *feedback* sono stati analizzati secondo la classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020) in:

- *revision-oriented*;
- *non-revision oriented*,

dove il *revision oriented feedback* fa riferimento ad un *feedback* dettagliato ed è sinonimo di *feedback* efficace.

Successivamente è stata adottata la classificazione di Hattie e Timperley (2007) in:

- *about the task (corrective feedback)*;
- *about the process*;
- *about self-regulation*;
- *about the self as person*.

Secondo gli autori un *feedback* sul processo è indice di un *feedback* efficace.

Infine, è stata adottata la classificazione di Fan e Xu (2020) in:

- *direct*;
- *indirect*.

Tali classificazioni sono state utilizzate anche per le tabulazioni dei dati riferiti ai *feedback* dell'insegnante. Lo scopo di queste classificazioni era quello di osservare una correlazione tra il *feedback* efficace e i miglioramenti negli elaborati degli alunni.

Competenza metacognitiva: ricevere *feedback*

Con lo scopo di analizzare la competenza metacognitiva degli alunni sono state analizzate le mail finali di ciascuna fase: *teacher feedback* e *peer feedback*, tenendo in considerazione i *feedback* ricevuti. Le revisioni, visibili poiché di colore rosso e blu, sono state tabulate secondo 4 classificazioni indipendenti l'una dall'altra.

La classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020) permetteva di tabulare le revisioni in:

- *based on comments;*
- *partly based on comments;*
- *non-comments.*

Successivamente è stata adottata una seconda classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020) la quale distingue in:

- *wrong in original-correction right;*
- *correct in original-correction right;*
- *wrong in original-correction-wrong;*
- *correct in original-correction wrong.*

Le revisioni sono state tabulate secondo la classificazione di Fan e Xu (2020) in:

- *form-focused;*
- *content-focused;*
- *evaluative feedback.*

Infine, è stata adottata la classificazione di Fan e Xu (2020):

- *correct;*

- *incorrect;*
- *substitution;*
- *deletion;*
- *no revision.*

### Le check-list

Le 21 *check-list* prodotte dagli alunni, insieme alle mail revisionate, sono state analizzate secondo strumenti qualitativi. Esse hanno permesso di analizzare la tipologia di *feedback* dato e la capacità di utilizzare un *feedback* ricevuto.

### *Giving feedback*

Una volta tabulati i dati delle mail revisionate, l'analisi delle *check-list* ha permesso di confermare o meno la tipologia di *feedback* emerso. In particolar modo, sono stati osservati i commenti degli alunni nello spazio "suggerimenti", analizzando l'appropriatezza del linguaggio.

### *Receiving feedback*

Una volta tabulati i dati delle revisioni, l'analisi delle *check-list* ha permesso di confermare o meno la tipologia di revisione emersa.

### I questionari

I 4 questionari sono stati somministrati agli alunni individualmente. Gli alunni hanno compilato i questionari in modo autonomo.

I questionari di entrambe le fasi sono stati compilati dagli alunni dando loro un tempo di 30 minuti. Il questionario conclusivo, per la sua modalità esclusiva a scelta multipla, è stato compilato in 15 minuti.

I questionari sono stati somministrati con tempestività. Il questionario ha seguito tempestivamente l'attività alla quale si riferiva. Il questionario relativo al *feedback* dell'insegnante è stato somministrato al termine delle revisioni apportate; il questionario

1 del *feedback* dei pari è stato somministrato dopo la fase del *giving feedback* e dopo che gli alunni avevano apportato in rosso le prime modifiche all'elaborato; il questionario 2 del *feedback* fra pari è stato somministrato in seguito al *receiving feedback*, dopo che gli alunni avevano apportato, in blu, le ultime modifiche alla mail; il questionario conclusivo è stato somministrato al termine della ricerca.

I questionari sono stati analizzati secondo strumenti qualitativi. I questionari hanno permesso di raccogliere il grado di soddisfazione degli alunni relativamente al processo. La tabulazione ha riguardato le domande chiuse relative all'opinione degli alunni circa l'utilità del *feedback* ricevuto. I dati sono stati tabulati secondo le seguenti classificazioni:

- Classificazione di Miao, Badger, Zhen (2006):
  - *view of teacher feedback*;
  - *view of peer feedback*.
- Classificazione di Miao, Badger, Zhen (2006):
  - *not useful*;
  - *a little useful*;
  - *useful*;
  - *very useful*.

Le domande aperte sono state anch'esse raccolte e tabulate. La tabulazione è stata fatta tenendo in considerazione criteri simili.

## Risultati

A partire dalle domande della ricerca sono stati ottenuti i seguenti risultati.

### **Q1: Quali sono le caratteristiche del *feedback* “efficace”, ossia che produce miglioramento?**

In base alla definizione di *feedback* efficace precedentemente definita, sono stati raccolti i seguenti risultati.

#### ***Teacher feedback***

Nella prima fase, quella del *teacher feedback*, tutti i *feedback* (100%) sono risultati essere, in accordo con la definizione di Hattie e Timperley (2007), orientati al processo. La tabella 5 riporta il totale di *feedback* dell'insegnante (83) e la percentuale relativa (100%).

<b>Type of feedback</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Corrective feedback	0	0%
About the process	83	100%
About the self-regulation	0	0%
About the self as person	0	0%

Tabella 5: classificazione di Hattie e Timperley (2007)

L'esplicitazione dei *feedback* dell'insegnante è risultata essere di tipo indiretta. La tabella 6 mostra che il 100% dei *feedback* sono stati espressi in modo implicito.

<b>Type of feedback</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Diretta (esplicita)	0	0%
Indiretta (implicita)	83	100%

Tabella 6: esplicitazione del *feedback*

La tabella 7 riporta un'altra classificazione di *feedback*. Anche in questo caso il 100% dei *feedback* dell'insegnante si orienta verso un'unica tipologia. Gli 83 *feedback* totali risultano essere tutti *revision-oriented*, in accordo con la definizione di D. Nicol (2011).

<b>Type of feedback</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Revision-oriented	83	100%
Non-revision-oriented	0	0%

Tabella 7: classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020)

I *feedback* dell'insegnante sono stati infine analizzati secondo la classificazione di Fan e Xu. La tabella 8 e il grafico 1 riportano la suddivisione all'interno delle tre categorie: nessun *feedback* risulta essere un *evaluative feedback* (0%), il 35% risulta concentrarsi sul contenuto e il 65% sulla forma.

Type of feedback	n.	%
Form-focused	54	65%
Content-focused	29	35%
Evaluative	0	0%
Tot.	83	100%

Tabella 8: classificazione di Fan e Xu (2020)

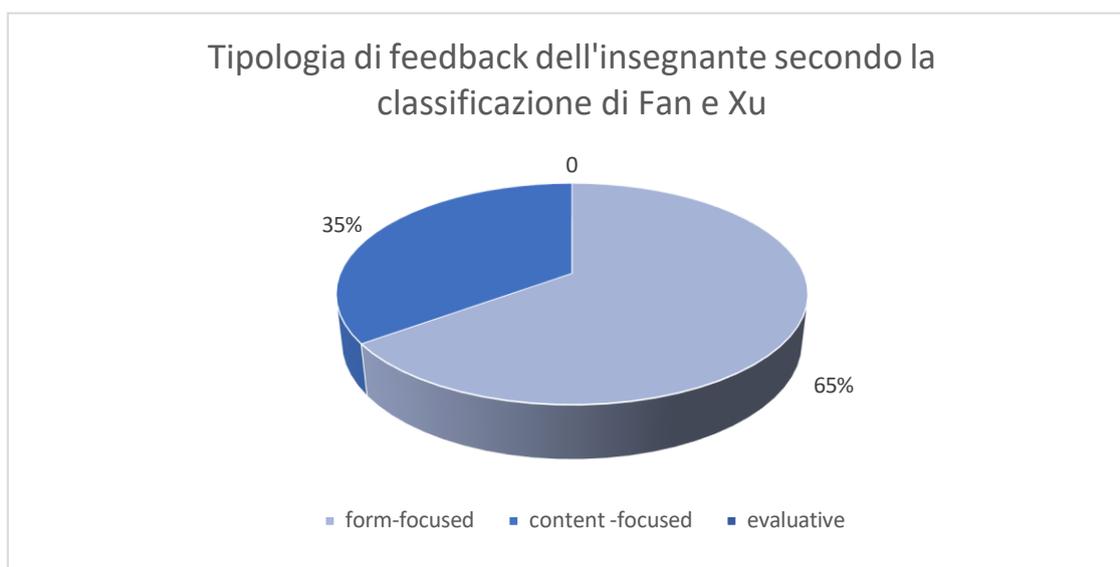


Grafico 1: tipologia di *feedback* dell'insegnante

Dalle tabulazioni riportate, i *feedback* dell'insegnante risultano essere *revision-oriented* e *about the process*, caratteristiche che secondo la letteratura risultano essere indice di efficacia. Sulla base di questi dati verificiamo l'efficacia del *feedback*. Verifichiamo in particolar modo se:

- Il *feedback* dell'insegnante è stato utilizzato dagli alunni;
- In che modo è stato utilizzato.

Degli 83 *feedback* totali dati dall'insegnante agli alunni, 55 sono stati utilizzati per apportare modifiche al proprio elaborato. La tabella 9 dimostra che tutte le revisioni apportate si sono basate sui *feedback*. Nessuna revisione è stata fatta a partire da una riflessione autonoma degli alunni. Tutte le revisioni si sono basate sui *feedback* ricevuti dall'insegnante. La tabella 10 e il grafico 2 dimostrano che delle 55 revisioni, il 70% risultano corrette, il 30% non corrette.

Type of revision	n.	%
Based on comments	55	100%
Partly based on comments	0	0%
Based on non-comments	0	0%

Tabella 9: classificazione di Pham, Huyen e Nguyen

Type of revision	n.	%
Wrong in original-correction right	38	70%
Correct in original-correction right	0	0%
Wrong in original-correction wrong	17	30%
Correct in original-correction wrong	0	0%

Tabella 10: classificazione di Pham, Huyen e Nguyen

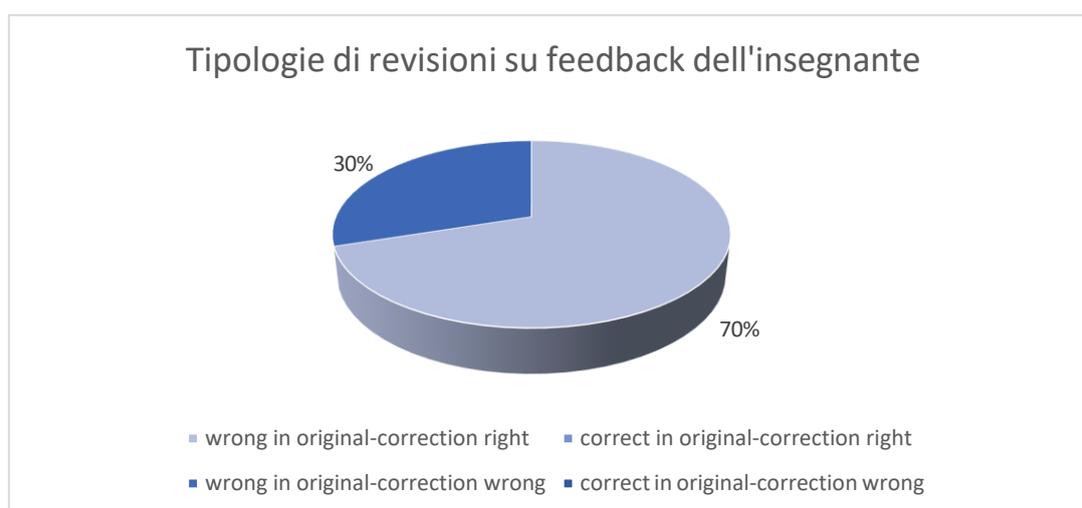


Grafico 2: tipologie di revisioni

Le revisioni sono state analizzate, infine, secondo la classificazione di Fan e Xu. Dalla tabella 11 e dal grafico 3 si può notare che il 62% delle revisioni risultano corrette, il 30% non corrette, il 4% delle revisioni sono state fatte sostituendo il termine non corretto con un altro termine, il 4% delle revisioni sono state fatte eliminando il termine non corretto.

Type of revision	n.	%
Correct	34	62%
Incorrect	17	30%
Substitution	2	4%
Deletion	2	4%

Tabella 11: classificazione di Fan e Xu (2020)

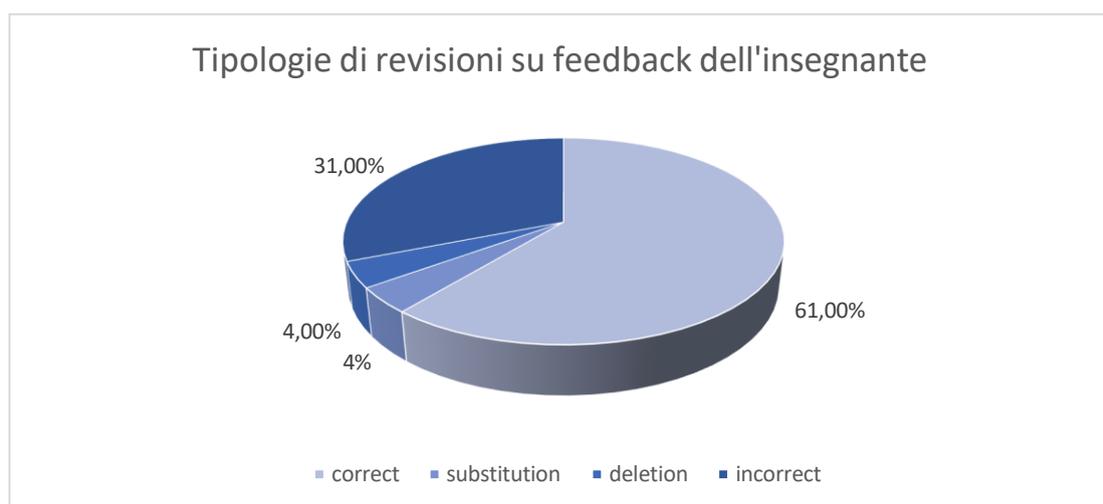


Grafico 3: tipologie di revisioni

Se si va ad osservare, nella tabella 12, questa distribuzione (*correct*, *incorrect*, *substitution*, *deletion*) all'interno della classificazione in *form-focused*, *content-focused* e *evaluative feedback*, si nota che il 61% delle revisioni corrette si distribuisce per l'82% sulla revisione della forma e per il 18% sul contenuto. Le non revisioni sono il risultato della differenza tra i *feedback* totali e le revisioni effettuate. Esse si distribuiscono per il 40% sulla forma e per il 60% sul contenuto.

Type of revision	Correct	Incorrect	Substitution	Deletion	No revision
Form-focused	28 (82%)	14 (82%)	1 (50%)	0	11 (40%)
Content-focused	6 (18%)	3 (18%)	1 (50%)	2 (100%)	17 (60%)
Evaluative	0	0	0	0	0
Tot.	34	17	2	2	28
%	61%	31%	4%	4%	

Tabella 12: incrocio dei dati risultanti dalle due classificazioni di Fan e Xu (2020)

I dati relativi alla prima fase della ricerca, il *teacher feedback*, dimostrano che un *feedback* basato sul processo (Hattie e Timperley, 2007) e migliorativo (Nicol, 2011) è efficace. I *feedback* dati dall'insegnante, infatti, sono stati utilizzati dagli alunni per influenzare le loro capacità e le loro azioni future. Gli alunni hanno utilizzato i *feedback* per apportare modifiche ai propri elaborati. Solo secondo questa accezione il *feedback* può essere considerato tale (Henderson, Ajjawi, Boud & Molloy, 2019).

### ***Peer feedback***

Nella seconda fase, quella del *peer feedback*, tutti i *feedback* (100%) sono risultati essere, in accordo con la definizione di Hattie e Timperley (2007), orientati al processo. La tabella 13 riporta il totale di *feedback* dei pari (89) e la percentuale relativa (100%).

Type of feedback	n.	%
Corrective feedback	0	0%
About the process	89	100%
About the self-regulation	0	0%
About the self as person	0	0%

Tabella 13: classificazione di Hattie e Timperley

L'esplicitazione dei *feedback* dei pari è risultata essere di tipo indiretta. La tabella 14 mostra che il 100% dei *feedback* è stato esplicitato in modo implicito.

<b>Type of feedback</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Diretta (esplicita)	0	0%
Indiretta (esplicita)	89	100%

Tabella 14: esplicitazione del *feedback*

La tabella 15 riporta un'altra classificazione di *feedback*. Anche in questo caso il 100% dei *feedback* dei pari si orienta verso un'unica tipologia. Gli 89 *feedback* totali risultano essere tutti *revision-oriented*, in accordo con la definizione di Nicol (2011).

<b>Type of feedback</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Revision-oriented	89	100%
Non-revision-oriented	0	0%

Tabella 15: classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020)

I *feedback* dei pari, infine, sono stati analizzati secondo la classificazione di Fan e Xu. La tabella 16 e il grafico 4 riportano la suddivisione all'interno delle tre categorie: nessun *feedback* risulta essere *evaluative feedback* (0%), il 16% risulta concentrarsi sul contenuto e l'84% sulla forma.

<b>Type of feedback</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Form-focused	75	84%
Content-focused	14	16%
Evaluative	0	0%
Tot.	89	100%

Tabella 15: classificazione di Fan e Xu (2020)

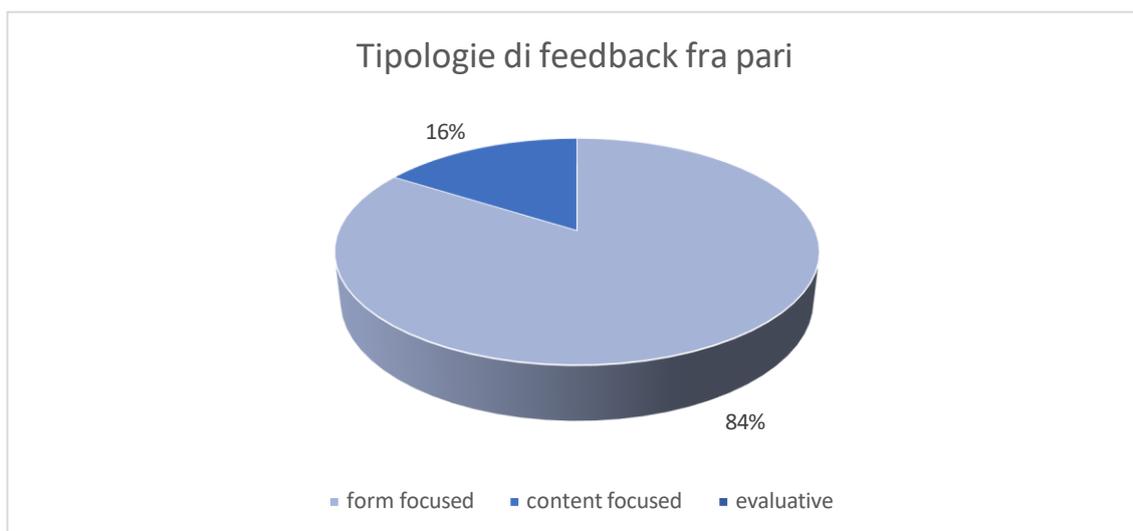


Grafico 4: tipologie di *feedback*

I *feedback* dei pari risultano essere *revision-oriented* e *about the process*. Sulla base di questi dati verifichiamo l'efficacia del *feedback*. Verifichiamo, in particolar modo, se:

- Il *feedback* dei pari è stato utilizzato dagli alunni;
- In che modo è stato utilizzato.

Degli 89 *feedback* totali dati dai pari, 11 sono stati utilizzati per apportare modifiche al proprio elaborato. Le revisioni totali sono state, però 30. 19 revisioni non si sono basate sui *feedback* dei pari, ma sono il risultato della fase del *giving feedback*. Gli alunni, dopo aver letto e commentato gli elaborati dei compagni, sono riusciti ad apportare modifiche alla propria mail attraverso un processo di riflessione autonoma. La tabella 16 e il grafico 5 dimostrano tale suddivisione. La tabella 17 dimostra che delle 30 revisioni, il 100% risultano corrette.

<b>Type of revision</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Based on comments	11	37%
Partly based on comments	0	0%
Based on non-comments	19	63%

Tabella 16: classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020)

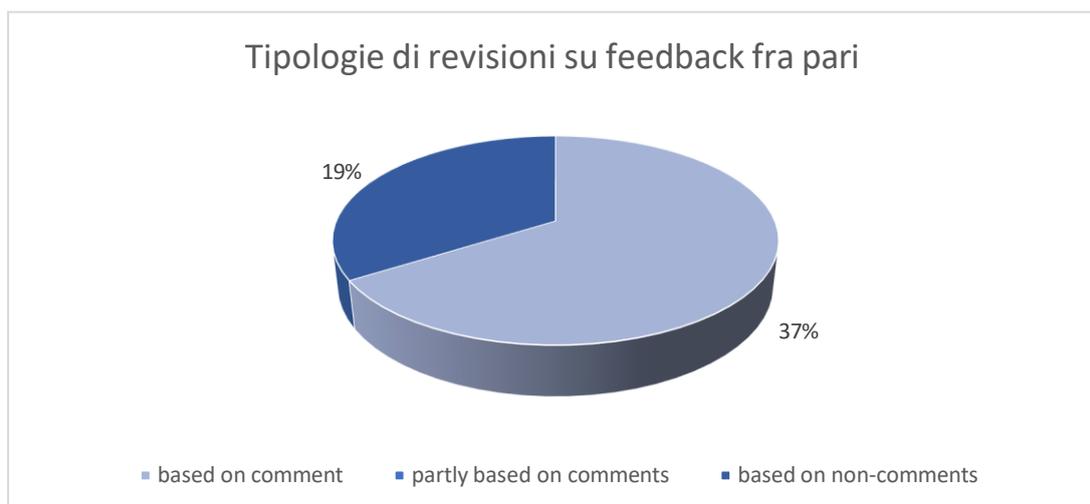


Grafico 5: tipologie di revisioni

<b>Type of revision</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Wrong in original-correction right	30	100%
Correct in original-correction right	0	0%
Wrong in original-correction wrong	0	0%
Correct in original-correction wrong	0	0%

Tabella 17: classificazione di Pham, Huyen e Nguyen (2020)

Le revisioni sono state analizzate, infine, secondo la classificazione di Fan e Xu. Consideriamo ora il totale delle revisioni, risultato di entrambi le fasi di *giving and receiving feedback*. Dalla tabella 18 si può notare che il 97% delle revisioni risultano corrette e il 3% delle revisioni sono state fatte eliminando il termine non corretto.

<b>Type of revision</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
correct	29	97%
incorrect	0	0%
substitution	0	0%
deletion	1	3%

Tabella 18: classificazione di Fan e Xu (2020)

Se si va ad osservare, nella tabella 19, questa distribuzione all'interno della classificazione in *form-focused*, *content-focused* e *evaluative feedback*, si nota che il 97% delle revisioni corrette si distribuisce per il 93% sulla revisione della forma e per il 3% sul contenuto. Le non revisioni sono il risultato della differenza tra i *feedback* totali e le revisioni effettuate. Esse si distribuiscono per l'81% sulla forma e per l'11% sul contenuto.

Type of revision	Correct	Incorrect	Substitution	Deletion	No revision
Form-focused	27 (93%)	0	0	0	48 (81%)
Content-focused	2 (7%)	0	0	1 (100%)	11 (19%)
Evaluative	0	0	0	0	0
Tot.	29	0	0	1	59
%	97%	0%	0%	3%	

Tabella 19: incrocio dei dati risultanti dalle due classificazioni di Fan e Xu (2020)

I dati relativi alla seconda fase della ricerca, il *peer feedback*, così come dimostrato dai dati della prima fase, dimostrano che un *feedback* basato sul processo (Hattie e Timperley, 2007) e migliorativo (Nicol, 2011) è efficace. I *feedback* dati dai pari, infatti, sono stati utilizzati dagli alunni per influenzare le loro capacità e le loro azioni future. Gli alunni hanno utilizzato i *feedback* per apportare modifiche ai propri elaborati. Solo secondo questa accezione il *feedback* può essere considerato tale (Henderson, Ajjawi, Boud & Molloy, 2019).

Tale analisi permette di rispondere alla successiva domanda di ricerca.

**Q2: Gli alunni sono in grado di dare *feedback* fra pari? Questi *feedback* sono efficaci?**

La ricerca dimostra che gli alunni di classe terza sono stati in grado di dare un *feedback*. *Feedback* che sono risultati tutti *process-oriented* e *about the process*. L'efficacia dei *feedback* dei pari è stata dimostrata dal fatto che degli 89 *feedback* dati, 55 (il 33%) sono stati utilizzati (grafico 6) per apportare modifiche agli elaborati: i *feedback* dei pari hanno influenzato le capacità e le azioni future dei riceventi (Henderson, Ajjawi, Boud & Molloy, 2019). L'efficacia del *peer feedback* è stata dimostrata anche dal fatto che tutte le revisioni effettuate dagli alunni risultano corrette.

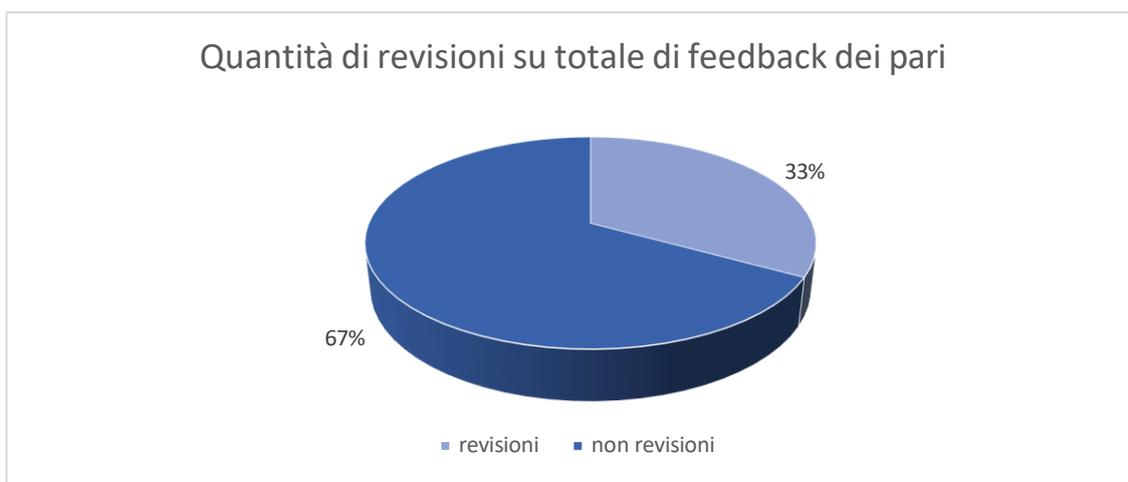


Grafico 6: quantità di revisioni

### **Q3: È più efficace il *giving feedback* o il *receiving feedback*?**

Per rispondere alla domanda della ricerca occorre analizzare le due fasi (*giving and receiving feedback*) separatamente. La fase del *giving feedback* prevedeva che gli alunni, dopo aver letto e commentato gli elaborati dei compagni in forma anonima, tornassero sul proprio elaborato, lo revisionassero e apportassero eventuali modifiche. Queste modifiche sono il risultato di un processo di revisione autonoma degli studenti. In questa fase gli alunni hanno apportato 19 modifiche così suddivise (tabella 20):

- 18 corrette; 1 eliminazione;
- 2 sul contenuto; 17 sulla forma.

Type of revision	Correct	Incorrect	Substitution	Deletion
Form-focused	17 (94%)	0	0	0
Content-focused	1 (6%)	0	0	1 (100%)
Evaluative	0	0	0	0
Tot.	18	0	0	1
%	95%	0%	0%	5%

Tabella 20: tipi di revisioni secondo la classificazione di Fan e Xu (2020)

La fase del *receiving feedback* prevedeva che gli alunni ricevessero il *feedback* dai pari e, sulla base del *feedback*, apportassero eventuali modifiche. Le modifiche apportate sono state 11 in totale. Le modifiche fatte risultano essere tutte (100%) corrette. Il 91% delle revisioni si concentra sulla forma, il 9% sul contenuto (tabella 21).

Type of revision	Correct	Incorrect	Substitution	Deletion
Form-focused	10 (91%)	0	0	0
Content-focused	1 (9%)	0	0	0
Evaluative	0	0	0	0
Tot.	11	0	0	0
%	100%	0%	0%	0%

Tabella 21: tipi di revisioni secondo la classificazione di Fan e Xu (2020)

Paragonando ora le due fasi emerge, così come riportato nel grafico 7, che la percentuale di modifiche apportate dopo *giving feedback* è del 21%, mentre la percentuale di modifiche apportate dopo il *receiving feedback* è del 12%. Se si considera, inoltre, che in entrambe le fasi, nessuna modifica è risultata non corretta, si può affermare che il *giving feedback*, in quest'occasione, si è dimostrato più efficace, poiché ha apportato maggiori miglioramenti.

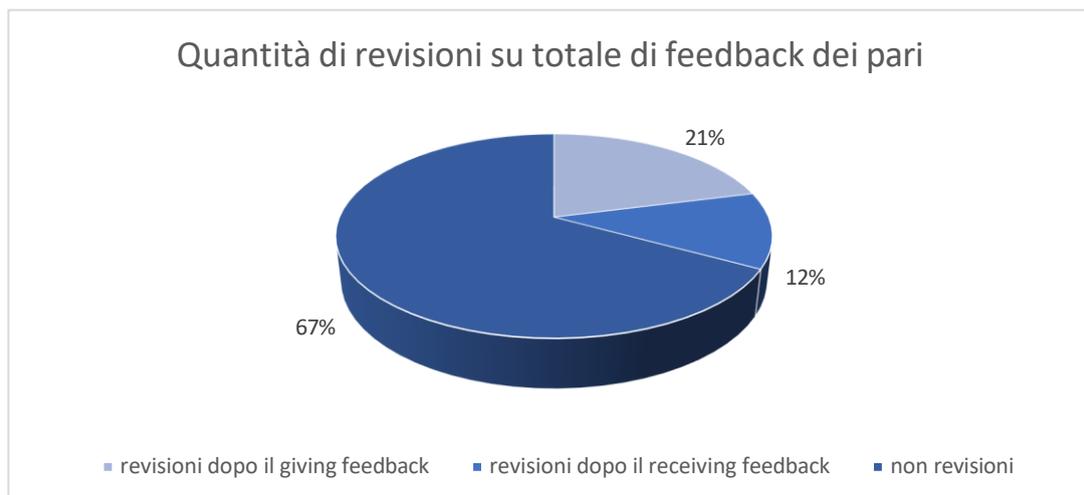


Grafico 7: quantità di revisioni

**Q4: Per gli alunni della scuola primaria risulta più efficace il *peer feedback* o il *teacher feedback*?**

Consideriamo le due fasi, *teacher feedback* e *peer feedback*, separatamente.

***Teacher feedback***

1. Numero di *feedback* utilizzati

Nella prima fase della ricerca, il *teacher feedback*, sono stati dati dall'insegnante 83 *feedback*. Di questi 83, 55 sono state le revisioni effettuate. Il 66% dei *feedback* è stato applicato per apportare modifiche ai propri elaborati. Non tutte le revisioni, in questa fase, sono risultate corrette. 17 revisioni su 55 (il 31%) sono risultate non corrette. La percentuale di efficacia del *feedback* dell'insegnante risulta perciò del 46%. Il 46% dei *feedback* dell'insegnante ha influenzato correttamente le capacità e le azioni dei riceventi.

2. Il processo di miglioramento

La tabella 22 e il grafico 8 riportano i punteggi ottenuti da ciascun piccolo gruppo, mettendo a confronto l'elaborato iniziale e finale. Si può notare che tre gruppi (1;2;7) sono migliorati di un voto; due gruppi (3;6) sono migliorati di due voti, un gruppo (5) è migliorato di tre voti. Un solo gruppo (4) ha confermato lo stesso punteggio.

Numero gruppo	Prima stesura	Seconda stesura
1	7	8
2	7	8
3	7	9
4	7	7
5	7	10
6	7	9
7	7	8

Tabella 22: confronto tra la prima e la seconda stesura della mail

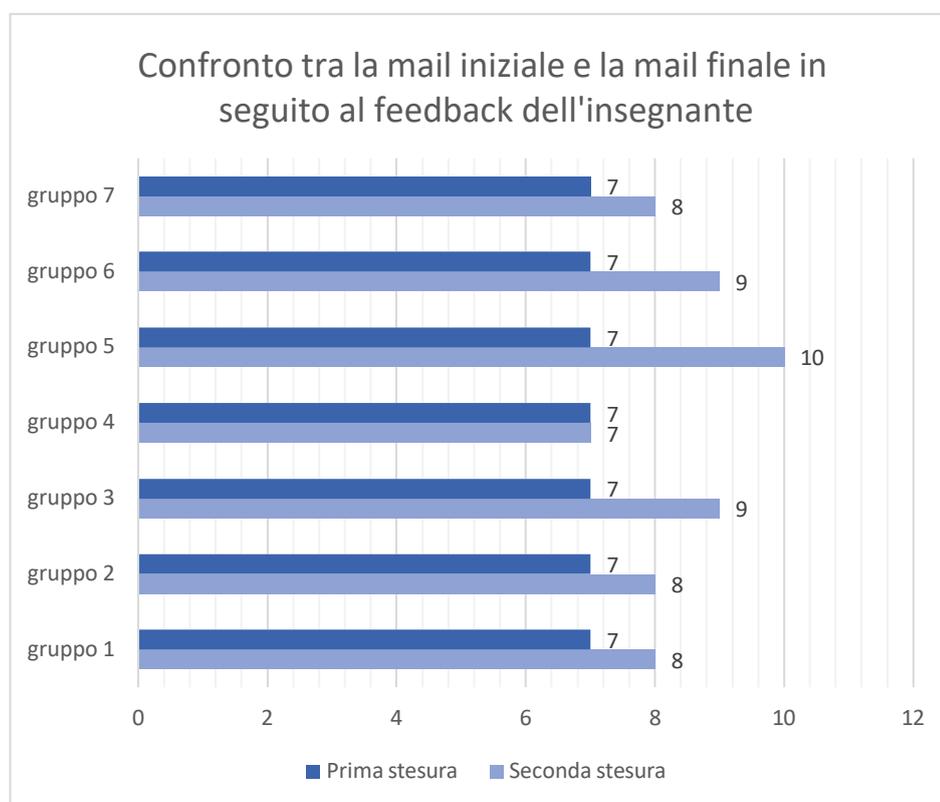


Grafico 8: confronto tra la mail iniziale e finale nella fase del *teacher feedback*

### 3. L'opinione degli alunni

L'opinione degli alunni circa il *teacher feedback*, è stata analizzata attraverso il questionario della fase relativa, del quale ripropongo le domande:

- I. Quanto utile hai trovato il *feedback* dell'insegnante?

- II. Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dell'insegnante? Ti sei sentito felice? Arrabbiato? Giudicato?
- III. Eri d'accordo con il *feedback* dato dall'insegnante?
- IV. Hai trovato difficoltà a capire il *feedback* dell'insegnante?
- V. Hai trovato difficoltà a mettere in pratica il *feedback* dell'insegnante?
- VI. Dopo aver utilizzato il *feedback* dell'insegnante, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?

Le domande I e VI, a scelta multipla, sono state tabulate. Le tabelle 23 e 24 riportano, per ogni opzione, la quantità di alunni che si sono identificati secondo quella descrizione e la percentuale corrispondente. Il 70% degli alunni ha trovato 'molto utile' il *feedback* dell'insegnante; il 18% l'ha trovato 'abbastanza utile' e l'12% l'ha trovato 'utile' (tabella 23, grafico 9). Il 70% degli alunni pensa di aver migliorato 'molto' il proprio elaborato grazie al *feedback* dell'insegnante, il 30% pensa che il suo elaborato sia migliorato 'abbastanza' (tabella 24, grafico 10).

<b>I: Quanto utile hai trovato il feedback dell'insegnante?</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Per niente utile		
Poco utile		
Utile	2	12%
Abbastanza utile	3	18%
Molto utile	12	70%
Tot.	17	100%

Tabella 23: il grado di utilità del *teacher feedback* secondo gli alunni

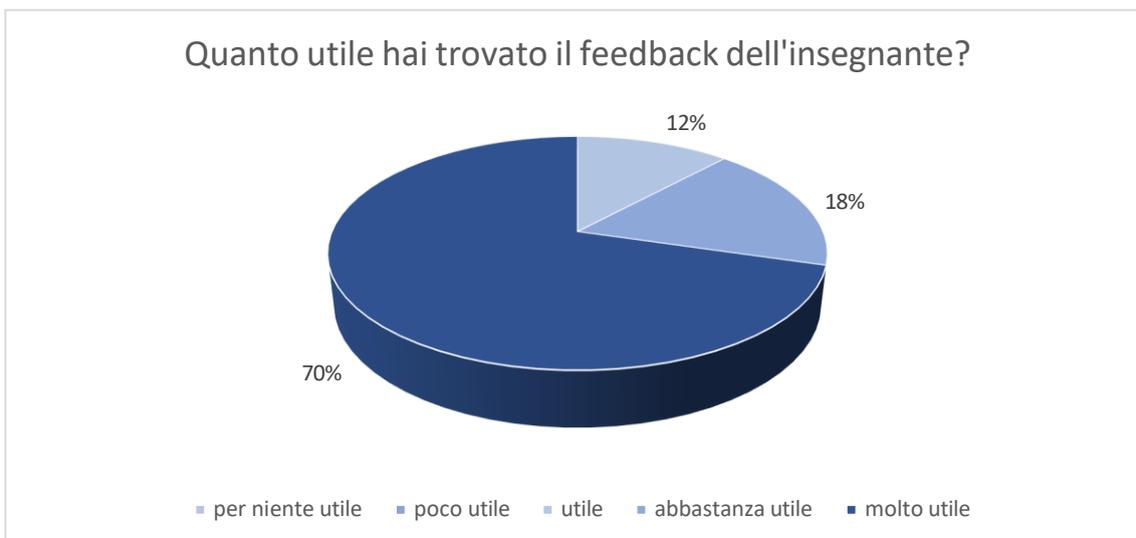


Grafico 9: il grado di utilità del *teacher feedback* secondo gli alunni

<b>VI: Dopo aver utilizzato il feedback dell'insegnante, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Per niente		
Poco		
Abbastanza	5	30%
Molto	12	70%
Tot.	17	100%

Tabella 24: l'opinione degli alunni sui miglioramenti apportati dal *teacher feedback*



Grafico 10: l'opinione degli alunni sui miglioramenti apportati dal *teacher feedback*

Le domande II, III, IV e V sono state raccolte e raggruppate secondo criteri simili.

Domanda II: Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dell'insegnante?  
Ti sei sentito felice? Arrabbiato? Giudicato?

Le risposte degli alunni sono classificabili secondo tre varianti: 'mi sono sentito un po' felice'; 'mi sono sentito felice'; 'mi sono sentito molto felice'. Il grafico 11 riporta le percentuali di alunni che si sono identificati per ciascuna scelta.

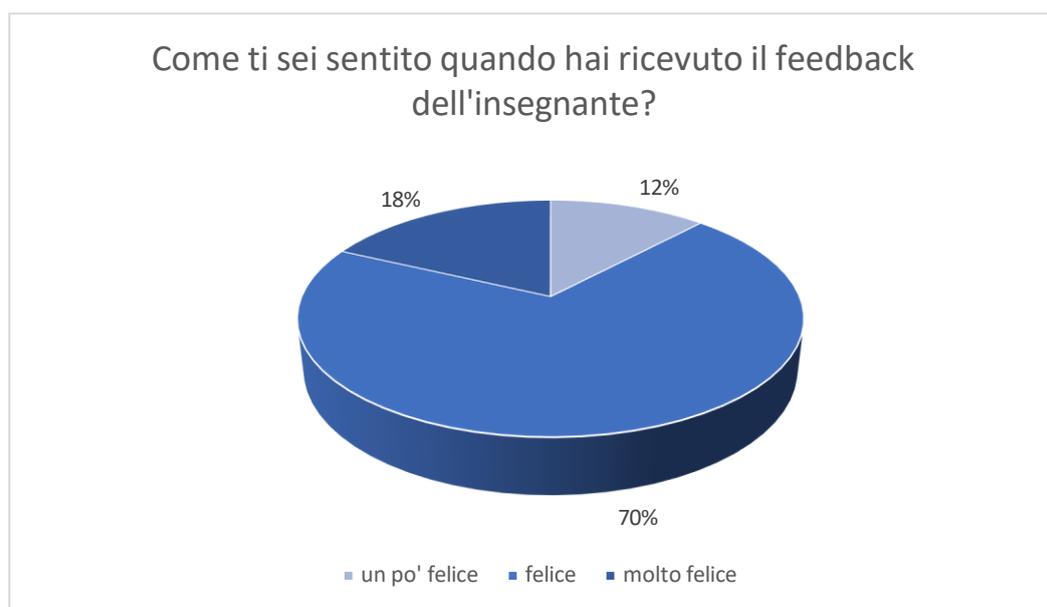


Grafico 11: le emozioni degli alunni in seguito al *teacher feedback*

Domanda III: Eri d'accordo con il *feedback* dato dall'insegnante?

Tutti gli alunni (100%) hanno risposto in modo affermativo.

Domanda IV: hai trovato difficoltà a capire il *feedback* dell'insegnante?

Tre sono state le opzioni scelte: 'no, non ho trovato difficoltà'; 'sì, ho trovato alcune difficoltà'; 'sì ho trovato abbastanza difficoltà'. Il grafico 12 mostra le percentuali per ciascuna opzione.

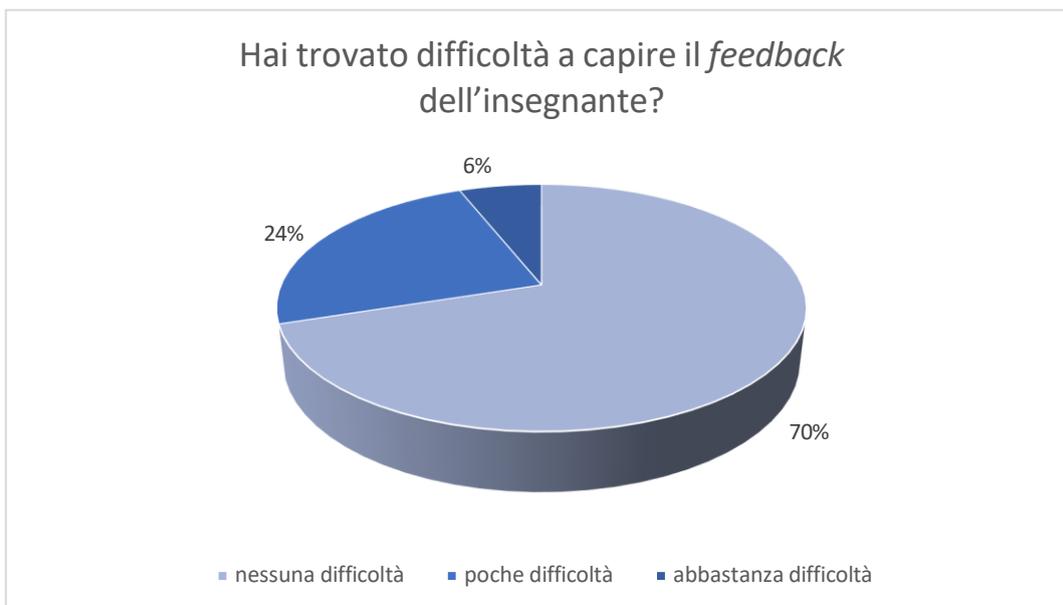


Grafico 12: il grado di difficoltà degli alunni nel comprendere il *teacher feedback*

Domanda V: hai trovato difficoltà a mettere in pratica il *feedback* dell'insegnante?

Le risposte date dagli alunni sono state classificate secondo tre opzioni: ‘no, non ho trovato difficoltà’; ‘sì, ho trovato poche difficoltà’; ‘sì ho trovato abbastanza difficoltà’ (grafico 13).

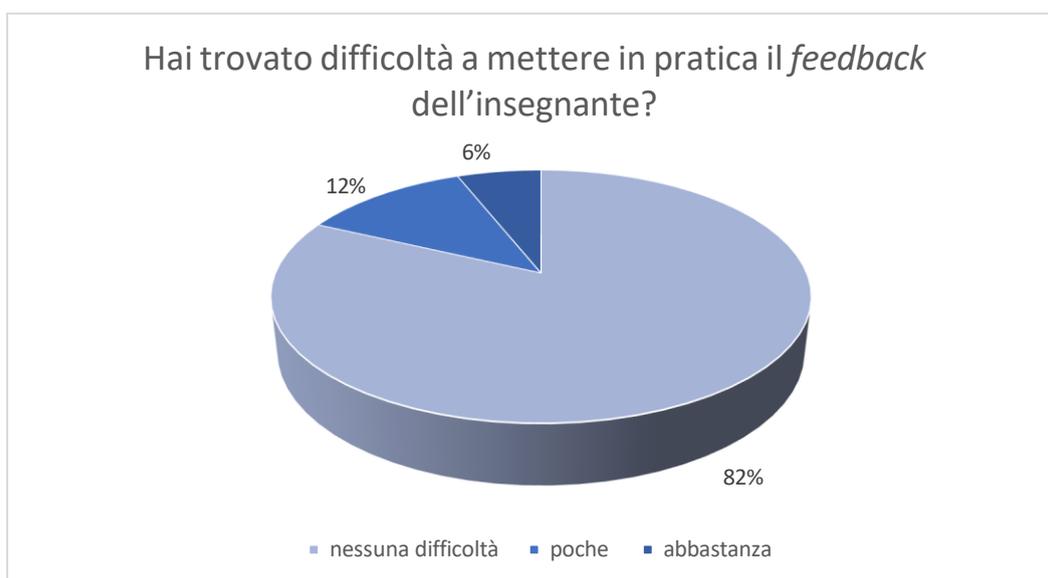


Grafico 13: il grado di difficoltà degli alunni nell'applicare il *teacher feedback*

I dati relativi alla prima fase della ricerca, il *teacher feedback*, dimostrano un 46% di efficacia del *feedback* dato dall'insegnante, con un miglioramento di sei gruppi su sette. Gli alunni percepiscono per il 70% di aver migliorato 'molto' il proprio elaborato grazie al *feedback* dell'insegnante e per il 30% 'abbastanza'. Il 70% degli alunni reputa il *teacher feedback* 'molto utile', il 18% 'abbastanza utile' e il 12% 'utile'. Gli alunni affermano di sentirsi 'felici' per l'82% (70% felice, 12% molto felice) e per il 18% 'un po' felici'. Gli alunni affermano per l'82% di aver trovato 'nessuna difficoltà' nel capire il *feedback* dell'insegnante, il 12% afferma di averne trovate 'poche' e il 6% 'abbastanza'.

### **Peer feedback**

#### 1. Numero di *feedback* utilizzati

Nella prima fase della ricerca, il *peer feedback*, sono stati dati 89 *feedback*. Di questi 89, 30 sono state le revisioni effettuate: 19 nella fase di *giving feedback* e 11 nella fase del *receiving feedback*. Il 33% dei *feedback* è stato applicato per apportare modifiche agli elaborati. Tutte le revisioni, in questa fase, sono risultate corrette. Il 33% dei *feedback* dei pari ha influenzato correttamente le capacità e le azioni dei riceventi.

#### 2. Il processo di miglioramento

La tabella 25 e il grafico 14 riportano i punteggi ottenuti da ciascun piccolo gruppo, confrontando l'elaborato iniziale e finale. Si può notare che tre gruppi (1;3;7) sono migliorati di un voto. Gli altri quattro gruppi (2,4,5,6) hanno confermato lo stesso punteggio.

<b>Numero gruppo</b>	<b>Voto relativo alla prima stesura</b>	<b>Voto relativo alla seconda stesura</b>
1	8	9
2	8	8
3	8	9
4	8	8
5	10	10

6	10	10
7	7	8

Tabella 25: confronto tra il punteggio della prima e della seconda stesura

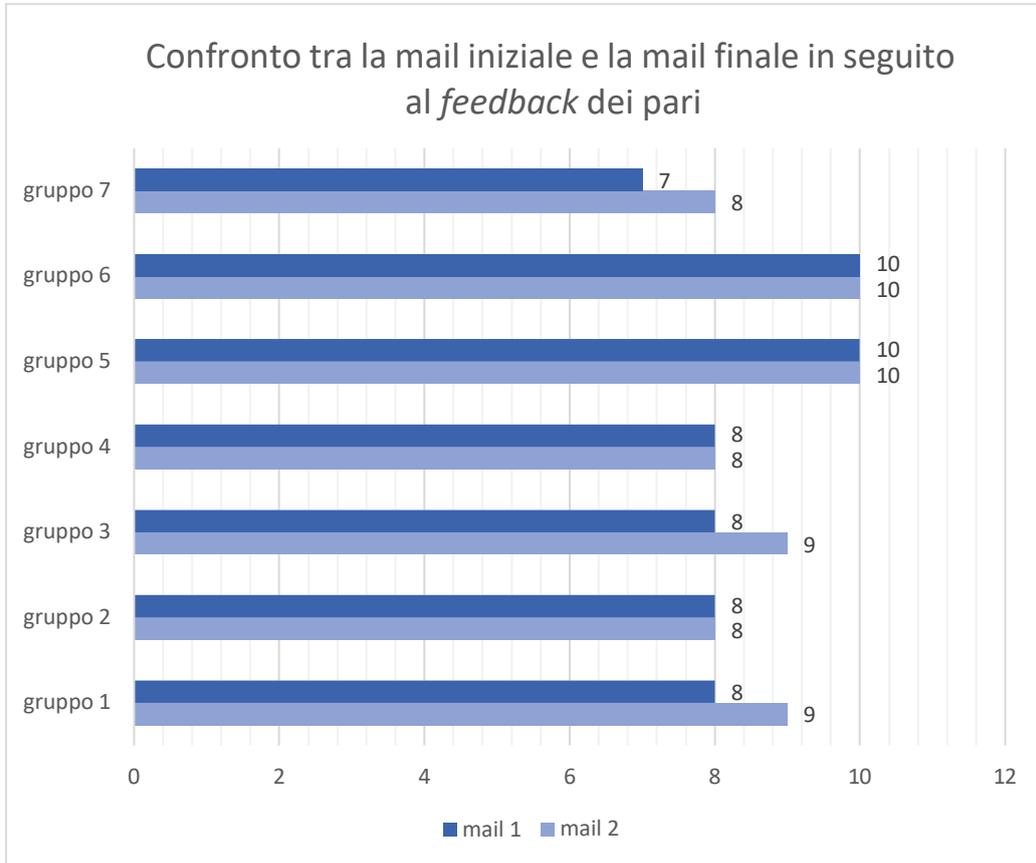


Grafico 14: confronto tra la mail iniziale e finale nella fase del *peer feedback*

### 3. L'opinione degli alunni

L'opinione degli alunni circa il *peer feedback* è stata analizzata somministrando alla classe due questionari. La compilazione del questionario I è avvenuta al termine delle revisioni apportate in seguito al *giving feedback*; la compilazione del questionario II è avvenuta al termine della fase del *receiving feedback*.

## Questionario I

- I. Quanto utile hai trovato leggere e commentare le mail dei compagni?
- II. Come ti sei sentito mentre davi il *feedback* ai compagni? Ti sentivi in grado di dare il *feedback*? Eri impaurito? Eri molto sicuro? È stato facile? È stato difficile?
- III. Tu e il tuo compagno vi siete aiutati? Come? Eravate sempre d'accordo?
- IV. Saresti felice di rifarlo?
- V. Dopo che hai dato il *feedback* ai compagni, hai pensato di fare modifiche al tuo lavoro? Come? Cosa hai fatto?

La domanda I, a scelta multipla, è stata tabulata. La tabella 26 riporta per ogni opzione (per niente utile; poco utile; utile; abbastanza utile; molto utile) la quantità di alunni che si sono identificati secondo quella opzione e la percentuale corrispondente. Il 74% degli alunni ha trovato 'molto utile' leggere e commentare le mail dei compagni; il 26% l'ha trovato 'abbastanza utile' (grafico 15).

<b>I. Quanto utile hai trovato leggere e commentare le mail dei compagni?</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Per niente utile		
Poco utile		
Utile		
Abbastanza utile	5	26%
Molto utile	14	74%
Tot.	19	100%

Tabella 26: l'opinione degli alunni relativa al leggere e commentare le mail dei compagni

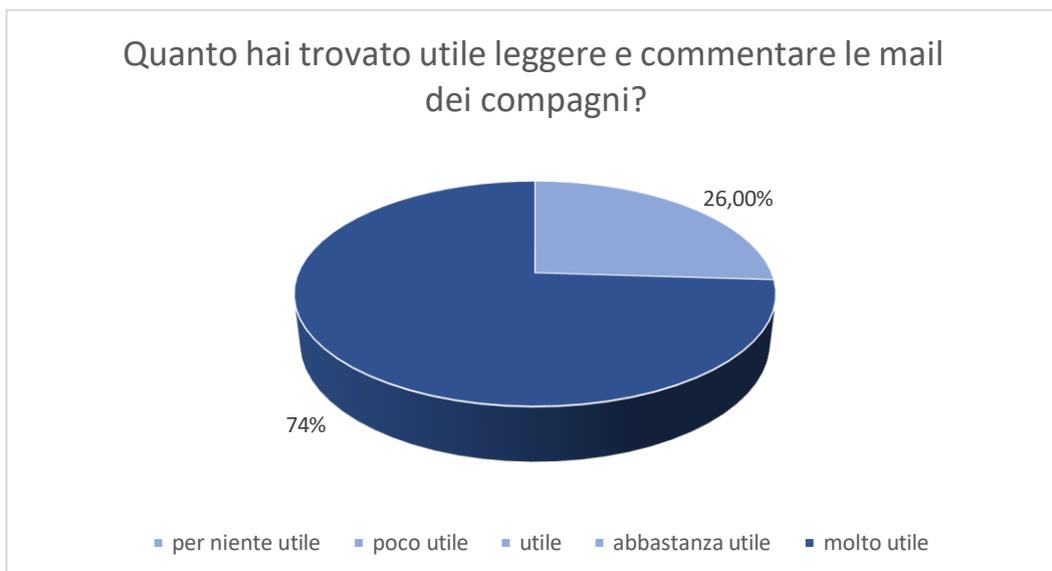


Grafico 15: l'opinione degli alunni relativa al leggere e commentare le mail dei compagni

Le domande II, III, IV e V sono state raccolte e raggruppate secondo criteri simili.

Domanda II: Come ti sei sentito mentre davi il *feedback* ai compagni?

Le risposte degli alunni sono risultate classificabili secondo quattro varianti: 'è stato difficile'; 'è stato un po' facile e un po' difficile'; 'è stato facile', 'è stato molto facile'. Il grafico 16 riporta le percentuali per ogni opzione.

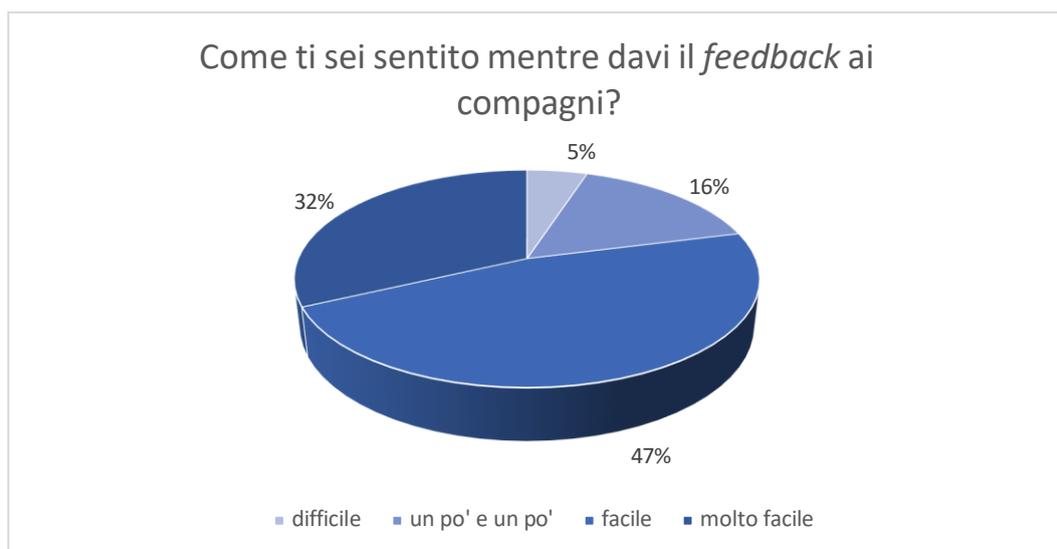


Grafico 16: il grado di difficoltà incontrato dagli alunni nel dare il *feedback* ai compagni

Domanda III: Tu e il tuo compagno vi siete aiutati? Come? Eravate sempre d'accordo?

Il grafico 17 mostra le percentuali delle seguenti tre opzioni: 'non eravamo d'accordo'; 'a volte eravamo d'accordo'; 'eravamo sempre d'accordo'.

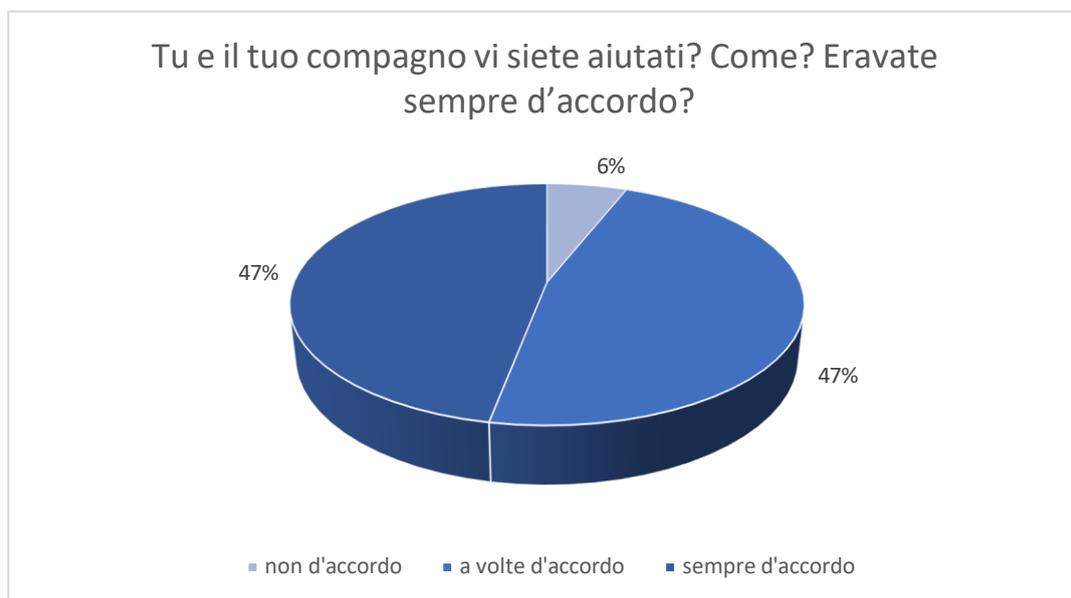


Grafico 17: la collaborazione tra gli alunni nella fase di *giving feedback*

Domanda IV: Saresti felice di rifarlo?

Il grafico 18 mostra le risposte degli alunni, suddivise in due opzioni: 'sì' e 'no'.



Grafico 18: gli alunni sarebbero felici di rifare l'attività di *giving feedback*?

Domanda V: Dopo che hai dato il *feedback* ai compagni, hai pensato di fare modifiche al tuo lavoro? Come? Cosa hai fatto?

Tutte le risposte degli alunni (100%) sono risultate classificabili secondo un'unica opzione: 'sì, ho pensato di fare modifiche, correggendo gli errori in rosso'.

## Questionario II

- I. Quanto utile hai trovato il *feedback* dei compagni?
- II. Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dei compagni? Felice? Arrabbiato? Giudicato?
- III. Eri d'accordo con quanto detto dai compagni?
- IV. Dopo aver utilizzato il *feedback* dei compagni, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?
- V. Hai trovato difficoltà nel comprendere il *feedback* dei compagni?

Le domande I e IV, a scelta multipla, sono state tabulate. Le tabelle 27 e 28 riportano per ogni opzione la quantità di alunni che si sono identificati secondo quella opzione e la percentuale corrispondente. Dalla tabella 27 e dal grafico 19 si nota che il 5% ha trovato il *peer feedback* 'per niente utile'; l'11% l'ha trovato 'poco utile'; il 17% 'utile'; il 17% 'abbastanza utile' e il 50% 'molto utile'. Dalla tabella 28 e dal grafico 20 si nota che il 6% degli alunni pensa che il proprio elaborato sia migliorato 'per niente;' l'11% che sia migliorato 'poco'; il 39% che sia migliorato 'abbastanza' e il 44% che sia migliorato 'molto'.

<b>I. Quanto utile hai trovato il feedback dei compagni?</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Per niente utile	1	5%
Poco utile	2	11%
Utile	3	17%
Abbastanza utile	3	17%
Molto utile	9	50%
Tot.	18	100%

Tabella 27: l'opinione degli alunni relativa al ricevere il *feedback* dei compagni

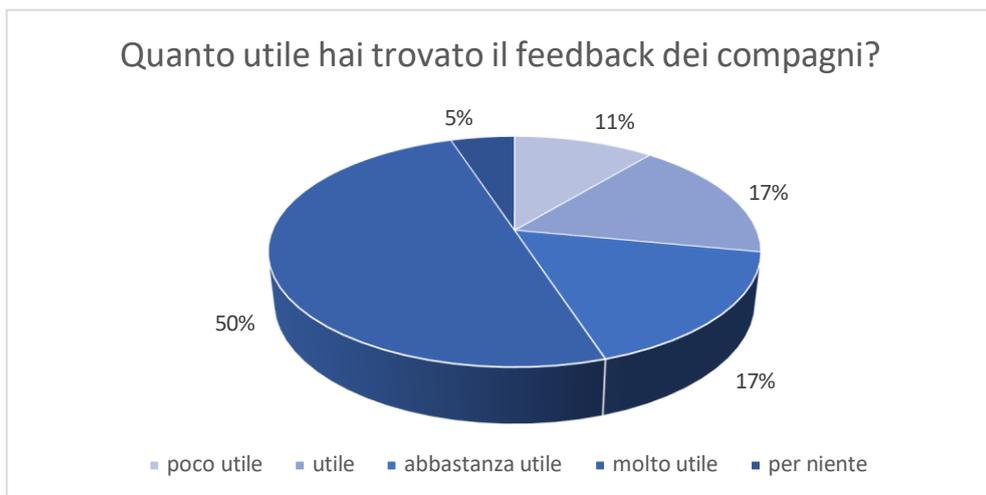


Grafico 19: l'opinione degli alunni relativa al ricevere il *feedback* dei compagni

<b>IV. Dopo aver utilizzato il <i>feedback</i> dei compagni, pensi che il tuo lavoro sia migliorato?</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
Per niente	1	6%
Poco	2	11%
Abbastanza	7	39%
Molto	8	44%
Tot.	18	100%

Tabella 28: l'opinione degli alunni sui miglioramenti apportati dal *peer feedback*



Grafico 20: l'opinione degli alunni sui miglioramenti apportati dal *peer feedback*

Le domande II, III, V sono state raccolte e raggruppate secondo criteri simili.

Domanda II: Come ti sei sentito quando hai ricevuto il *feedback* dei compagni? Ti sei sentito felice? Arrabbiato? Giudicato?

Le risposte degli alunni sono state classificate secondo quattro varianti: ‘molto arrabbiato’; ‘arrabbiato’; ‘felice’; ‘così e così’. Il grafico 21 mostra le percentuali delle scelte effettuate dagli alunni.

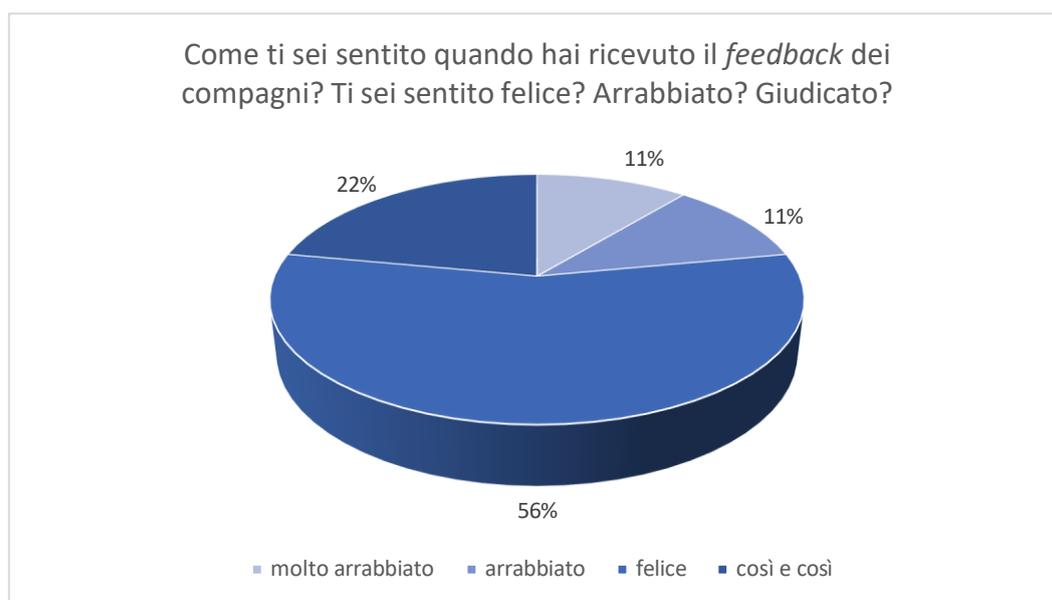


Grafico 21: le emozioni degli alunni in seguito al *peer feedback*

Domanda III: Eri d'accordo con quanto detto dai compagni?

Il grafico 22 riporta le risposte degli alunni classificate secondo quattro varianti: ‘molto d'accordo’; ‘d'accordo’; ‘non tanto d'accordo’; ‘per niente d'accordo’.

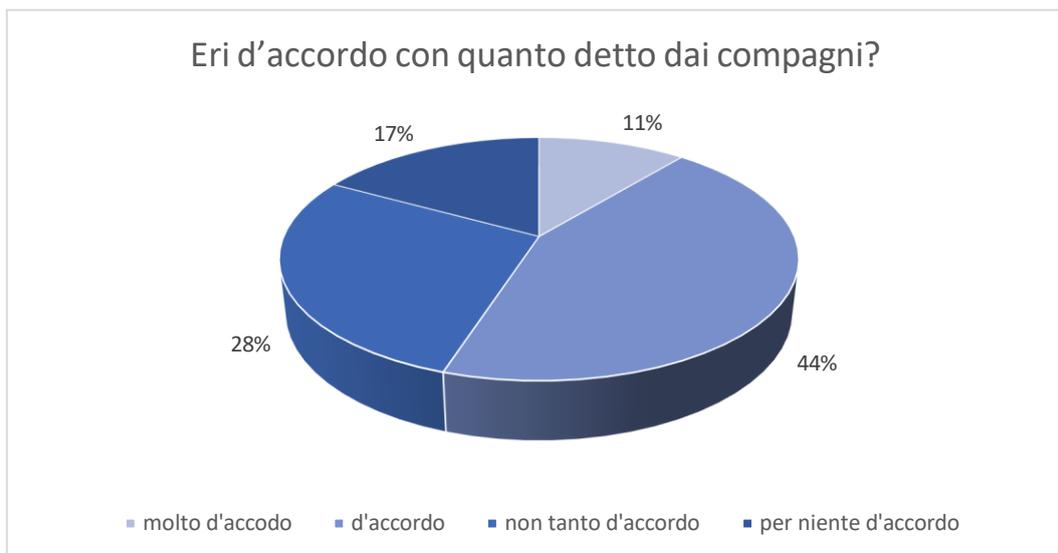


Grafico 22: l'opinione degli alunni rispetto al *feedback* dato dai pari

Domanda IV: Hai trovato difficoltà a capire il *feedback* dei compagni?

Gli alunni hanno risposto mediante quattro opzioni: 'non ho trovato nessuna difficoltà'; 'ho trovato difficoltà'; 'ho trovato poche difficoltà'; 'ho trovato molte difficoltà' (grafico 23).

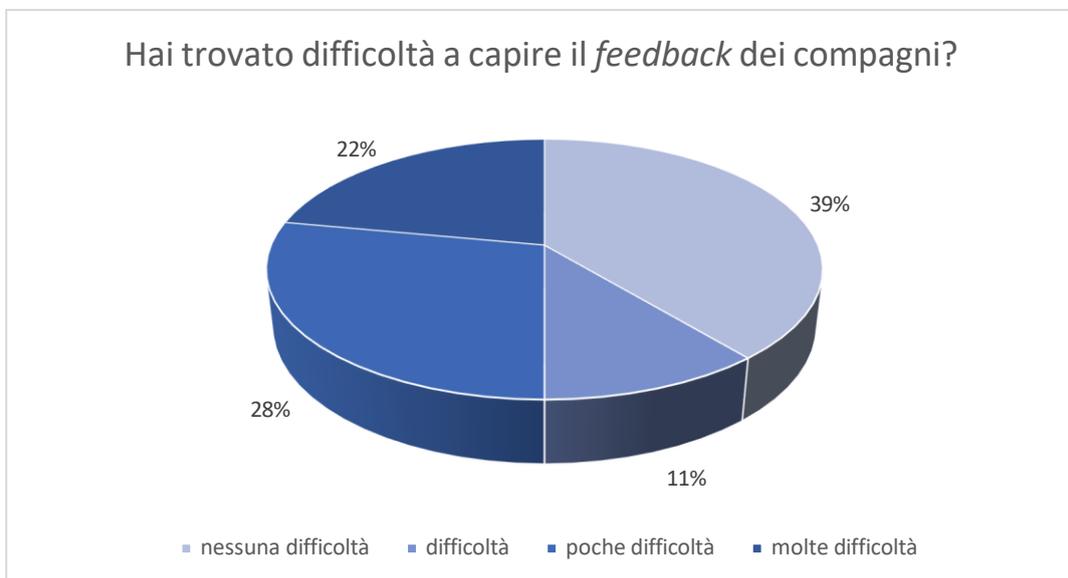


Grafico 23: il grado di difficoltà degli alunni nel comprendere il *peer feedback*

La seconda fase della ricerca, il *peer feedback*, dimostra un 33% di efficacia del *feedback* dato dai pari, con un miglioramento di tre gruppi su sette. Gli alunni

percepiscono per il 44% di aver migliorato ‘molto’ il proprio elaborato grazie al *feedback* dei compagni; per l’39% ‘abbastanza’; per l’11% ‘poco’ e per il 6% per niente. Il 50% degli alunni reputa il *peer feedback* ‘molto utile’; il 17% ‘abbastanza utile’; l’11% ‘poco’ e il 5% ‘per niente’. Gli alunni affermano di sentirsi ‘felici’ per il 56%; per il 22% ‘così e così’; per l’11% ‘arrabbiati’ e per l’11% ‘molto arrabbiati’. Gli alunni affermano per il 39% di non aver trovato nessuna difficoltà nel capire il *feedback* dei pari, il 61% afferma di avere trovato difficoltà (‘difficoltà’; ‘poche’; ‘molte’). A differenza del *teacher feedback*, nel *peer feedback* sono emerse altre emozioni oltre alla felicità: gli alunni hanno provato rabbia per aver ricevuto *feedback* errati. Emerge, in questo caso, una minor percezione degli alunni circa l’utilità del processo: il *peer feedback* viene reputato meno utile e meno migliorativo rispetto al *teacher feedback*.

Osserviamo, ora, i dati raccolti dal questionario conclusivo.

Il questionario conclusivo aveva lo scopo di sondare l’opinione degli alunni circa i due processi di *peer and teacher feedback*. Lo scopo era osservare una possibile preferenza per una delle due procedure. Le risposte sono state tabulate nella tabella 29, nella quale vengono riportate le quantità di alunni (n) e le relative percentuali (%).

<b>n.</b> <b>domanda</b>	<b>Opzioni</b>	<b>n.</b>	<b>%</b>
1	Preferisco ricevere il <i>feedback</i> solo dall’insegnante	3	17%
	Preferisco ricevere il <i>feedback</i> solo dei compagni	4	22%
	Preferisco ricevere il <i>feedback</i> da entrambi	11	61%
	Preferisco non ricevere il <i>feedback</i>	0	0%
2	È stato difficile dare il <i>feedback</i> ai compagni	6	33%
	È stato facile dare il <i>feedback</i> ai compagni	12	67%
3	È stato più difficile capire il <i>feedback</i> dell’insegnante	2	11%

	È stato più difficile capire il <i>feedback</i> dei compagni	10	56%
	Non è stato difficile capire né il <i>feedback</i> dell'insegnante né il <i>feedback</i> dei compagni	6	33%
4	Per migliorare la mia mail è stato più utile il <i>feedback</i> dei compagni	7	39%
	Per migliorare la mia mail è stato più utile il <i>feedback</i> dell'insegnante	8	44%
	Nessuno dei due è stato utile	1	6%
	Entrambi sono stati utili	2	11%

Tabella 29

Dal questionario conclusivo emerge l'utilità percepita dagli alunni relativamente al *feedback*. Nessuno afferma di non voler ricevere il *feedback*. Lo scarto tra il voler ricevere il *feedback* solo dall'insegnante o solo dai compagni è relativamente ridotto (22% solo dai compagni, 17% solo dall'insegnante), così come per l'utilità percepita (il 39% degli alunni reputano più utile il *feedback* dei pari; il 44% reputano più utile il *feedback* dei pari). In accordo con i dati del questionario II relativi al *giving feedback*, dal questionario conclusivo emerge una ridotta difficoltà percepita dagli alunni nel dare il *feedback* ai pari. È risultato più difficile, invece, comprendere il *feedback* ricevuto dai pari (56% contro l'11% di difficoltà percepita nel capire il *feedback* dell'insegnante).

Osserviamo infine, i risultati conseguiti dai sette gruppi in base alla loro composizione (ripropongo la tab. 3 con la suddivisione della classe).

Gruppi	Coppia	Terzetto	Livello omogeneo	Livello eterogeneo	In via di acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
1		X	X		X			
2		X		X	X	X		X
3	X			X	X		X	
4		X	X			X		
5		X	X					X
6	X		X					X
7		X		X	X	X	X	

Tabella 3: la suddivisione della classe

Nella tabella 30 espongo i miglioramenti effettuati da ciascun gruppo tenendo conto del punteggio ottenuto nel primo elaborato e del punteggio ottenuto nel secondo elaborato dopo la revisione. Il numero indicato corrisponde alla differenza tra il punteggio finale e il punteggio iniziale ottenuto. Incrociando i dati delle due tabelle (3 e 30) possiamo notare quale tipologia di composizione costituente i gruppi ha tratto maggior beneficio. Il *teacher feedback* risulta efficace in sei gruppi su sette. Solo il gruppo 4 (terzetto di livello base omogeneo) ha confermato lo stesso punteggio. Ne deriva che su quattro gruppi con livello omogeneo, tre hanno tratto un miglioramento dal *teacher feedback* (75%).

Il *peer feedback* è risultato efficace in tre gruppi così formati:

- Terzetto di livello omogeneo: in via di acquisizione;
- Coppia di livello eterogeneo: in via di acquisizione-intermedio;
- Terzetto di livello eterogeneo: in via di acquisizione-base-intermedio.

Possiamo affermare che, a trarre beneficio dal *peer feedback* sono stati:

- due terzetti su cinque (40%);
- una coppia su due (50%);
- due gruppi eterogenei su tre (67%);

- un gruppo omogeneo su quattro (25%).

<b>n. gruppo</b>	<b>Miglioramenti nella fase del <i>teacher feedback</i></b>	<b>Miglioramenti nella fase del <i>peer feedback</i></b>
1	1	1
2	1	0
3	2	1
4	0	0
5	3	0
6	2	0
7	1	1

Tabella 30: i miglioramenti conseguiti dai 7 gruppi nelle due fasi della ricerca

## Discussioni

Questa ricerca è stata strutturata per provare l'efficacia della valutazione fra pari nel contesto di scuola primaria, verificando gli effetti della pratica nel processo di apprendimento dello studente.

I risultati della ricerca ci dicono che un *feedback* comprensibile, specifico, selettivo, tempestivo, non giudicante e contestualizzato (Nicol, 2014) può apportare miglioramenti nel processo di apprendimento dello studente. La pratica della valutazione fra pari può apportare miglioramenti nel processo di apprendimento.

Dall'analisi dei dati sopra presentati, emergono diversi aspetti interessanti in merito alle domande della ricerca.

Nello specifico, la ricerca ha dimostrato per entrambe le sue fasi, *teacher and peer feedback*, che un *feedback* basato sul processo (Hattie e Timperley, 2007) e migliorativo (Nicol, 2011) è efficace. I *feedback* dati dall'insegnante e dai pari, infatti, sono stati

utilizzati dagli alunni per influenzare le loro capacità e le loro azioni future. Gli alunni hanno utilizzato i *feedback* per apportare modifiche ai propri elaborati. I *feedback* hanno permesso agli alunni di migliorare la competenza di scrittura. Tale risultato si allinea con quello verificato dalla meta-analisi condotta da S. Graham (2015). L'autore aveva infatti dimostrato la validità sia del *teacher feedback* che del *peer feedback*.

La ricerca ha dimostrato che gli alunni di classe terza sono stati in grado di dare *feedback* efficaci. Essi hanno saputo adottare le strategie studiate, formulando *feedback* about the process (100%), *indirect* (100%), *revision oriented* (100%), *form-focused* e *content-focused*. La capacità degli alunni di dare *feedback* efficaci viene confermata dallo studio sperimentale condotto da Leenknecht e Prints (2018). Gli autori della ricerca hanno verificato gli effetti del coinvolgere gli alunni nella definizione dei criteri di valutazione. Essi affermano che rendere partecipi gli alunni nella definizione dei criteri di valutazione, permette agli alunni di valutare gli elaborati altrui sulla base dei criteri stabiliti. Gli alunni hanno sviluppato competenze valutative.

Ponendo a confronto il *teacher feedback* con il *peer feedback*, i risultati della ricerca suggeriscono, in accordo con lo studio comparativo di H. Zhao (2010), che gli alunni utilizzano maggiormente il *feedback* derivante dall'insegnante nelle loro revisioni rispetto al *feedback* derivante dai pari. In sede di valutazione, confrontando il processo di miglioramento dalla mail iniziale a quella finale di ciascun gruppo, il *feedback* dell'insegnante risulta essere maggiormente migliorativo. Le insegnanti esterne alla classe, scelte per effettuare una valutazione oggettiva degli elaborati, hanno stabilito che nella fase del *teacher feedback*, 6 gruppi su 7 hanno migliorato il proprio elaborato di uno (gruppo 1,2,7), due (gruppo 3 e 6) o tre (gruppo 5) punti. Nella fase del *peer feedback*, invece, quattro gruppi hanno confermato lo stesso punteggio (gruppo 2,4,5 e 6) e tre gruppi hanno migliorato di un punto (1,3, e 7).

Tuttavia, nonostante i risultati dimostrino che il *feedback* fra pari sia stato meno considerato rispetto al *feedback* dell'insegnante, come verificato da Miao, Badger, Zhen (2006), qualora il *feedback* dei pari sia stato utilizzato, esso ha portato a revisioni

maggiormente di successo (100% corrette) rispetto alle revisioni fatte sulla base del *feedback* dell'insegnante (70% corrette, 30% non corrette).

Guardando alla tipologia di revisioni fatte dagli alunni in seguito alla ricezione del *feedback*, così come suggerito dallo studio di Boon (2016), la ricerca ha dimostrato che gli alunni hanno migliorato il proprio elaborato maggiormente dal punto di vista formale piuttosto che contenutistico. Gli alunni si sono concentrati sulle parole e sulle frasi, migliorando lo *spelling*, la punteggiatura e la grammatica. Le revisioni apportate dagli alunni che si sono concentrate sulla forma sono state per l'82% nella fase del *teacher feedback* e per il 93% nella fase del *peer feedback*. Boon afferma che miglioramenti a livello strutturale della scrittura richiedono un tempo più prolungato di allenamento: "*take is needed to make important improvements to work*" (Boon, 2016, p.222). L'autore afferma che il motivo di ciò risiede nel fatto che i miglioramenti strutturali implicano un livello più profondo e complesso di conoscenza e allenamento.

La ricerca, inoltre, ha voluto esaminare separatamente l'efficacia del *giving feedback* e *receiving feedback* nella pratica della *peer review*. Dai dati della ricerca emerge che le modifiche apportate dagli alunni in seguito alla revisione degli elaborati altrui (*giving feedback*) è maggiore (21%) rispetto alle modifiche apportate nella fase del *receiving feedback* (12%). Se si considera inoltre che in entrambe le fasi, nessuna modifica è risultata 'non corretta', si può affermare che il *giving feedback*, in quest'occasione, è stato più efficace, poiché ha apportato maggiori miglioramenti. Crinon (2012), nella sua ricerca volta a verificare l'efficacia del *giving feedback*, ha esaminato le due pratiche separatamente, conducendo in una classe esclusivamente la pratica del *giving feedback* e in un'altra esclusivamente la pratica del *receiving feedback*. Egli ha dimostrato che il gruppo degli *advice givers* ha compiuto progressi maggiori rispetto al gruppo degli *advice receivers*.

Come ultimo obiettivo, la ricerca ha voluto raccogliere l'opinione degli alunni circa il processo di *peer review*, confrontando tale processo con quello del *teacher feedback*. I risultati della ricerca evidenziano che gli alunni reputano positivamente il *feedback* dell'insegnante (molto utile 70%; abbastanza utile 18%; utile 12%); mentre il

*feedback* dei pari ha ricevuto opinioni diverse (molto utile 50%; abbastanza utile 17%; utile 17%; poco utile 11%; 5% per niente utile). Percentuali simili hanno ottenuto i diversi *feedback* nella considerazione che gli alunni hanno rispetto ai miglioramenti apportati ai propri elaborati. Il 70% degli alunni afferma che, in seguito al *teacher feedback*, il proprio elaborato sia migliorato ‘molto’; mentre, in seguito al *peer feedback*, il 44% degli alunni afferma che il proprio elaborato sia migliorato ‘molto’. L’11% afferma di aver migliorato ‘poco’ il proprio elaborato e il 6% ‘per niente’. Maggior successo ha riscontrato la pratica del *giving feedback* che è stata considerata dagli alunni ‘molto utile’ al 74% e ‘abbastanza utile’ al 26%. Inoltre, dai questionari è emerso che, in seguito al *teacher feedback*, tutti gli alunni si sono sentiti ‘felici’ poiché in accordo con quanto affermato dal docente; mentre in seguito alla ricezione del *feedback* dei pari sono emerse diverse emozioni tra quali la rabbia, dovuta all’essere ‘non del tutto d’accordo’ (28%) o ‘per niente’ (17%) con i *feedback* dei compagni. La comprensione e l’applicazione del *feedback*, sia dell’insegnante che dei pari, ha suscitato limitate difficoltà, così come la pratica del *giving feedback*.

L’analisi dei dati permette di considerare diversi aspetti interessanti dal punto di vista delle pratiche didattiche. La buona riuscita della ricerca sembra indirizzare la scuola primaria verso l’utilizzo di una didattica innovativa. Si tratta di perseguire un apprendimento significativo che permetta all’alunno di allontanarsi dal ruolo passivizzante in cui è stato riposto per secoli, rendendolo al contrario soggetto attivo, costruttore della propria conoscenza, “ricercatore e supervisore” (Varisco & Grion, 2000, p. 29). Il processo di insegnamento-apprendimento, comunemente inteso, così come il processo valutativo, può essere svincolato da una visione tradizionale che lo relega esclusivamente al docente. L’alunno, sulla scia delle scuole attive, può essere coinvolto nel processo di insegnamento-apprendimento, di cui la valutazione fa parte. Coinvolgere gli alunni nel processo valutativo, condividere i criteri valutativi e rendere espliciti, attraverso gli *exemplar*, i traguardi di sviluppo delle competenze, permette agli alunni di sviluppare *skills* valutative. La scuola e le pratiche didattiche devono puntare allo sviluppo delle cosiddette *life-long skills*, ovvero le competenze per la vita (Innovazione didattica, MIUR).

La ricerca prova, inoltre, l'efficacia dell'utilizzo del *feedback* nella scuola primaria. Sembra risultare auspicabile, in sede di valutazione, utilizzare *feedback* comprensibili, selettivi, specifici, tempestivi, contestualizzati, non giudicanti (Nicol, 2011). In queste accezioni il *feedback* sembra corrispondere alla definizione che Sadler ha attribuito al termine stesso. Sadler, nel 1989, aveva definito il *feedback* come quell'informazione che indirizza l'alunno al superamento del "divario tra l'attuale livello di apprendimento oggetto della valutazione, e lo standard precedentemente stabilito" (Grion, Aquario & Restiglian, 2017, p.77), che "permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro" (Grion & Tino, 2018). La ricerca dimostra come il *feedback* abbia permesso agli alunni di migliorare le proprie competenze di scrittura.

Per concludere, dall'analisi dei dati, la ricerca sembra suggerire l'utilizzo della pratica della *peer review* soprattutto considerando la procedura del *giving feedback*. Questa fase ha, infatti, ottenuto risultati positivi sia sotto l'aspetto cognitivo, portando gli alunni a migliorare in modo significativo i propri elaborati, sia dal punto di vista metacognitivo. Gli alunni hanno valutato tale pratica in modo positivo, considerandola 'molto utile' o 'abbastanza utile'. Ne hanno riconosciuto l'importanza sia per il lavoro altrui che per il proprio. Dalle mail revisionate si evince come il *giving feedback* abbia permesso agli alunni di modificare i propri elaborati correttamente e consapevolmente.

## **Limiti e prospettive**

La ricerca condotta presenta alcuni limiti.

Innanzitutto, vi è la mancanza di un gruppo di controllo. La ricerca con disegno pre-sperimentale è stata, infatti, condotta all'interno di un unico gruppo classe. I risultati, perciò, non sono stati confrontati con un gruppo di studenti con pari caratteristiche. Per questo non possiamo affermare che il *training* svolto dagli alunni di classe terza abbia permesso loro di sviluppare competenze valutative. Il gruppo di controllo avrebbe fornito dati confrontabili con quelli del gruppo sperimentale, attribuendo o meno al *training* svolto dal gruppo sperimentale la funzione di aver sviluppato negli alunni competenze valutative.

La ricerca svolta, in aggiunta, non ha previsto la somministrazione di un pre-test. Il pre-test avrebbe permesso di confrontare le competenze valutative degli alunni prima del *training* con le competenze valutative degli alunni in seguito al *training*. Ulteriori ricerche potrebbero svilupparsi, per questo motivo, con disegno sperimentale, predisponendo un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale, ai quali somministrare in ugual modo un pre-test e un post-test. Attuando il *training* solo nel gruppo sperimentale, i dati raccolti sarebbero confrontabili con i dati raccolti dal gruppo di controllo e acquisirebbero maggior validità.

Le due fasi successive della ricerca, il *teacher feedback* e il *peer feedback*, portano con sé un ulteriore limite. Condotte all'interno dello stesso gruppo classe, in successione, esse possono aver influenzato i risultati. Gli alunni, in questa ricerca, sono stati avvicinati al processo di scrittura di una mail in inglese. All'allenamento è seguita la prima fase della ricerca sul *teacher feedback*, della quale sono state prese in considerazione la stesura iniziale e finale degli elaborati prodotti. In questa prima fase gli alunni, confrontandosi con il compito, hanno avuto modo di esercitarsi nella scrittura, così come nella lettura e nell'applicazione del *feedback* ricevuto dall'insegnante. Questo allenamento potrebbe aver influenzato gli alunni nella fase successiva della ricerca, il *peer feedback*. Gli alunni avevano già avuto modo di confrontarsi con un compito simile. Le mail iniziali prodotte, valutate da due insegnanti esterne alla classe, hanno ottenuto valutazioni generalmente superiori rispetto alle prime mail prodotte nella fase precedente. Una volta ottenuto il *feedback* dei pari, gli alunni hanno compreso e adottato il *feedback* con una maggiore consapevolezza rispetto all'applicazione del *feedback* dell'insegnante, poiché avevano già familiarizzato con esso. Sarebbe auspicabile, perciò, separare le due fasi tra due gruppi classi indipendenti. Un gruppo classe potrebbe verificare l'efficacia del *teacher feedback*, mentre l'altro verificherebbe l'efficacia del *peer feedback*.

Infine, ulteriore limite della ricerca risulta essere il campione. La ricerca è stata svolta all'interno di una classe composta da 19 alunni. Il campione risulta essere ridotto in numero e non randomizzato. Se l'obiettivo della ricerca fosse quello di verificare l'efficacia del *feedback* all'interno di un contesto di scuola primaria, il campione avrebbe dovuto essere il più rappresentativo possibile della popolazione obiettivo. La popolazione

obiettivo sarebbe stata, dunque, costituita dagli alunni di scuola primaria, con un'età compresa tra i 6 e gli 11 anni. Ecco che la popolazione statistica, il campione, dovrebbe costituirsi secondo queste indicazioni. La ricerca condotta presenta, perciò, il limite di avere un campione ristretto e non randomizzato.

Per concludere, interessante sarebbe condurre una ricerca sperimentale che confronti il *feedback* tradizionalmente inteso, quale l'elogio o l'ammonizione, con il *feedback* comprensibile, selettivo, migliorativo e contestualizzato indagato in questa sede. La ricerca potrebbe essere svolta con un gruppo di controllo nel quale applicare un *feedback* tradizionale e un gruppo sperimentale nel quale applicare il *feedback* selettivo. Selezionando comuni autori della valutazione per entrambi i gruppi, insegnante o pari, la ricerca avrebbe lo scopo di verificare l'efficacia del *feedback* selettivo.



## CONCLUSIONI

La valutazione fra pari persegue il concetto di apprendimento significativo. Tale valutazione, infatti, restituisce all'alunno un ruolo attivo, di costruttore della propria conoscenza, di ricercatore e di supervisore. L'alunno è coinvolto nel processo valutativo, nella stesura dei criteri valutativi e nell'identificazione dei traguardi dello sviluppo delle competenze.

Nella valutazione fra pari “gli studenti mettono in funzione i processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza, costruendo, di volta in volta, un sistema di riferimento adatto agli oggetti da valutare. La riflessione sul proprio operato è molto pregnante e permette di far emergere i processi mentali che sostengono il lavoro di comprensione e di produzione. Quando si trovano di fronte a molteplici *exemplar* da analizzare e valutare, alunni e alunne, attraverso la comparazione dei prodotti, hanno modo di mettere in atto strategie di selezione dei dati, della loro categorizzazione e organizzazione. (La valutazione fra pari) consente, inoltre, di usare il sistema valutativo per migliorare il proprio lavoro: quando si mettono in pratica le fasi di *peer review* si permette agli alunni e alunne di scandagliare in profondità le modalità con cui si comprendono e si apprezzano le peculiarità di un prodotto, si dà loro la possibilità di creare strumenti alla loro portata, immediatamente comprensibili e utilizzabili da tutti per migliorare ciò che si è fatto” (De Vecchi, 2019, p. 58).

La valutazione fra pari acquisisce perciò, carattere formativo nell'offrire agli alunni “esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentono di imparare facendo” (MIUR, 2018b, p.5). Essa permette lo sviluppo di capacità valutative a lungo termine perché dà modo di acquisire strumenti per orientarsi in tutti gli ambiti trasferendoli in contesti diversificati. In questo senso l'alunno sviluppa le *life-long skills*, le competenze per la vita.

L'Ordinanza n.172 del 4 dicembre 2020 “Valutazione Periodica e Finale degli Apprendimenti delle Alunne e degli Alunni delle Classi della Scuola Primaria”, esplicita la finalità educativa della valutazione. Nelle linee guida si legge che la valutazione diviene “strumento essenziale per attribuire valore alla progressiva costruzione di

conoscenze realizzate dagli alunni” (2020, p.1). Per attribuire valore alle conoscenze acquisite, bisogna rendere gli studenti consapevoli, responsabili e protagonisti del processo di insegnamento-apprendimento di cui la valutazione fa parte.

L’obiettivo della valutazione fra pari, dell’utilizzo di un *feedback* comprensibile, selettivo, specifico, tempestivo e contestualizzato è quello di indirizzare l’alunno al superamento del divario tra l’attuale livello di apprendimento oggetto della valutazione e lo *standard* precedentemente stabilito (Grion, Aquario & Restiglian, 2017). Ne deriva un concetto di valutazione che si distingue dalla valutazione sommativa relegata al momento conclusivo della lezione, volta a misurare un prodotto, “un *quantum* di sapere che la cisterna alunno contiene” (Petracca, 2013, p.2). Questa valutazione si concentra sul processo di apprendimento.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012 si afferma, infatti, che “la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari; attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine; assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo” (MIUR, 2012, p.13).

Le Indicazioni Nazionali, così come le Linee Guida per la nuova valutazione, avvalorano, sostengono e giustificano la pratica della valutazione fra pari nello sviluppo di competenze per la vita e nella maturazione dell’identità dell’alunno.

## BIBLIOGRAFIA

- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 584-601.
- Azzolin, S., & Marcante, C. (2019). Preparare gli alunni a un compito autentico di scrittura attraverso la peer review. Un'esperienza nella scuola primaria. In V. Grion, & E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienza di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 101-108). Trento: Erickson.
- Barbieri, N. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell'educazione come nuclei fondativi del "Reggio Approach". In *Pedagogia dell'infanzia. La Scuola*.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *PhiDeltaKappan*, 8-21.
- Boon, S. (2016). Increasing the uptake of peer feedback in primary school writing: Findings from an action research enquiry. *Education 3-13*, 44(2), 212-225.
- Boon, S. I. (2015). The role of training in improving peer assessment skills amongst six pupils in primary school writing: an action research enquiry. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3-13.
- Boud, D. (1989). The role of assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20-30.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Developing assessment for informing judgement. In *Rethinking assessment in higher education* (pp. 191-207). Routledge.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 400-413.
- Brewer, D., & Tierney, W. (2012). Barriers to innovation in the US education. In B. Wildavsky, A. Kelly, & K. Carey, *Reinventing Higher Education: The promise of innovation* (pp. 11-40). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 119-121.
- Capra, F., Steindl-Rast, D., & Malthus, J. (1993). *L'universo come dimora, dialoghi tra scienza e spiritualità*. Milano: Feltrinelli.

- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 963-976.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation* 67, 2-15.
- (n.d.). *Consiglio Europeo di Lisbona*. 2000.
- Crinon, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of writing research*, 121-155.
- De Vecchi, G. (2019). Peer review e documenti ufficiali. In V. Grion, & E. Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti* (pp. 57-62). Trento: Centro Studi Erickson S.p.a.
- Di Maria, E., De Marchi, V., Blasi, S., Mancini, M., & Zampetti-Legambiente, G. (2018). L'economia circolare nelle imprese italiane e il contributo di industria 4.0. Università degli studi di Padova, Dipartimento di scienze Economiche e Aziendali "Marco Fanno", Laboratorio Manifattura Digitale e Legambiente.
- Double, K., McGrane, J., & Hopfenbeck, T. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 481-509.
- EENET, r. (1998). Come cambia l'istruzione con le tecnologie dell'informazioe e della comunicazione. *TD n. 15 volume 3*.
- Enginarlar, H. (1993). Student response to teacher feedback in EFL writing. *Sistem* 21, 193-204.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 70-120.
- Evans, R., & Leppmann, P. (1970). *Resistance to Innovation in Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers Inc.
- Fan, Y., & Xu, J. (2020). Exploring student engagement with peer feedback on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 2-13.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à etre*. Unesco-Fayard.
- Ferraris, M. (1993). TD nella scuola italiana: se ci sei batti un colpo. *TD*.

- Ferri, P. (2021). La "scuola digitale" è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di "aumentare digitalmente" la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 42-53.
- Ferris, D. (1995). Students reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly* 29, 33-53.
- Flachsmann, M. (2021). *Valutazione per l'apprendimento: come percepiscono gli allievi le diverse modalità di valutazione in relazione alla risoluzione di situazioni problema?*
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Edizioni Erickson.
- Gentile, M. (2012). Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 133-148.
- Giovannini, M. L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *ECPS Journal*, 161-178.
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: a meta-analysis. *The Elementary School Journal* 115(4), 523-546.
- Grami, G. (2010). The effects of integrating peer feedback into university-level ESI writing curriculum: A comparative study in a Saudi context. Newcastle.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFOVA con alunni e insegnanti*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una valutazione sostenibile all'università. Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, n.31, 38-55.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2017). *Valutare: sviluppi teorici e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.
- Grion, V., Restiglian, E., & Aquario, D. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: CLEUP.

- Grion, V., Serbati, A., & Felisatti, E. (2021, Aprile 8). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria*, pp. 55-64.
- Harting, K., & Erthal, M. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 35-44.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol.77, No. 1, 81-112.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing* 3, 141-163.
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (2019). *The impact of Feedback in Higher Education. Improving assessment outcomes for learners*. Cham: Springer International Publishing.
- Hung, Y. (2018). Group of peer assessment of oral english performance in Taiwanese elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 19-28.
- Hwang, G.-J., Hung, C.-M., & Chen, N.-S. (2014). Improving learning achievements, motivations and problem-solving skills through a peer assessment-based development approach. *Educational Technology Research and Development*, 129-145.
- I Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento del 15 settembre 1860. (1860).
- Kippers, W., Wolterinck, C., Schildkamp, K., Poortman, C., & Visscher, A. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 75, 199-213.
- Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 31(4), 435-452.
- Kuhn, S. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- La Roca, C., & Capobianco, R. (2016). L'apprendimento insegnato: valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 83-106.
- Leenknecht, M., & Prins, F. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 101-116.

(n.d.). *Legge 107/2015*.

Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci Editore.

Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*, 179-200.

Min, H. (2006). The Effects of Trained Peer Review on EFL Students' Revision Types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* 15(2), 118-141.

Min, H.-T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System* 33(2), 293-308.

Minca, C. (2019). *Fondamenti storico-epistemologici di geografia umana e regionale*.

MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*.

MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.

Moore, C., & Teather, S. (2013). Engagning students in peer review: feedback as learning. *Issues in Educational Research* 23(2), 196-211.

Munari, B. (2018). *Fantasia: invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Gius. Laterza & Figli Spa.

Nicol, D. (2011). Good Designs for Written Feedback for Students'. In M. Svinicki, & W. Mckeachie, *MdKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. New York: Houghton Mifflin.

Nigris, E. (2004). *Didattica generale I. Ambienti di apprendimento*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Olimpo, G. (1993). *Nascita e sviluppi delle tencologie didattiche*. TD.

Ong, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino.

Onu. (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Panadero, E., & Brown, G. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 133-156.

Perano, M. (2005). *Evoluzione del concetto di innovazione*.

- Petracca, C. (2013). Culture e prospettive della valutazione. In P. Ellerani, & M. Zanchin, *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare. Per una pedagogia della valutazione scolastica* (pp. 1-20). Trento: Erikson.
- Pham, V., Huyen, H., & Kguyen, M. (2020). The incorporation of quality peer feedback into writing revision. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 45-59.
- (2007). *Piano Nazionale della scuola digitale*.
- Pischetola, M. (2010). Competenze digitali per l'innovazione scolastica. *Accademia*.
- Pontecorvo, C. (1998). *Apprendimento e nuove comunità di discorso*. Firenze: La Nuova Italia.
- (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*.
- Rancan, F. (2022). Che cos'è l'innovazione sociale? Il mondo delle innovazioni ed il ruolo della social innovation. *Passione non profit*.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*.
- Sandre, U. (2019). Un percorso di scrittura digitale con Google Drive. Un'esperienza nella scuola primaria. In V. Grion, & E. Restiglian, *Valutazione fra pari nella scuola. Esperienza di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. (pp. 76-90). Trento: Erickson.
- Semeraro, R. (1999). *La progettazione didattica. Teorie, Metodi, Contesti*. Firenze: Giunti Editore.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't and what to do about it? *Journal of research in innovative teaching and learning*, Vol.10 N.1.
- Tirocchi, S., & Taddeo, G. (2014). *L'insegnante 2.0 tra innovazione e tradizione*. ARACNE.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research* 68(3), 249-276.
- Tosco, L. (2021). Educazione e tecnologie digitali al tempo del covid. Un ossimoro o un'opportunità? *Impresa sociale*.

- Van Gennip, N., Segers, M., & Tillema, H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: the role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction, 20*, 280-290.
- Varisco, B., & Grion, V. (2000). *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*. Torino: UTET Libreria Srl.
- Wicking, P. (2017). Learning-oriented assessment in a testing-oriented culture. *Language teacher, 9*-13.
- William, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: what will take to make it work? *The Future of Assessment, 53*-82.
- William, D., & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: what will it take to make it work? In C. Dwyer, *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Routledge: New York, USA: Taylor & Francis Group, LLC.
- Wolff, D. (1997). *Computers as cognitive tools in the language classroom*. Strasburgo: Council of Europe Publishing.
- Zhao, H. (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a chinese english writing classroom. *Assessing Writing 15*, 3-17.

## SITOGRAFIA

*Differenze tra innovazione ed educazione scolastica.* (n.d.). Retrieved from <https://www.iexs.it/2021/12/15/differenza-tra-innovazione-ed-evoluzione-scolastica/>

*Innovazione didattica, MIUR.* (n.d.). Retrieved from <https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/innovazione-tecnologica/>

*Passione non-profit.* (n.d.). Retrieved from <https://www.passionenonprofit.it/cose-linnovazione-sociale-mondo-delle-innovazioni-ed-ruolo-della-social-innovation/>

*Ricerca per l'innovazione della scuola italiana.* (n.d.). Retrieved from <https://www.indire.it/>

*Treccani: vocabolario online.* (n.d.). Retrieved from <https://www.treccani.it/vocabolario/innovazione>

# ALLEGATI

## ALLEGATO 1

### Il feedback del docente

siETE siwn sia scritto giusto?

Alessandro, gioele, giorgio

Perché fate qui le domande?  
Forse dovete solo rispondere alla domanda "How are you?"  
Seguite l'esempio: "I'm 8 years old"

Hello Mrs Ross,  
nice to meet you! How are you?  
Seguite l'esempio: "I'm from Spain"

My name is Franceschina, sixty years old, I'm from is London.  
Seguite l'esempio "I'm from Spain"

I live hand work in a big city  
Here there are lost of palaces, shop, restaurant, cafes, school and hospital.  
Fate attenzione:  
- There is è singolare  
- There are è plurale  
Se usate There are i nomi devono essere al plurale.  
Come si forma il plurale?

I like going shopping in my city.  
I also like going out with my friends.  
siETE siwn sia scritto giusto?

I like pizza  
Yes shops in my town.  
Seguite l'esempio: "There are lots of pens"  
"There are cars in my town"

Bye bye,  
Mrs ross  
siETE siwn di aver rispettato la struttura della mail? Qui manca qualcosa

Attenzione: non vi hanno chiesto "What do you like?" ma "What do you like to do in your town?"

siETE siwn che nella firma finale vada il nome di Mrs Ross?

siETE siwn che c'entra con la mail?

### SUGGERIMENTI

Per migliorare la mail:

- controllate la struttura della mail e chiedetevi: "ho messo tutto o manca qualcosa?"
- controllate di aver risposto a tutte le domande
- controllate che le parole siano scritte giuste. Il libro di Inglese o il dizionario possono aiutarvi. Fate attenzione ai plurali.
- Potreste aggiungere altri negozi.
- Potreste aggiungere altre attività che vi piace fare nella vostra città!
- Fate attenzione alla firma
- Potreste fare delle domande a Mrs Ross

Rubrica valutativa

CRITERIO	DOMANDA	RISPOSTA	
ORTOGRAFIA	La mail presenta errori di ortografia?	Sì. Alcune parole non sono corrette. Alcune parole non sono al plurale	
COERENZA	La mail risponde alle domande fatte?	Sì	
STRUTTURA	La mail rispetta la struttura?	No. Mancano le domande da fare a Mrs Ross Manca la frase - caviglia	
		si	no
	Ci sono i saluti iniziali?	X	
	C'è la frase-collo	X	
	C'è il corpo? (nome, età, luogo, risponde alle domande e fa domande?)		X
	C'è la frase-caviglia?		X
	Ci sono i saluti finali?	X	

## ALLEGATO 2

### Questionario relativo al *feedback* del docente

1) Quanto utile hai trovato il feedback dell'insegnante?

- a. Per niente utile
- b. Poco utile
- c. Utile
- d. Abbastanza utile
- e. Molto utile

Spiega perché hai dato questa risposta: *mi è servito molto nella correzione della mail*

2) Come ti sei sentito quando hai ricevuto il feedback dell'insegnante? Ti sei sentito felice?

Arrabbiato? Giudicato?

*mi sono sentito felice perché sapevo che mi aiutava nel migliorare*

3) Eri d'accordo con il feedback dato dall'insegnante? Spiega il perché.

*È no d'accordo con il feedback*

4) Hai trovato difficoltà nel capire il feedback dell'insegnante?

*No. non ho avuto problemi nel capire i feedback dall'insegnante*

5) Hai trovato difficoltà a mettere in pratica il feedback dell'insegnante?

*No per niente e non ho avuto difficoltà*

6) Dopo aver utilizzato il feedback dell'insegnante, pensi che il tuo lavoro sia migliorato:

- a. Per niente
- b. Poco
- c. Abbastanza
- d. molto

ALLEGATO 3

Il giving feedback

Hi Victor

*siete e sicuri che non manchi una parola?*

Nice to meet you! fine thanks

My name is Camilla. I'm 18 years old. I'm from Madrid.

I'm a girl. I have got blue hair and green eyes. I have got 12 brothers and 8 sisters. I like cats.

Do you like Italy?

I hop to see you soon

*siete sicuri che non manchi una lettera?*

Bye, bye

Camilla

Rubrica valutativa

CRITERIO	DOMANDA		
ORTOGRAFIA	La mail presenta errori di ortografia?	Si	
COERENZA	La mail risponde alle domande fatte?	Si	
STRUTTURA	La mail rispetta la struttura?	Si	
		si	no
	Ci sono i saluti iniziali?	X	
	C'è la frase-collo	X	
	C'è il corpo? (nome, età, luogo, risponde alle domande e fa domande?)	X	
	C'è la frase-caviglia?	X	
	Ci sono i saluti finali?	X	
Quali suggerimenti posso dare?		state attenti a non lasciare una lettera/ parola	

ALLEGATO 4

Il giving feedback

Hello Victor

Nice to meet you! How are you?

My name is Luca. I'm 20 years old. I'm from Italia.

I'm a boy, I have one dog, two cat and four rabbit white.

I like animals. My favorite animals are rabbit. I don't like turtles.

Are you a boy? DO like soup?

I hope to see you soon!

Kisses,

Luca

*Handwritten notes:*  
 sei sicuro che sia scritto bene (arrow to Italia)  
 ATTENTO ai pluraci (arrow to two cat)  
 ATTENTO agli errori di ortografia (arrow to DO)

Rubrica valutativa

CRITERIO	DOMANDA		
ORTOGRAFIA	La mail presenta errori di ortografia?	Si	
COERENZA	La mail risponde alle domande fatte?	Si	
STRUTTURA	La mail rispetta la struttura?	Si	
		si	no
	Ci sono i saluti iniziali?	X	
	C'è la frase-collo	X	
	C'è il corpo? (nome, età, luogo, risponde alle domande e fa domande?)	X	
	C'è la frase-caviglia?	X	
	Ci sono i saluti finali?	X	
Quali suggerimenti posso dare?		Attenzione agli errori di ortografia e ai pluraci.	

## ALLEGATO 5

### Il questionario relativo al *giving feedback*

1) Quanto hai trovato utile leggere e commentare la mail dei compagni?

- a. Per niente utile
- b. Poco utile
- c. Utile
- d. Abbastanza utile
- e. Molto utile

Spiega perché hai dato questa risposta:

Per capire se ho fatto anch'io gli stessi errori!

2) Come ti sei sentito mentre davi il feedback ai compagni? Ti sentivi in grado di dare il feedback? Eri impaurito? Eri molto sicuro? È stato facile? È stato difficile? Perché?

Mi sentivo in grado di dare il feedback

3) Tu e il tuo compagno vi siete aiutati? Come? Eravate sempre d'accordo?

No non eravamo d'accordo p

4) Saresti felice di rifarlo?

No perché è difficile scegliere il problema

5) Dopo che hai dato un feedback ai compagni, hai pensato di fare modifiche al tuo lavoro? Come? Cosa hai fatto?

Sì ho corretto gli errori ortografici

## ALLEGATO 6

Confronto tra la mail iniziale e finale

Hello Victor

Nice to meet you! How are you?

My name is Luca. I'm 20 years old. I'm from Italia.

I'm a boy, I have one dog, twe cat and four rabbit white.  
I like animals. My favorite animals are rabbit. I don't like turtles.

Are you a boy? DO like soup?

I hope to see you soon!

Kisses,

Luca

Hello Victor

Nice to meet you! How are you?

My name is Luca. I'm 20 years old. I'm from Italia.

I'm a boy, I have one dog, twe cat and four rabbit white.  
I like animals. My favorite animals are rabbit. I don't like turtles.

Are you a boy? DO like soup?

I hope to see you soon!

Kisses,

Luca

## ALLEGATO 7

### Questionario relativo al *receiving feedback*

1) Quanto utile hai trovato il feedback dei compagni? (scala Likert 1-5)

- a. Per niente utile
- b. Poco utile
- c. Utile
- d. Abbastanza utile
- e. Molto utile

Spiega il perché

PERCHÉ I COMPAGNI MI HANNO SEGNATO ERRORI CHE NON AVEVO VISTO.

2) Come ti sei sentito quando hai ricevuto il feedback dei compagni? Felice? Arrabbiato?

Giudicato?

FELICE PERCHÉ NON POTREI ESSERE ARRABBIATA PERCHÉ È SOLO UN FEEDBACK.

3) Eri d'accordo con quanto detto dai compagni?

CERTO PERCHÉ HANNO RAGIONE LORO TI AIUTANO A VEDERE ERRORI CHE NON VEDI.

4) Dopo aver utilizzato il feedback dei compagni, pensi che il tuo lavoro sia migliorato:

- a. Per niente
- b. Poco
- c. Abbastanza
- d. Molto

5) Hai trovato difficoltà nel comprendere il feedback dei compagni?

NO NON HO TROVATO DIFFICOLTÀ

## ALLEGATO 8

### Questionario relativo al *receiving feedback*

1) Quanto utile hai trovato il feedback dei compagni? (scala Likert 1-5)

- a. Per niente utile
- b. Poco utile
- c. Utile
- d. Abbastanza utile
- e. Molto utile

Spiega il perché

Perché ci hanno messo errori non veri

2) Come ti sei sentito quando hai ricevuto il feedback dei compagni? Felice? Arrabbiato?

Giudicato?

Un po' felice ed un po' arrabbiato perché non mi piaceva quello che hanno scritto

3) Eri d'accordo con quanto detto dai compagni?

Sì, non tanto perché non ero tanto d'accordo perché non piaceva come hanno scritto

4) Dopo aver utilizzato il feedback dei compagni, pensi che il tuo lavoro sia migliorato:

- a. Per niente
- b. Poco
- c. Abbastanza
- d. Molto

5) Hai trovato difficoltà nel comprendere il feedback dei compagni?

No un po' di difficoltà perché non piacevano le loro idee

## ALLEGATO 9

### Questionario conclusivo

1) Scegli la frase che meglio ti rappresenta

- Preferisco ricevere il feedback solo dall'insegnante
- Preferisco ricevere il feedback solo dai compagni
- Preferisco ricevere il feedback da entrambi
- Preferisco non ricevere alcun feedback

2) Scegli una frase che meglio ti rappresenta

- a. È stato difficile dare il feedback ai compagni
- È stato facile dare il feedback ai compagni

3) Scegli una frase che meglio ti rappresenta

- a. È stato più difficile capire il feedback dell'insegnante
- È stato più difficile capire il feedback dei compagni
- c. Nessuna delle precedenti

4) Per migliorare la mia mail è stato più utile:

- a. il feedback dei compagni
- il feedback dell'insegnante
- c. Nessuno dei due è stato utile

## Ringraziamenti

Al termine di questo elaborato, vorrei ringraziare tutte le persone che mi hanno sostenuto durante il mio percorso universitario.

Un sentito ringraziamento va alla mia relatrice, la professoressa *Valentina Grion*, che mi ha seguito, con disponibilità e gentilezza, in ogni step della realizzazione dell'elaborato, fin dalla scelta dell'argomento.

Ringrazio la mia Tutor, *Elisa Piccolotto*, per essere stata, negli anni, il faro grazie al quale orientare la mia crescita professionale.

Ringrazio la mia famiglia per avermi permesso di intraprendere e portare a termine questa laurea magistrale. Grazie per avermi dato la possibilità di creare un futuro di cui essere soddisfatta e appagata.

Ringrazio *Ivan, Beatrice, Elena*, per essersi presi cura di me, per avermi ascoltata, consolata, compresa, consigliata. Grazie per esserci sempre stati. Grazie perché so che su di voi posso sempre contare.

Ringrazio le mie amiche dell'Università, poiché senza di loro, questo percorso sarebbe stato più complesso. Grazie per aver reso questo viaggio meraviglioso.

Ringrazio i miei amici di sempre, che hanno alleggerito i momenti più pesanti e mi hanno spronato a dare sempre di più.

Ringrazio, infine, tutti i bambini che negli anni, ho avuto l'onore di conoscere e che mi hanno permesso di diventare l'insegnante che sono. Un ringraziamento particolare va alla classe terza, senza la quale questo progetto di ricerca non avrebbe avuto luogo.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**L'IMPORTANTE NON È LA META MA IL  
VIAGGIO**

Il 'non ancora' come tappa di un percorso di inglese in una  
classe terza di scuola primaria

Relatrice  
Giuliana De Vecchi

Laureanda  
Elisa Brianese  
Matricola: 1202281

Anno accademico: 2022 – 2023



Studentessa: Brianese Elisa

Numero di Matricola: 1202281

Indirizzo: via Madonna del Rosario 4/A – 31033 Castelfranco Veneto (TV)

Telefono: 3408510331

E-mail: elisa.brianese@studenti.unipd.it

Istituzione Scolastica: IC1 di Castelfranco Veneto Indirizzo: Via A. Volta, 3

Telefono: 043493595

E-mail: TVIC81500D@istruzione.it

Dirigente Scolastico: Sartor Donata

Grado di scuola del plesso e denominazione: Scuola Primaria di Villarazzo

Tutor dei tirocinanti: Piccolotto Elisa



## Indice

<b>1. PREPARIAMO I BAGAGLI</b> .....	7
<i>Bagagli pesanti pieni di rabbia e frustrazione</i> .....	7
<b>2. STUDIAMO IL PERCORSO</b> .....	9
<i>Un ambiente ricco di salite ed ostacoli</i> .....	9
<b>3. AFFRONTIAMO LA SALITA</b> .....	17
<i>Passo dopo passo scopriamo la nostra forza</i> .....	17
3.1 Osservo ciò che mi circonda: l'osservazione .....	19
3.2 Di fronte ad un bivio scelgo la strada: la progettazione .....	23
3.3 Supero ostacoli e pericoli non previsti: la conduzione .....	29
3.4 Lascio traccia: la documentazione .....	35
3.5 Do valore alle mie capacità: la valutazione .....	45
<b>4. SCOPRIAMO LA BELLEZZA DEL VIAGGIO</b> .....	51
<i>Ci guardiamo indietro e scopriamo quanta strada abbiamo fatto</i> .....	51
<b>5. RIFERIMENTI</b> .....	55
5.1 Bibliografia .....	55
5.2 Sitografia .....	56
5.3 Fonti normative .....	56
5.4 Documentazione scolastica .....	57



## 1. PREPARIAMO I BAGAGLI

### Bagagli pesanti pieni di rabbia e frustrazione

Quando si è piccoli si ha voglia di diventare grandi. C'è il desiderio di crescere d'altezza, di imparare a leggere e a scrivere, di andare alla scuola primaria e poi alle medie, di poter andare su quella giostra, di uscire con gli amici senza la mamma, di avere il primo fidanzatino. I figli si sentono dire 'non ancora'. <<*Non è ancora arrivato il momento per iniziare la scuola*>>, <<*Non sei ancora alto abbastanza per poter salire su quella giostra*>>.

Quel 'non ancora' genera un senso di frustrazione. Si brama talmente tanto il diventare grandi che il 'non ancora' provoca rabbia e demoralizza.

Gli alunni di classe terza provavano rabbia, frustrazione e demoralizzazione di fronte al sentirsi 'non ancora' capaci di parlare in inglese. Per loro era come essere di fronte ad un labirinto senza uscita, dove la meta tanto ambita non sembrava raggiungibile.

Quando si è adulti si è 'già' grandi, si pensa di essere 'già' arrivati, di aver 'già' raggiunto la meta. Ci si ferma, ci si accomoda su quel 'già', godendosi la meta raggiunta dopo tante fatiche.

La meta alla quale ho ambito fin dall'inizio di questo percorso di laurea, oggi è molto vicina. In prossimità della meta, però, non mi sento felice perché ho 'già' raggiunto l'obiettivo, sono felice perché sono soddisfatta del percorso che ho intrapreso e che mi ha reso l'insegnante che sono. Oggi riconosco l'importanza del viaggio, mi guardo indietro e colgo la sua bellezza. E allora cosa succederà quando raggiungerò quella meta? La meta non sarà che il mio punto di partenza per la mia prossima esperienza. Oggi il 'non ancora' non mi spaventa più. Oggi il 'non ancora' mi dà speranza, speranza nel diventare un'insegnante sempre migliore di quello che ero ieri.

La relazione che segue narra il viaggio che i bambini di classe terza hanno fatto. Lavorando sul processo e non più sul prodotto, abbiamo capito che i

percorsi possono essere davvero ripidi. Il titolo di questa relazione ‘L’importante non è la meta ma il viaggio’ narra un processo di maturazione degli alunni. Essi hanno saputo, al termine del progetto, cogliere le peculiarità di questo viaggio fatto in compagnia, in cui ognuno ha camminato alla propria velocità. Gli alunni di classe terza hanno capito che l’importante non è raggiungere la meta, ma porsi continuamente nuovi obiettivi che aiutano a migliorarsi sempre.

Questa relazione racconta il progetto di tirocinio del V anno svolto nell’IC1 di Castelfranco Veneto, in particolare nel plesso di Scuola Primaria di Villarazzo. Con il supporto e il sostegno della tutor Elisa Piccolotto ho condotto un intervento che si inserisce nell’ambito disciplinare della lingua inglese. Lo scopo primario di sviluppare la competenza fonologica degli alunni è stato perseguito in contemporanea con un secondo obiettivo, quello di accrescere l’autostima e la motivazione degli studenti circa le loro competenze di lingua. I due percorsi si sono supportati vicendevolmente.

Il paesaggio che circonda e avvalorava questo viaggio è fatto di alcuni costrutti teorici a cui credo fortemente e che si rifanno all’idea di bambino e di relazione educativa. In accordo con la teoria cognitivista, in questo progetto di tirocinio, l’alunno acquisisce ruolo attivo. Egli non è più un passivo ricevitore, ma una persona che, se guidata, partecipa alla costruzione della propria conoscenza (Grion, Aquario, & Restiglian, 2017, p. 23). Ne deriva una visione di educazione co-partecipata. Secondo la teoria socio-costruttivista, la conoscenza è, infatti, scoperta condivisa, è qualcosa che “si scopre, si costruisce e si sviluppa a partire dalla partecipazione degli individui ad attività ed esperienze” (Grion, Aquario, & Restiglian, 2017, p. 25). Il ruolo dell’adulto viene ridisegnato. In questo progetto la me insegnante assume il ruolo di “facilitatore o di guida che predispone contesti di apprendimento all’interno dei quali i bambini, sovente per piccoli gruppi, sperimentano le loro conoscenze” (Nigris, 2004, p. 34). In questo percorso sulla fonologia inglese è stato fondamentale considerare ogni bambino nella sua individualità e nelle sue peculiarità cognitive ed emotive, avvalorando i punti di forza di ciascuno. Solo in questo modo gli alunni hanno preso consapevolezza di quanto bello è stato il proprio viaggio.

## 2. STUDIAMO IL PERCORSO

### Un ambiente ricco di salite ed ostacoli

Non ancora. Quest'anno sono ritornata nell'Istituto che già per due anni mi aveva ospitata. Alcuni penseranno sia stata una scelta sbagliata, un'occasione sprecata di poter conoscere un'altra realtà. Io l'ho vissuta come un vantaggio. Entrare per il terzo anno nello stesso plesso era per me un'occasione per scoprire quello che 'non ancora' avevo scoperto di questo Istituto. Sono entrata senza la presunzione di sapere 'già'. Al contrario. Possedevo, infatti, la curiosità del 'non ancora'.

Ho svolto il percorso di Tirocinio Diretto nell'Istituto Comprensivo 1 di Castelfranco Veneto, in Provincia di Treviso, nel plesso di Scuola Primaria di Villarazzo. Avevo avuto modo, gli anni precedenti, di conoscere l'Istituto. Al secondo anno accademico mi ero occupata dell'area strutturale e dell'organizzazione e della comunicazione interna. Al terzo anno, invece, avevo osservato e sperimentato l'area curriculare, progettuale, disciplinare e didattica. La particolarità del plesso di Villarazzo sono le ristrette dimensioni, che attribuiscono alla scuola un bagliore di familiarità. Io la chiamo una 'chicca', le insegnanti 'un'isola di felicità'. In questo piccolo plesso di sole cinque classi, prima del Covid era partita la sperimentazione 'A scuola più leggeri' sulla scia della 'Scuola senza Zaino'. Basandosi sui principi di cooperatività, insegnamento reciproco, la predisposizione di un setting che permetta il lavoro di gruppo, la condivisione del materiale, il fare esperienza, il toccare con mano, "gli alunni delle classi, con modalità che possono differenziarsi in base all'età, sono partecipi di un percorso di apprendimento che prevede la condivisione di spazi, di strumenti, di idee, assieme all'assunzione di ruoli di responsabilità e di partecipazione alla vita scolastica, nel gruppo e nella collettività" (Ptof, p. 20). La pandemia purtroppo ha ostacolato la metodologia, che resta comunque nell'ideologia delle insegnanti e in alcuni arredi delle classi. I bambini mantengono quell'autonomia collaborativa che permette alle insegnanti di fare un passo indietro.

"Il più grande segno di successo per un insegnante è poter dire: i bambini stanno lavorando come se io non esistessi" (Montessori, 2018, p. 279).

Sono entrata, a inizio anno, in classe terza, e sono stata felice di rivedere i banchi ad isole, i ruoli assegnati a ciascun bambino, le buchette con tutti i materiali scolastici degli alunni, la cartellonistica e il semaforo del bagno. Tutto si stava pian piano riassetando. Felice di ritrovare ciò che avevo 'già' conosciuto, ero curiosa di conoscere il 'non ancora', ovvero le restanti aree delle cinque totali analizzate in sede di Tirocinio Indiretto: l'area dell'educabilità inclusiva e l'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno.

Una volta posti questi obiettivi, ancora prima di entrare fisicamente a scuola, ho iniziato a trovare le informazioni che facevano al caso mio. Relativamente all'area dell'educabilità inclusiva, il Ptof d'Istituto mi è venuto in soccorso. Esso afferma "nel rispetto delle diversità vengono privilegiati e attuate metodologie attive ed interattive che, partendo dalle conoscenze degli alunni e valorizzando le esperienze e vissuti individuali e collettivi, favoriscono la costruzione personale delle competenze europee, ponendo attenzione alla promozione dell'apprendimento collaborativo attraverso il lavoro di gruppo; alla valorizzazione dei diversi stili di apprendimento delle diverse intelligenze che caratterizzano gli alunni attraverso un insegnamento personalizzato; alla promozione della creatività attraverso la valorizzazione di linguaggi espressivi non verbali; all'acquisizione delle conoscenze attraverso il confronto, la riflessione e il ragionamento" (Ptof).

Sono entrata nella classe terza del plesso di Scuola Primaria di Villarazzo ad ottobre, ho ritrovato gli alunni che avevo incontrato al loro primo anno e ho iniziato ad osservarli. Mi ricordo di essermi presa del tempo, non li riconoscevo. Erano più grandi, più rumorosi, così diversi dal ricordo che custodivo felice dentro di me. In due anni avevano sviluppato diversi interessi, chi aveva iniziato a fare sport, chi a coltivare la passione per la musica, chi per le lingue. C'era chi manifestava ancora certi tratti infantili se durante il gioco capitava che perdesse, chi invece era già interessato a conquistare il cuore dell'amichetta. Erano così diversi l'uno dall'altro, così speciali ciascuno a suo modo. Erano unici. Questa loro unicità veniva fuori anche in classe. Io assistevo alle lezioni di inglese. Insieme all'insegnante Elisa Piccolotto eravamo d'accordo che il mio intervento

si sarebbe concentrato su quest'ambito disciplinare. Non mi dispiaceva, anzi, sarebbe stata per me un'occasione per valorizzare il mio percorso di studi superiori. Avevo frequentato, infatti, il liceo linguistico, che mi aveva offerto l'opportunità di fare esperienze all'estero, di conoscere da vicino una nuova cultura e di appassionarmene. Mi piaceva l'inglese, così avevo accettato la sfida. Gli alunni di classe terza svolgevano le routine scolastiche quali l'appello; il calendario e le procedure della giornata autonomamente in lingua inglese. Cartelloni appositi allestivano l'aula: *'All about today'*; *'What's the weather like today?'* L'incaricato del giorno, supportato dai compagni e dall'insegnante, completava il cartellone con le apposite informazioni. Insieme all'appello, inoltre, l'incaricato dopo aver chiamato il nome del compagno, pescava da una scatola un foglietto con una domanda, sempre in inglese, inerente alla sfera personale: *'Have you got brothers or sisters?'*; *'What's your favorite colour?'* Gli alunni erano immersi nella lingua, così da esercitarsi quotidianamente. L'unicità emergeva soprattutto in questi momenti. C'era chi era più sicuro e veloce nella lettura, chi più timido con una voce molto flebile, chi partiva già sbuffando perché *<<non sono capace di leggere in inglese>>*. L'unicità permetteva a qualcuno di affrontare le nuove conoscenze di lingua proposte dalla maestra con curiosità, come fosse una sfida da vincere, a qualcun altro faceva, invece, puntare i piedi per terra, rifiutandosi di sperimentare quella lingua le cui parole si scrivono in un modo e si pronunciano in un altro. Tra queste unicità, sei bambini, in particolar modo presentavano una maggiore difficoltà nell'affrontare la lettura e la scrittura in inglese, a causa di una difficoltà nella letto-scrittura. La lezione si svolgeva con supporti audiovisivi e fotografici che avevano la funzione agevolare tutti gli alunni nel comprendere la storia, la canzone o l'esercizio. Notavo, malgrado ciò, una diffusa demotivazione degli alunni nei confronti dell'inglese: a tanti sembrava non piacere. Solo un piccolo gruppetto di bambini che frequentavano nel pomeriggio una scuola di lingua sembravano motivati. È stata questa osservazione, questa unicità, a farmi riflettere circa un possibile intervento che potesse calzare a pennello all'interno di questa classe così diversa, così bisognosa di pratiche inclusive e di una didattica personalizzata.

Punto di forza della progettazione di questo V anno è sicuramente l'essere fatto su misura per la classe. Le ore di osservazione mi sono servite per riprendere contatto con le personalità dei bambini, ma non solo. Quest'anno sono andata più in profondità, guardando alle singole difficoltà degli alunni inerenti all'inglese ma guardando anche, e forse in maniera più massiccia, alle loro capacità. Solo in questo modo ho potuto capire il punto di partenza di ognuno di loro. Così facendo ho potuto valorizzare il processo di ciascuno, valutando il loro miglioramento. Si parla di insegnamento significativo, dove per 'significatività' si intende un'integrazione tra vecchi e nuovi apprendimenti (Messina & De Rossi, 2015). Fondamentale è partire dalle conoscenze ed esperienze degli alunni procedendo in modo stadiale, sviluppando quella che Vygotskij definisce "la propria zona di sviluppo prossimale" (Vianello, Gini, & Lanfranchi, 2015). Per imparare in modo significativo, "gli individui devono poter collegare le nuove informazioni a concetti e proposizioni rilevanti già posseduti" (Pischetola, 2010, p. 93).

L'essere fatto su misura riguarda anche l'approccio che ho utilizzato: di fronte a personalità così diverse e così vivaci, desiderose di essere partecipanti attivi, non potevo che proporre un approccio ricco di stimoli, di diversa natura che coinvolgesse in prima persona gli alunni, chiamati a fare e sperimentare la lingua.

Importante è stata la preoccupazione rispetto ai numerosi bambini che presentavano difficoltà di letto-scrittura. Con la necessità di stendere un progetto su misura accessibile a tutti, ho approfondito individualmente il tema della dislessia. Oltre alle nozioni apprese nel percorso di studi, efficaci sono state le letture e la conoscenza dello scrittore e attore Francesco Riva. Il suo racconto di vita e la descrizione delle emozioni che lo hanno accompagnato nella sua carriera scolastica da bambino con difficoltà nella letto-scrittura, sono state per me fondamentali per la comprensione degli stati d'animo dei miei alunni.

La classe terza di Villarazzo presentava un *gap* tra livelli conoscitivi davvero ampio. Vi erano, infatti, alcuni alunni con difficoltà e altri, che frequentavano corsi pomeridiani di inglese, con capacità molto avanzate. Vi era

la necessità di personalizzare la didattica. La mia progettazione doveva trovare un equilibrio tra queste necessità così diverse.

In questo intervento dovevo tenere conto, inoltre, dell'obiettivo annuale di tirocinio, ovvero *l'osservazione dell'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno*, l'unica area che 'non ancora' conoscevo. Un po' come quando si è piccoli, quando ciò che non si conosce fa paura, anch'io partivo un po' allarmata circa quest'area sconosciuta. Mi ha sempre spaventato il mondo degli adulti, con le sue formalità e la sua compostezza, e quest'area racchiudeva per me un alone di serietà, di una professionalità distaccata, che mantiene le distanze. Ricordo che uno dei motivi per cui all'inizio del percorso di studi avevo scelto questa professione era la possibilità di lavorare con i bambini e immergermi quotidianamente in un modo informale, leggero, di vicinanza. Quest'anno ho capito che anche questa professione è caratterizzata da molta burocrazia, serietà, professionalità. Ho imparato però ad apprezzarle: si può creare un legame di vicinanza nonostante la formalità. In particolar modo, quest'anno ho comunicato con le famiglie e con enti esterni che potessero supportare il progetto che stavo svolgendo con gli alunni di classe terza. Immane è stata la comunicazione con l'Istituto al quale chiedere la disponibilità per l'uscita nel territorio. È stato il territorio e la sua ricchezza a costituire un ulteriore punto di forza di questa progettazione. Ho scoperto, infatti, diversi enti che avrebbero potuto valorizzare il mio percorso.

La scelta dell'ente con il quale avviare una collaborazione per il mio progetto di tirocinio, è stata fatta analizzando le opportunità offerte dall'IC1 di Castelfranco. Nel PTOF sono riportate le diverse collaborazioni che negli anni l'istituto ha coltivato: biblioteca, teatro, musei, associazioni, cooperative e quant'altro. Erano tutte molto valide, ma ero un po' scettica circa la compatibilità con il mio intervento sulla fonologia inglese. Per questo ho esplorato il territorio ricercando un ente che potesse fare al caso mio. A Castelfranco Veneto ci sono diverse scuole di lingua; progetti per privati e per scolaresche; eventi tenuti in biblioteca. A catturare la mia attenzione erano due scuole: *l'Oxford School of English*, una scuola che prepara studenti e aziende per sostenere gli esami

*Cambridge*, che tiene corsi di conversazione in lingua e progetti per bambini a partire dai quattro anni, e la *English Playhouse*, una scuola dell'infanzia che offre attività pomeridiane in lingua. Quest'ultima in particolar modo mi aveva colpito poiché frequentata da alcuni alunni di classe terza, di cui i bambini stessi erano molto entusiasti. La scelta è ricaduta, infine, sulla libreria Ubik di Castelfranco. Grazie ad Anna Berton, insegnante di sostegno della classe, sono venuta a conoscenza di una proposta partita dalla libreria. La libreria aveva avviato dei laboratori in lingua con esperti lettori che facevano apprezzare ai bambini letture di albi o brevi libri in inglese. Avvicinandosi molto al mio progetto, non mi sono fatta perdere l'occasione e mi sono messa in contatto con la responsabile, la quale si è dimostrata fin da subito molto disponibile nell'accoglierci in libreria. Le comunicazioni che si sono susseguite interessavano sia l'Istituto che le famiglie. L'IC1 di Castelfranco mi ha permesso di portare a termine questa collaborazione, dimostrandosi aperto a cogliere nuove sfide e nuove proposte, supportandomi nel mio percorso senza in alcun modo ostacolarmi. A progetto concluso, la comunicazione con i genitori è avvenuta concentrandosi sull'esposizione di quanto fatto insieme. In particolar modo, è stato presentato loro il prodotto creato dai bambini: un breve video narrante la storia della lepre e della tartaruga, racconto ascoltato durante l'uscita didattica alla libreria Ubik. La comunicazione, nonostante la formalità e la professionalità richieste, è riuscita a stabilire un rapporto di fiducia e mutuo aiuto. Si è andata a creare una rete nel territorio, funzionale al raggiungimento di un obiettivo che è diventato comune.

La progettazione, di cui parlerò in modo approfondito nel capitolo successivo, è stata il prodotto finale di un percorso di tirocinio durato quattro anni. Il viaggio di tirocinio è stato per me come un sentiero di montagna: ci sono vie da percorrere e ostacoli da oltrepassare. Qualche volta mi sono trovata in una strada senza uscita, altre volte di fronte a un bivio, ho dovuto scegliere il sentiero che volevo intraprendere. Ci sono state tante salite, alcune discese, tanti passanti con cui ho condiviso un breve o un lungo tragitto. Oggi, percorrendo il tratto finale di questo percorso, riesco a guardarmi indietro e a cogliere la bellezza della strada affrontata. Come quando al termine di un viaggio ripercorri con la memoria le città, i monumenti, le esperienze significative che ti hanno lasciato qualcosa,

che ti hanno permesso di vedere il mondo con occhi diversi, anch'io in questo percorso vedo i cambiamenti che sono avvenuti in me come insegnante. Guardo alla vecchia Elisa, preoccupata nell'entrare le prima volte in nuovi istituti, in nuovi plessi e in nuove classi, attenta a compilare check-list dove annotare le caratteristiche degli spazi che la circondano, soffermandosi all'osservazione superficiale e passiva di chi non sa quale sia la propria meta. La vedo intimorita nell'approcciarsi a figure quali il dirigente scolastico, le insegnanti e i genitori, impacciata nel porsi in modo formale e professionale. Noto un'Elisa molto strutturata, schematica, didattica, attenta a incasellare ciascun momento della lezione in appositi contenitori con apposite etichette. Riconosco una ridotta flessibilità nell'adottare punti di vista altrui, nell'apprezzare metodologie più tradizionali e di trovare in esse i loro punti di forza. La vedo crescere. Sono cresciuta. Ho imparato ad andare oltre quella visione superficiale. Non mi basta più sapere quanti plessi vanta quell'istituto, quante classi ci sono, quanto il numero di stranieri o di bambini con difficoltà. La mia osservazione si è fatta più analitica: è lo sguardo di chi è protagonista, di chi si sente parte di quella rete, è uno sguardo più circoscritto, più selettivo, più profondo. È un'osservazione orientata, giustificata. È lo sguardo di chi sa qual è la meta. La mia non è una meta prestabilita, essa cambia di contesto in contesto. Quello che è stabilito è la tipologia di insegnante che voglio essere. Quella è la mia meta, e il bello di questa meta è l'essere in continua evoluzione, è la possibilità di migliorarsi sempre. So di voler essere un'insegnante flessibile, disposta a mettersi in secondo piano per sostenere lo sviluppo di ciascun bambino, dei suoi bisogni e della sua unicità. So di voler collaborare con l'istituto, il *team* docenti, il territorio e i genitori, poiché solo in rete si può creare una ragnatela forte che possa essere un trampolino di lancio per i futuri cittadini del mondo. So di voler essere un'insegnante intraprendente e coraggiosa, pronta a cogliere nuove sfide e nuovi aggiornamenti professionali. So di non voler pensare un giorno di essere 'già' arrivata, di essere 'già' insegnante con la *i* maiuscola. So di voler migliorarmi sempre, so di voler essere quel 'non ancora' che mi sprona a pormi nuove mete.



### 3. AFFRONTIAMO LA SALITA

#### Passo dopo passo scopriamo la nostra forza

Non ancora.

*“I heard about a high school in Chicago where students had to pass a certain number of courses to graduate, and if they didn’t pass a course, they got the grade ‘not yet’ and I thought that was fantastic, because if you get a failing grade, you think, I’m nothing, I’m nowhere. But if you get the grade not yet you understand that you’re on a learning curve. It gives you a path into the future. Not yet also gave me insight into a critical event early in my career, a real turning point. I wanted to see how children coped with challenge and difficulty, so I gave 10-years-olds problems that were slightly too hard for them. Some of them reacted in a shockingly positive way. They said things like ‘I love a challenge’ or, ‘you know, I was hoping this would be informative’. They understood that their abilities could be developed. They had what I call a growth mindset. But other students felt it was tragic, catastrophic. From their more fixed mindset perspective, their intelligence had been up for judgment, and they failed. Instead of luxuriating in the power of yet, they were gripped in the tyranny of now. So, what do they do next? In one study (Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007), they told us they would probably cheat the next time instead of studying more if they failed a test. In another study (Nussbaum, Dweck, 2008), after a failure, they looked for someone who did worse than they did so they could feel really good about themselves. And in study after study, they have run from difficulty. Scientists measured the electrical activity from the brain as students confronted an error.*

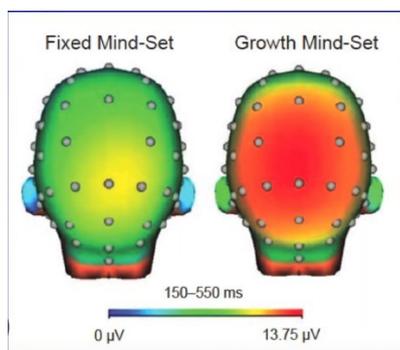


Figura 1: Fixed and Growth Mind-Set

*On the left, you see the fixed-mindset students. There's hardly any activity. They run from the error. They don't engage with it. But on the right, you have the students with the growth mindset, the idea that abilities can be developed. They engage deeply. Their brain is on fire with yet. They process the error. They learn from it, and they correct it.*

*How are we raising our children? Are we raising them from now instead of yet? Are we raising kids who are obsessed with getting A? Are we raising kids who don't know how to dream big dreams? Their biggest goal is getting the next A or the next test score? And are they carrying this need for constant validation with them into their future lives?*

*So, what can we do? How can we build the bridge to yet? We can praise wisely, no praising intelligence or talent. That has failed, don't do that anymore. But praising the process that kids engage in, their effort, their strategies, their focus, their perseverance, their improvement (Mueller, Dweck, 1998; Kamins, Dweck, 1999; Cimpian et al. 2007, Gunderson et al. 2013). This process praise creates kids who are hardy and resilient" (Dweck, 2014).*

Per i diciannove alunni di classe terza l'ora d'inglese era una vera fatica. L'inglese era per loro come un labirinto senza uscita, tutte le strade che intraprendevano sembravano condurre a vicoli ciechi. La meta era così distante, così irraggiungibile. Gli ostacoli con cui si scontravano lungo il percorso erano troppi e troppo complessi: <<A cosa ci serve imparare l'inglese?>>; <<Perché non posso leggere la parola come è scritta?>>; <<Non sono capace, è inutile!>>; <<Mi rifiuto di leggere!>>. Gli alunni di classe terza erano demotivati circa l'acquisizione linguistica. Essi reagivano al 'non ancora' con la frustrazione. Io avevo come obiettivo un loro *mindset change*, avrei fatto capire loro la bellezza del *not yet*.

Avevo accettato la sfida proposta dalla tutor Elisa Piccolotto di concentrare il mio intervento didattico su quest'ambito disciplinare. Come prima cosa mi sono fermata ad osservare. Qual è la situazione di partenza della classe? Quali sono i problemi? I punti di forza? Le necessità? Ero molto disorientata poiché la classe

era composta da diciannove personalità così diverse l'una dall'altra. I bisogni erano molto eterogenei. Come potevo differenziare la didattica, personalizzandola secondo diciannove necessità, diciannove bisogni, diciannove punti di forza, diciannove punti di debolezza? Come sostengono Grion, Aquario e Restiglian, “la scuola non può più pensare a percorsi standard ai quali devono adattarsi tutti gli studenti, oggi lo sforzo è finalizzato ad arrivare a ciascuno di essi con azioni specifiche volte a valorizzare le singole potenzialità” (2019). Si parla, appunto, di didattica personalizzata, la quale “calibra l’offerta didattica e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; favorendo, così, l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue “preferenze” e nel suo talento” (Legge 170/2010).

### 3.1 Osservo ciò che mi circonda: l'osservazione

Il sostare mi ha permesso di osservare. Questo periodo è coinciso con la frequenza del corso di didattica dell'inglese, previsto per il primo periodo del V anno di studi. Interessante è stato per me il richiamo alle neuroscienze. Sapevo dell'esistenza di periodi critici entro i quali è possibile acquisire più lingue con risultati eccellenti a livello qualitativo e quantitativo. Grazie al corso di studi di didattica della lingua inglese, però, ho sviluppato una visione più nitida. Abbiamo parlato in particolar modo di tre periodi critici (fig.2).

	Peculiarità psicologiche	Peculiarità neurologiche
3-5 anni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naturale curiosità verso le lingue, e il linguaggio in generale</li> <li>- Apprendimento linguistico prevalentemente incidentale</li> <li>- Apprendimento delle lingue sotto forma di comportamenti linguistici routinizzati</li> <li>- Egocentrismo infantile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevata plasticità cerebrale</li> <li>- Uso prevalente della memoria implicita</li> <li>- Recettività neurosensoriale: uso integrato dei sensi per l'apprendimento</li> <li>- Meccanismi imitativi governati dai neuroni-specchio<sup>4</sup></li> </ul>
6-7 anni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendimento progressivamente più consapevole della LS</li> <li>- Prevalenza di una motivazione spontanea all'apprendimento della LS</li> <li>- Ridotte capacità di protrarre l'attenzione per lunghi periodi</li> <li>- Stile cognitivo e d'apprendimento in via di definizione</li> <li>- Forme residue di egocentrismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria implicita ancora attiva</li> <li>- Uso iniziale della memoria esplicita</li> <li>- Lateralizzazione cerebrale incompleta<sup>5</sup></li> <li>- Uso integrato di tutti i sensi durante l'acquisizione linguistica</li> </ul>
8-10 anni	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendimento consapevole della LS</li> <li>- Motivazione all'apprendimento della LS da costruire sugli interessi degli allievi</li> <li>- Sviluppo di competenze meta-cognitive</li> <li>- Progressivo incremento delle capacità di concentrazione ed attenzione prolungata</li> <li>- Stile cognitivo e d'apprendimento maggiormente definito</li> <li>- Stadio psico-sociale della cooperazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso prevalente della memoria esplicita</li> <li>- Lateralizzazione cerebrale completata</li> <li>- Manifestazione sempre più definita delle diverse predisposizioni sensoriali (stile visivo, auditivo, cinestesico)</li> </ul>

*Figura 2: Tabella riassuntiva delle differenze neuropsicologiche tra la seconda e la terza infanzia*

Gli alunni di classe terza si collocavano all'inizio del terzo periodo critico, ciò significava che era più difficile per loro sviluppare una competenza perfetta a livello fonetico e morfosintattico. Avevano però, a loro favore, un più raffinato sviluppo di capacità metacognitive che permettevano loro un uso consapevole della lingua e la predilezione per attività sfidanti sul piano cognitivo, attività che attivano capacità sociali, cognitive e metacognitive. Il motore di un buon apprendimento linguistico è a quest'età la motivazione (Santipolo, 2012, p. 68-69).

Durante il corso abbiamo trattato, inoltre, la glottodidattica esperienziale, snocciolando le sue caratteristiche:

- centralità dell'esperienza: esperienze pratiche che lavorano sulla percezione, sull'osservazione, azione e interazione con l'ambiente e coinvolgimento del bambino in maniera globale. La Glottodidattica esperienziale funziona se c'è continuità, progressività, positività con

l'ambiente di apprendimento. Le esperienze devono essere concrete, piacevoli, globali, continue;

- lingua come ambiente di apprendimento: l'esposizione alla lingua straniera deve essere diffusa, presente nelle routine scolastiche e negli spazi della scuola;
- lingua come veicolo di apprendimento;
- integrazione educativa (Novello, 2022).

Infine, abbiamo parlato di input, di setting e di strategie. Ho maturato una nuova consapevolezza: gli alunni di classe terza avevano bisogno di nuovi stimoli, di esperienze concrete e piacevoli in cui sperimentare con la lingua, di un ambiente classe che infondesse loro sicurezza e fiducia, senza la paura di venire giudicati. Ma come tradurre queste nozioni nella pratica quotidiana, come rendere le routine e la lezione più motivante e stimolante per gli alunni? Il libro di testo di M. Santipolo (2012) propone dieci mosse vincenti per accostare i bambini alla lingua inglese:

- creare un contesto favorevole e stimolante;
- preparare i bambini all'incontro con la lingua utilizzando un personaggio, una canzone, una routine;
- progettare con cura: *il lesson plan*;
- stimolare curiosità e attenzione;
- farsi capire marcando con la voce le parole chiave;
- avvicinare i bambini ai suoni difficili;
- proporre canzoni e filastrocche;
- raccontare una storia;
- stimolare la produzione;
- dare *feedback* costruttivi.

Nella mia mente iniziavano a frullare molte idee. Perché non avevo pensato alle canzoni, alle filastrocche, o alle storie? Gli alunni di classe terza sono tutti molto vivaci, attivi, sempre in movimento. Dovevo cercare di stimolare la loro curiosità e attenzione con giochi e attività che implicassero il movimento. Avevo

sentito parlare del *Total Physical Response*, metodologia nata nel 1965 che si basa sull'idea che "i bambini imparano la lingua facendola fisicamente" (Reilly & Ward, 1997, p. 9). È particolarmente utile quando si introduce una nuova area tematica, quando ascoltando una canzone la si vuole mimare, quando si vuol dare delle consegne ai bambini, quando i bambini sono stanchi e hanno bisogno di muoversi e riprendere la concentrazione. Di queste dieci mosse mi incuriosiva, inoltre, il *lesson plan*. Decisi di approfondire la questione. Mi documentai fino a trovare un *lesson plan* che potesse fare alla situazione-classe in cui mi ero inserita. Trovai nel libro '*Very young learners*' di Reilly e Ward (1997) la soluzione. *Lesson planning*: nella prima fase prediligere una canzone familiare, introdurre poi il nuovo lessico, rafforzare il vocabolario acquisito con un ritmo, un canto. Far seguire un'attività creativa, un gioco. Ultima fase: proporre la lettura di un albo illustrato, una storia conosciuta (Reilly & Ward, 1997). <<*Quanti stimoli diversi, non c'è tempo per annoiarsi!*>> Ho pensato. Sono tornata in classe la settimana seguente proponendo alla tutor e alla classe questo schema: un successo! <<*Maestra che gioco facciamo nel prossimo game time?*>>; <<*Goodbye teacher*>>. Per la prima volta dopo settimane mi avevano salutato in inglese di loro iniziativa. Questa avrebbe potuto essere la strada giusta.

Appurata la metodologia di fondo avevo bisogno di individuare un più specifico obiettivo da sviluppare per il mio intervento. Nel susseguirsi delle ore di osservazione e di sperimentazione del *lesson plan*, tra una canzone e un gioco, ho notato questa difficoltà diffusa tra la maggioranza degli alunni legata alla pronuncia di parole scritte che oralmente già conoscevano. Succedeva che la mattina, durante le routine svolte in inglese, la frase "*What's the weather like today?*" venisse pronunciata perfettamente dall'incaricato del tempo atmosferico, e successivamente le stesse parole "*weather*", "*today*", "*what*" scritte alla lavagna perché incontrate in una storia, generassero un caos linguistico. Da qui è nata l'idea di lavorare sulla pronuncia e sulla non corrispondenza grafema-fonema. Una bella sfida poiché io stessa, pur conoscendo l'inglese, non posso vantarmi di avere una pronuncia da madrelingua. Avrei dovuto capire, inoltre, come poter insegnare la corretta pronuncia, non avendo l'inglese delle regolarità fonetiche. Dovevo infine considerare la presenza di numerosi bambini con difficoltà di letto-

scrittura, ai quali avrei dovuto dire che quel grafema che loro con difficoltà riescono a leggere “a” in italiano, in realtà in inglese non trova una corrispondenza con il fonema.

Tra i metodi più funzionali e accreditati per l'apprendimento della fonologia diffusi tra gli anglofoni vi è il *Jolly Phonics Approach*. Esso punta a fare apprendere ai bambini i 42 suoni della lingua inglese attraverso un procedimento multisensoriale. I suoni vengono insegnati secondo un ordine particolare, e non alfabeticamente, in modo da favorire l'acquisizione di cinque competenze fondamentali di base: conoscere i suoni; scrivere le lettere che corrispondono ai suoni; comprendere la composizione e la formazione delle parole; identificare i suoni nelle parole e quindi lo spelling e la segmentazione; apprendere le “*tricky words*” (Adamo , 2022). Alcuni studiosi si sono dichiarati un po' scettici circa l'adeguatezza del metodo per gli italo-foni. Nonostante ciò, ho preso alcuni spunti da questo approccio per basare la mia progettazione.

### 3.2 Di fronte ad un bivio scelgo la strada: la progettazione

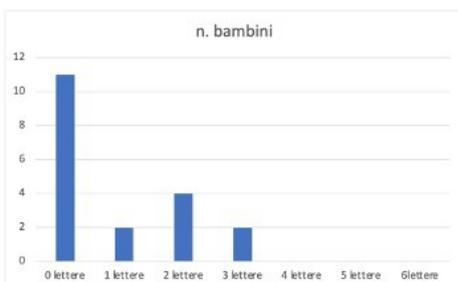
Avevo finalmente individuato un traguardo per lo sviluppo della competenza e i relativi obiettivi, ma, nonostante ciò, sentivo l'esigenza di procedere in modo chirurgico. Ho voluto appurare la mia osservazione somministrando a ciascun alunno singolarmente un'intervista, che chiameremo 'rilevazione 0' (fig. 3). Lo scopo di questa rilevazione era selezionare le aree in cui gli alunni presentavano maggiori difficoltà, circoscrivendole a livello di lettura di singole lettere, oppure di lettura di sillabe, di parole brevi o lunghe o solamente di frasi. Ho proposto agli alunni la lettura di alcune lettere dell'alfabeto, di alcune parole più semplici che presentavano una lettura molto simile al grafema, altre completamente opposte con dittonghi complessi, frasi con parole che gli alunni già conoscevano e altre frasi fuori dalla loro portata. È stato sicuramente un compito sfidante che per questa sua peculiarità mi ha permesso di agire selezionando dei macroargomenti fonologici su cui basare l'intervento.

### Risultati della rilevazione iniziale

La rilevazione iniziale è stata effettuata attraverso un colloquio individuale svolto all'esterno dell'aula. Prevedeva la lettura di singole lettere, sillabe, brevi parole, parole lunghe e frasi. (Vedi allegato n.1)

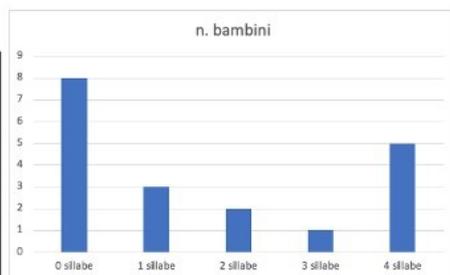
#### 1. lettere

n. bambini	n. lettere che conosce
11	0
2	1
4	2
2	3
0	4
0	5
0	6



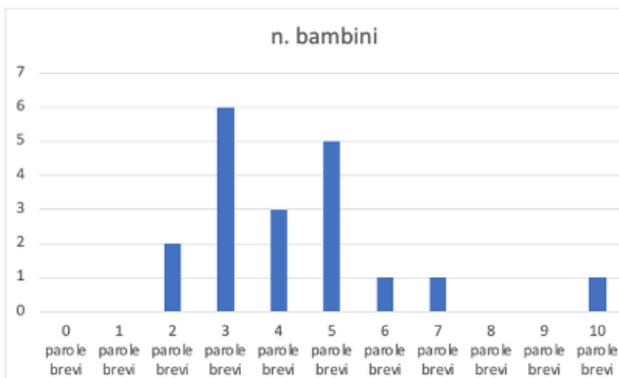
#### 2. sillabe

n. bambini	n. sillabe che conosce
8	0
3	1
2	2
1	3
5	4



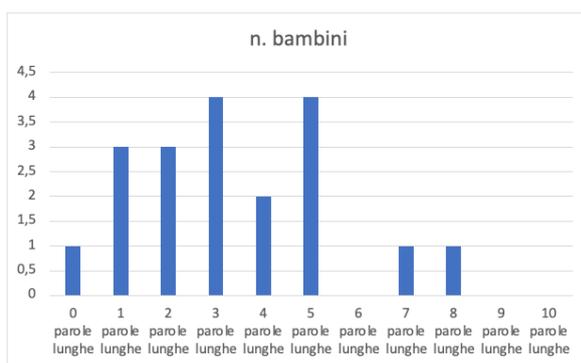
#### 3. brevi parole

n. bambini	n. parole brevi che conosce
0	0
0	1
2	2
6	3
3	4
5	5
1	6
1	7
0	8
0	9
1	10



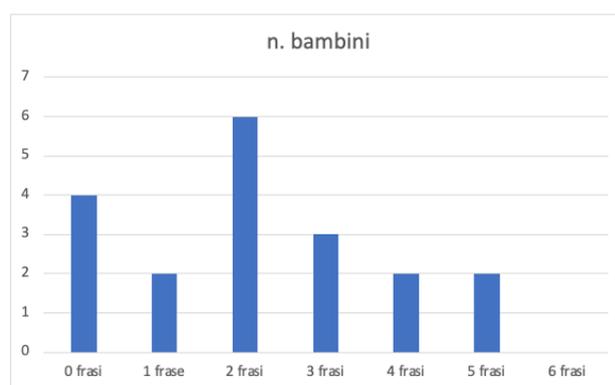
#### 4. parole lunghe

n. bambini	n. parole lunghe che conosce
1	0
3	1
3	2
4	3
2	4
4	5
0	6
1	7
1	8
0	9
0	10



#### 5. frasi

n. bambini	n. frasi che conosce
4	0
2	1
6	2
3	3
2	4
2	5
0	6



*Figura 3: Rilevazione 0*

È stato interessante constatare da questa rilevazione come molti alunni presentassero minor problemi nella lettura di frasi e parole rispetto alla lettura di lettere e sillabe. Procedere tradizionalmente con un percorso che dall'analitico si sviluppa verso il globale, che parte cioè dalle singole lettere per arrivare solo poi alle parole e alle frasi, sarebbe stato poco stimolante. Seguendo il filo conduttore della motivazione, riconoscendo e dando importanza alle conoscenze dello studente, sono partita da esse per sviluppare delle competenze fonologiche in un percorso che dal globale procede verso l'analitico. "Lo studente non è più passivo ricevitore che deve essere riempito di associazioni stimolo-risposta affinché apprenda, ma persona che, guidata da una figura di riferimento, si coinvolge nel proprio processo di apprendimento. Apprendere non è più un semplice immagazzinare, recepire l'informazione, quanto connetterla all'informazione già presente nell'individuo utilizzando gli schemi, che assumono

la funzione di guida nell'organizzazione e nell'attribuzione di senso dell'informazione in arrivo" (Grion, Aquario, & Restiglian, 2017). Secondo la filosofia cognitivista ruolo attivo viene attribuito all'individuo all'interno dei processi di costruzione di conoscenza. Sono partita infatti dalla loro esperienza della lingua, fatta di frasi apprese mnemonicamente attraverso le routine scolastiche e di parole imparate nel contesto extra-scolastico che li circonda, per scoprirne al loro interno i suoni più complessi e riconoscerli poi in parole sconosciute. Questo processo globale-analitico è stato rispettato nella presentazione di ciascun suono, di ciascun micro-intervento come segue:

- Ripetizione orale di frasi/parole
- Ripetizione orale e autonoma di frasi/parole
- Dall'orale allo scritto: associazione grafema-fonema
- Riconoscimento della parola/frase scritta con e senza immagine
- Dalle parole alle sillabe/lettere: quanti suoni sento nella parola? Li pronuncio, e li riconosco scritti e li scrivo autonomamente

La stesura della progettazione è continuata con la selezione di alcuni suoni. Grazie alla rilevazione 0 mi ero accorta che i problemi più diffusi riguardavano in particolare i seguenti suoni:

- Il suono 's';
- Il suono 'h' iniziale di parola;
- Il suono 't' e 'k' muto;
- Il suono 'e' finale di parola;
- Il suono 'th'/'wh'/'ph';
- Il suono 'ble';
- Il suono delle lettere straniere.

Avevo di fatto snoccolato il macro-contenitore della fonologia e ne avevo trovato la base per un intervento che calzava a pennello in quel contesto classe. Avevo molto chiara in mente la situazione di partenza della classe (fig. 4).

#### Bisogni formativi, di apprendimento e situazione di partenza

La classe, composta da 19 alunni si presenta attiva e partecipe. La classe presenta livelli eterogenei nella competenza linguistica. È da tenere in considerazione la presenza di diversi casi di dislessia, soprattutto quando si presenterà l'alfabeto e la non corrispondenza tra grafema e fonema.

Da un punto di vista cognitivo	Generalmente le parole e frasi abitudinarie e di routine vengono pronunciate correttamente nell'esposizione orale. In generale, tuttavia, la maggior parte della componente classe non riesce ad associare correttamente il suono alla parola, sillaba, lettera.
Da un punto di vista operativo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Le difficoltà emergono se, quelle stesse frasi/parole, vengono viste scritte: in quel caso vi è una difficoltà nel leggerle correttamente. Tra i suoni che maggiormente risultano ostacolanti la corretta pronuncia emergono: th, ch, wh, ble e le lettere straniere w, x, y, z.</li></ul>
Da un punto di vista motivazionale	<ul style="list-style-type: none"><li>- Abbisognano di continui stimoli, di breve durata e vari. Prediligono attività di apprendimento che richiedono il movimento fisico, l'uso di video, canzoni e materiale visivo</li><li>- I bambini sembrano affrontare con maggior tranquillità le frasi rispetto alle singole lettere/sillabe e le parole brevi rispetto a quelle lunghe/composte.</li><li>- Vi è la consapevolezza diffusa che in lingua inglese il grafema non corrisponde al fonema come nel caso dell'italiano.</li></ul>

Figura 4: Situazione di partenza della classe

Sulla base di queste considerazioni ho sviluppato la progettazione. Essa presenta una voluta ripetitività il cui scopo era infondere fiducia agli studenti, creare un clima conosciuto e prevedibile, perciò sereno, all'interno del quale sperimentare la lingua. Scelta effettuata sulla base della *Second Language Aquisition Theory* (SLAT) di S. D. Krashen, secondo la quale nessun processo di acquisizione (linguistica o meno) può essere realizzato se ci si trova in condizioni ansiogene, vale a dire se si attiva il filtro affettivo, il quale blocca il flusso dell'acquisizione. Filtro che si attiva se all'interno della relazione educativa lo studente sente che la propria autostima è attaccata; sviluppa una sensazione di non essere in grado di apprendere e come difesa innalza una barriera, il filtro appunto, che blocca l'acquisizione di conoscenza (Santipolo, 2012). In ogni lezione, inoltre, sono stati proposti molteplici stimoli: sonori, ludici, riflessivi, di movimento, visivi.

Di seguito ripropongo la struttura della macro-progettazione (tab. 1), la cui forma sintetica dimostra come ciascun micro-intervento abbia rispettato la ripetitività di cui sopra. Ogni argomento è stato presentato, infatti, seguendo lo stesso processo di sviluppo di conoscenza con attività che, se pur diverse tra loro, rispettavano la medesima successione temporale del *lesson plan*.

Contenuto	Processo	Metodologia	Tecnologia	Attività
Il suono S (serpente e mosca) e il plurale	Ripetizione orale di frasi/parole	Approccio: metodo attivo	- Lim - Pc - Flashcards - Video - Canzoni/filastrocche/ritmi - Libri/albi illustrati	- Motivation - New english - Game time - Story time - Autovalutazione e valutazione tra pari
Il suono H iniziale di parola	Ripetizione orale e autonoma di frasi/parole	Format: lezione interattiva, ludica		
Il suono T e K muto	Dallo scritto all'orale: associazione grafema-fonema. Ripeto oralmente una parola breve scritta	Tecniche: TPR		
Il suono E finale di parola	Riconoscimento della parola/frase scritta con e senza immagine			
Il suono Th/Wh/Ble/Ph	Dalle parole alle sillabe/lettere: quanti suoni sento nella parola? Li pronuncio, e li riconosco scritti e li scrivo autonomamente			
Il suono delle lettere straniere				
L'alfabeto e i suoni delle lettere				

*Tabella 1: Macro-progettazione*

Era una progettazione per me davvero sfidante. Nonostante avessi ben chiaro il punto di partenza e il punto di arrivo, non mi sentivo del tutto sicura. A spaventarmi era la quantità di irregolarità inerenti all'ambito disciplinare scelto. È vero, sapevo l'inglese, avevo avuto modo di studiarlo per anni, di sperimentarlo in ambito scolastico ed extrascolastico. Le mie conoscenze erano frutto di un lavoro durato anni, che volevo comprimere e consegnare indolore agli alunni demotivati di classe terza. A preoccuparmi maggiormente era il poter offrire loro una pronuncia *standard*, corretta, non forzatamente scolastica dei suoni che avremmo affrontato e di farlo in modo stimolante. Al fine di accorciare il divario tra la pronuncia scolastica e la pronuncia da madrelingua, oltre all'utilizzo di letture online di *storybooks*, *flashcards*, dialoghi e canzoni eseguite da esperti, è nata l'idea di appoggiarci a figure più professionali. In collaborazione con la tutor Elisa Piccolotto, e grazie alla flessibilità dimostrata dall'Istituto, abbiamo potuto collaborare in particolare con due figure: un'insegnante madrelingua di inglese, Joanne e una ragazza Erasmus a Copenaghen, Elisa. Joanne ed Elisa ci hanno aiutato in particolar modo in due precisi momenti del *lesson plan*, nella seconda fase, quella del *new english* e nello *story time*.

### 3.3 Supero ostacoli e pericoli non previsti: la conduzione

Le lezioni sono state svolte prediligendo la lingua straniera come veicolo di comunicazione. Il 70% della lezione veniva svolto in inglese. È stato un processo graduale, poiché gli alunni necessitavano di essere accompagnati nell'apprezzare la bellezza della lingua. Ciascun incontro procedeva secondo la successione di cinque momenti:

- Prima fase: *motivation*

In classe abbiamo chiamato questa fase '*the song time*', questo perché ogni lezione iniziava con una canzone, breve, semplice, facilmente memorizzabile e che implicava il movimento. Essa presentava in forma ludica e accattivante il lessico e il suono che avremmo affrontato quel giorno.

- Seconda fase: *new english*

Alla canzone seguiva un breve tempo di lezione attiva con scambio e dibattito in cui alla Lim venivano presentate le *flashcards* ritraenti il lessico e il suono della giornata. Ho sempre proposto parole e frasi partendo da ciò che conoscevano verso ciò che ancora non conoscevano. In questo modo si avvicinavano alla lingua con maggior fiducia nelle proprie competenze. Aver presentato loro inizialmente parole che non avevano mai visto poteva demoralizzare e spaventare maggiormente gli alunni, con difficoltà e non. La presentazione delle parole e delle frasi avveniva con una prima esposizione della pronuncia corretta da parte di Joanne, la quale di volta in volta si registrava dandoci consigli sulla posizione della bocca, della lingua e dandoci utili strategie per la miglior riuscita del suono. Gli alunni sulla base di quanto ascoltato, riproducevano il suono all'interno delle frasi.

- Terza fase: *the game time*

Era il momento in cui gli alunni diventavano protagonisti, in cui potevano sperimentare con mano la lingua. Presentavo loro giochi dalle regole molto semplici, dalla durata ridotta così da permetterci di cambiare stimolo e tipo di

intelligenza. Erano giochi collaborativi e cooperativi, che implicavano la formazione di gruppi o coppie. Secondo il paradigma costruttivista “la conoscenza è qualcosa che si scopre, si costruisce e si sviluppa a partire dalla partecipazione degli individui ad attività ed esperienze e attraverso l’uso di strumenti culturali entro contesti in cui avvengono forme di negoziazione sociale” (Grion, Aquario, & Restiglian, 2017, p. 26). Molti giochi, inoltre, possedevano la caratteristica della sfida. Come affermato da Santipolo (2012), gli alunni tra gli 8 e i 10 anni prediligono attività sfidanti sul piano cognitivo. I giochi erano sempre effettuati in coppia, chiedendo agli alunni di sviluppare uno spirito critico e valutativo: alla fine della lezione, infatti, oltre ad autovalutarsi, sarebbero stati chiamati a valutare il compagno con cui avevano svolto l’attività. I giochi proposti riguardavano la traduzione o la lettura di parole a coppie, nella quale un compagno bendato sceglieva nella lista la parola da far leggere o tradurre all’amico indicandola con il dito; riguardavano la lettura di brevi testi in italiano dove forzatamente si chiedeva di applicare la regola del suono inglese, per passare poi alla stessa applicazione della regola in brevi frasi in lingua. Ho presentato loro il gioco *find the odd one out*, ovvero trova l’intruso, sfide quali ‘quante parole riesci a memorizzare in trenta secondi? Quali parole riesci a comporre con queste lettere? Gare di *spelling* e giochi sulla piattaforma *Wordwall*.

- Quarta fase: *the story time*

In questa penultima fase veniva ristabilita un’atmosfera più tranquilla nella classe. Proponevo loro l’ascolto di storie di albi illustrati e brevi libricini trovati online oppure letti dalle nostre aiutanti Joanne ed Elisa. Quest’ultima in particolare, ci ha raccontato la sua storia, la sua esperienza in Erasmus a Copenaghen, facendoci scoprire la cittadina. In questo modo gli alunni hanno potuto scoprire con i loro occhi l’utilità di imparare la lingua inglese.

- Quinta fase: autovalutazione e valutazione tra pari

Al termine della lezione, gli ultimi dieci minuti erano dedicati alla riflessione di quanto appreso nella giornata. L’autovalutazione e la valutazione tra pari avvenivano con un supporto visivo. Avevo predisposto, in particolare, una

lavagna online interattiva (fig.5). Questa scelta è stata effettuata poiché in questo modo, di volta in volta, gli alunni potevano revisionare il proprio andamento, osservando l'autovalutazione datasi e la valutazione del pari ricevuta e confrontandola con quelle precedenti. È stato interessante scoprire inizialmente le singole percezioni dei bambini circa le proprie competenze: spesso alunni che avevano raggiunto buoni risultati si sono valutati in modo negativo. È stato bello osservare, in itinere, un miglioramento dell'autostima di questi alunni. È successo anche il caso contrario: alcuni studenti, che inizialmente si valutavano con il massimo del punteggio, hanno iniziato, poi, a sviluppare un maggiore spirito critico e ad autovalutarsi secondo criteri condivisi. Della valutazione tra pari abbiamo svolto, in realtà solo un piccolo accenno molto veloce, che però è servito per autovalutarsi in modo più consapevole poiché frutto di un confronto tra la propria prestazione e quella del compagno. In questo modo, tramite il confronto, abbiamo capito che tutti possono avere delle difficoltà e che tutti possono migliorare.

Di seguito ripropongo la tabella autovalutativa realizzata con *Canva*. Agli alunni veniva chiesto di riflettere circa quattro domande:

- Ti sono piaciute le attività?
- Hai imparato qualcosa di nuovo?
- Come ti autovaluti?
- Come valuti il tuo compagno?

Per ogni domanda, posta sia in inglese che in italiano, corrispondeva una risposta, la quale veniva tradotta nella tabella con un simbolo o un numero. L'autovalutazione e la valutazione tra pari potevano oscillare all'interno di un range che andava da uno a cinque, dove l'uno era indice di una prestazione completamente errata, in cui il compagno non si metteva in gioco nelle sfide proposte e cinque era indicatore di una performance eccellente.



Figura 5: Autovalutazione e valutazione tra pari

Il percorso sullo sviluppo della competenza fonologica in L2 si è concluso con l'uscita didattica e il compito autentico. L'uscita didattica è stata svolta in collaborazione con la libreria Ubik di Castelfranco, famosa per intraprendere attività di lettura in lingua con i bambini. Tale attività si è allineata con la mission dell'istituto nel "consolidare i percorsi e azioni per valorizzare la scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale" (Ptof, p. 4). Inoltre, è stata conforme al focus di tirocinio presente nel progetto formativo e di orientamento di "raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale". È stata

l'insegnante di sostegno Anna Berton a suggerirmi tale ente per una possibile collaborazione. L'insegnante aveva avuto modo di collaborare con la libreria per altri progetti e ne garantiva la flessibilità, la disponibilità e la professionalità. Ci siamo perciò messi in contatto con la libreria Soraya, la quale fin da subito si è dimostrata ben contenta di ospitarci: ci avrebbe riservato uno spazio appositamente adibito nella libreria, nel quale un loro lettore di avrebbe intrattenuto con una lettura in inglese. La scelta del libro è stata fatta in collaborazione con il lettore e l'insegnante, nonché mia tutor Elisa Piccolotto. Abbiamo optato per la storia di Esopo, riscritta da Mairi Mackinnon e illustrata da Maribel Lechuga dal titolo 'The hare and the tortoise' (fig.6).

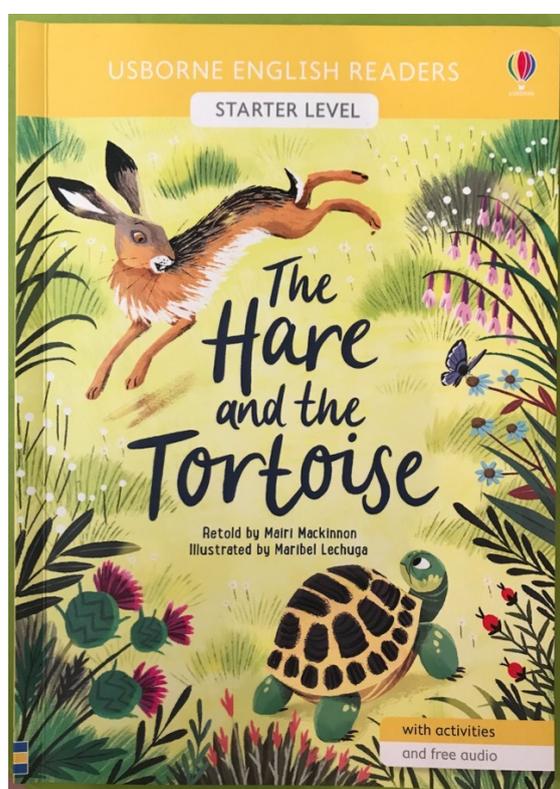


Figura 6: Copertina del libro 'The hare and the tortoise'

L'uscita si è svolta nell'arco di una mattinata. Siamo arrivati a Castelfranco nei pressi della libreria Ubik e siamo stati accolti direttamente dalla lettrice. Dopo un momento introduttivo è seguita una fase interattiva di reciproca conoscenza. Gli alunni avevano preparato dei foglietti con delle domande da rivolgere alla lettrice inerenti alla sfera personale: *What's your name? How old are you? What's*

*your favorite animal?* Esperti nell'esposizione delle domande poiché presenti nella routine mattutina, è stato un modo per ascoltare i miglioramenti della classe relativi alla pronuncia. Anche la lettrice ha posto agli alunni di classe terza delle semplici domande, alle quali i bambini hanno risposto senza timore e con correttezza. Pian piano stavano scoprendo autonomamente l'utilità di questa lingua. Durante la lettura, seppur un po' difficile, gli alunni ascoltavano attentamente la storia, interrompendo per chiedere il significato di alcune parole, facendo domande o rispondendo alle domande della lettrice che chiedeva loro di indicare a volte 'the hare' altre 'the tortoise'. È stato un momento di lettura animata con dialogo e reciproco scambio, dove gli alunni non indossavano i panni dello studente passivo, del contenitore vuoto pronto ad assorbire tutte le nozioni, al contrario, riconoscevano nella lettura ciò che già conoscevano e partivano da queste per cercare di dare un significato globale alla storia. Avevo consegnato loro all'inizio della giornata un foglietto bianco, chiedendo loro di scriverci quella parola inglese che avrebbero imparato durante la lettura. 'Hare', 'tortoise', 'final line', 'friends', 'quickly', 'slowly' sono alcune delle parole da loro imparate.

Il compito autentico è stato svolto in continuità con l'uscita didattica: gli alunni di classe terza hanno dato vita alla storia 'The hare and the tortoise', vestendo i panni di attori e interpretando le voci dei protagonisti. Il risultato è stata la creazione di un cortometraggio. La sua creazione è avvenuta in due momenti: un primo momento di registrazione delle voci, attività nella quale si richiedeva loro una correttezza di pronuncia e quindi un'applicazione delle regole dei suoni appresi durante il nostro percorso sulla fonologia; e un secondo momento di ripresa tramite videoregistrazione delle diverse scene. Il video è stato successivamente mostrato al pubblico: genitori, insegnanti e alunni delle altre classi (fig. 7).



Figura 7: Qr code per la riproduzione del cortometraggio

### 3.4 Lascio traccia: la documentazione

Personalmente non amo i voti e la valutazione comunemente intesa, la vedo riduttiva: come posso tradurre in un giudizio o in un livello il percorso svolto dall'alunno? Per questa classe terza, per questi alunni così demotivati, così affaticati nell'affrontare lo studio dell'inglese serviva piuttosto una valutazione che diventasse uno strumento personale, nelle loro mani, e che li motivasse e spronasse a migliorarsi sempre, a dare sempre il meglio. Non sarebbe stato facile far passare questo concetto, purtroppo molti di questi alunni vivono la valutazione con ansia da prestazione. Spesso mi è stato detto <<I miei genitori vogliono che io prenda 'obiettivo pienamente raggiunto'!>> Questo perché si tende a traslare i voti numerici o descrittivi incasellandoli nei livelli della nuova valutazione del 2020. A posteriori posso dire che l'idea pensata è servita molto per cambiare la forma mentis dei bambini e anche dei genitori, o per lo meno a far riflettere: gli alunni di classe terza hanno riflettuto molto.

L'idea di valutazione perseguita prevedeva di lasciare tracce oggettive, dati certi. Avevo creato un'intervista, così è stata chiamata dagli alunni, una rilevazione delle competenze apprese dagli alunni in ambito fonologico. La particolarità di questa rilevazione è la ricorsività e la costanza. Con lo scopo di monitorare i miglioramenti del singolo e mostrare agli alunni quanti passi in avanti avevano fatto al termine del percorso, avevo bisogno di dati antecedenti il nostro viaggio nella fonetica inglese. Per questo motivo la rilevazione è stata fatta in tre momenti: all'inizio, in itinere, al termine per percorso.

La rilevazione iniziale. La prima intervista è stata somministrata a novembre, prima di iniziare il lavoro in classe. È stata un'analisi delle preconoscenze. Interessante è stato osservare i diversi atteggiamenti degli alunni di fronte alla richiesta, rivolta loro dalla sottoscritta, di leggere delle parole o lettere in inglese. La maggior parte dei bambini, come ipotizzato, erano spaventati, demoralizzati. Alcuni si sono rifiutati di leggere molte delle parole per paura, per vergogna, per un'insicurezza. Alcuni non volevano nemmeno leggere <<*Tanto non la so*>>. Una minima parte, gli alunni che frequentavano un corso pomeridiano di inglese, con capacità nettamente superiori rispetto alla media della classe, erano invece più tranquilli e affrontavano la lettura di parole sconosciute come una sfida. L'intervista (fig.8 e tab.2) prevedeva la lettura di 58 parole e lettere totali, disposte all'interno di una tabella, nella quale la prima riga era occupata dalle parole e la riga inferiore, da spazi vuoti, che gli alunni avrebbero colorato se avessero letto la parola corrispondente con una pronuncia corretta. L'intervista avveniva individualmente, all'esterno dello spazio aula, lontano dagli altri alunni così da creare un ambiente sicuro agli occhi dell'intervistato.



Figura 8: Modello dell'intervista e intervista colorata dall'alunno

Rilevazione iniziale, novembre 2023

Alunno	Tot/58	lettere	s	h	T and k	Magic e	Th, wh, ble, ph	Lettere straniere
1	36	16	6	3	1	2	3	5
2	18	5	8	0	0	0	1	4
3	29	14	4	4	0	1	1	5
4	22	7	5	3	0	2	2	3
5	33	14	7	3	0	4	1	4
6	49	19	8	3	4	5	4	6
7	23	16	3	3	0	0	0	1
8	39	20	7	2	1	3	2	3
9	27	14	5	3	0	2	0	3
10	24	8	6	3	2	2	0	3
11	27	12	6	3	0	1	1	4
12	12	4	2	2	2	0	1	1
13	6	2	1	1	0	0	0	2
14	29	15	5	4	0	1	1	3
15	13	4	2	3	0	1	0	3
16	18	5	8	0	0	0	1	4
17	31	13	7	2	1	3	1	4
18	28	12	6	3	0	1	2	4
19	32	11	8	3	2	1	1	6

Tabella 2: Dati grezzi ricavati dalla rilevazione iniziale

La rilevazione intermedia. La seconda intervista è stata somministrata a gennaio. In questo tempo gli alunni avevano avuto modo di famigliarizzare con i primi tre suoni; il suono 's', 'h', 't e k' del quale possiamo già notare un miglioramento non indifferente rispetto alla rilevazione iniziale nella tabella sottostante (tab.3). I punteggi degli altri argomenti rimangono abbastanza inalterati poiché non ancora affrontati. A livello motivazionale e di approccio all'intervista, ho notato nei bambini una maggiore serenità nell'affrontare la

lettura, serenità dettata in parte da una conoscenza dell'intervista stessa. Appositamente ho mantenuto le stesse parole. Non avevo come obiettivo della rilevazione la capacità di trasferire gli apprendimenti appresi in contesti non noti, volevo invece lavorare sulla motivazione e sull'autostima degli alunni.

Rilevazione intermedia-12 gennaio 2023

Alunno	Tot/58	lettere	s	h	T and k	Magic e	Th, wh, ble, ph	Lettere straniere
1	51	24	8	3	2	4	4	6
2	34	15	7	3	1	2	2	4
3	41	17	8	4	2	2	2	5
4	35	12	8	4	1	3	2	5
5	38	11	8	4	4	3	1	7
6	55	23	8	4	4	5	4	7
7	28	16	6	3	0	1	1	1
8	46	20	8	3	3	4	2	6
9	35	17	8	3	2	1	1	3
10	37	12	8	4	2	5	1	5
11	39	16	8	4	3	1	3	4
12	8	1	3	2	0	0	0	2
13	30	14	7	3	1	1	1	3
14	38	17	8	3	1	2	2	5
15	34	18	7	3	2	1	1	3
16	29	8	8	4	2	1	2	4
17	41	12	8	4	3	5	3	6
18	39	14	8	3	3	2	3	5
19	43	18	8	4	3	3	1	6

*Tabella 3: Dati grezzi ricavati dalla rilevazione intermedia*

La rilevazione finale è stata svolta a febbraio, al termine del percorso. Si può notare, dalla tabella sotto riportata (tab.4), come tutti gli argomenti presentino un netto miglioramento di ciascun alunno. I punteggi totali degli studenti si avvicinano di molto al totale raggiungibile, segno di una buona riuscita del progetto. Ricordo che nella classe sono presenti sei bambini con difficoltà di letto-scrittura, dato importante da considerare poiché l'intervista richiedeva espressamente la capacità di lettura. Durante l'intervista non sono stati forniti loro strumenti compensativi.

Alunno	Tot/58	lettere	s	h	T and k	Magic e	Th, wh, ble, ph	Lettere straniere
1	58	26	8	4	4	5	4	7
2	46	21	8	4	2	3	4	4
3	57	25	8	4	4	5	4	7
4	55	26	8	4	3	4	4	6
5	57	25	8	4	4	5	4	7
6	58	26	8	4	4	5	4	7
7	49	25	7	3	2	2	4	6
8	58	26	8	4	4	5	4	7
9	54	24	8	4	4	4	4	6
10	55	25	8	4	4	4	4	6
11	55	26	8	4	4	3	4	6
12	30	16	2	3	2	1	3	3
13	42	21	7	4	3	1	2	4
14	56	26	8	4	4	5	3	6
15	50	24	8	4	4	1	3	5
16	57	26	8	4	4	4	4	7
17	56	25	8	4	4	5	4	6
18	56	26	8	4	4	4	4	6
19	56	24	8	4	4	5	4	7

*Tabella 4: Dati grezzi ricavati dalla rilevazione finale*

Durante la lettura l'insegnante contrassegnava le caselle corrispondenti alla parola che lo studente aveva letto correttamente. Al termine di ciascuna rilevazione, l'intervista è stata lasciata agli alunni. È stato chiesto loro di colorare le caselle contrassegnate dall'insegnante e di incollare la scheda nel quaderno di inglese. In questo modo a) non hanno ricevuto nessuna valutazione dall'insegnante su quel compito specifico, b) potevano constatare i loro punteggi a loro piacere. La scelta di non valutare le interviste deriva dall'idea seguente: mi sono messa nei loro panni di alunni demotivati e impauriti dall'inglese, emozioni, queste, dettate da un giudizio su sé stessi quali 'non capaci'. L'incapacità per loro significa solo una cosa: 'obiettivo non raggiunto'. Se so di non sapere, cerco in tutti i modi di evitare il compito. Io invece chiedevo loro di affrontarlo, di leggere in inglese. Per questo motivo ho scelto di lasciare loro le interviste senza valutarle in alcun modo. Se le avessi valutate avrei incrementato quelle emozioni negative già presenti nei bambini. Di fronte ad una valutazione loro si sarebbero scoraggiati, rifiutandosi di compilare le interviste successive. Procedendo in questo modo, lasciando cioè a loro l'intervista, è passata l'idea che 'sbagliando si impara', che si va a scuola non per ricevere un voto o un giudizio ma per imparare. Questa riflessione è stata fatta con ciascun bambino al termine dell'intervista finale. Per questa rilevazione avevo chiesto ad ognuno di

raggiungermi con il quaderno di inglese, poiché contenente le due interviste precedenti. Al termine dell'intervista avevo fatto aprire il quaderno, recuperato le interviste e chiesto di osservarle (fig. 9). Rivolgevo, perciò, un'unica domanda: <<Cosa vedi?>>. Gli alunni, conservando nel proprio quaderno le rilevazioni, potevano ora confrontare le interviste e comprendere i miglioramenti fatti: quante cose avevano imparato! La scheda, inizialmente bianca, ora era così colorata: che soddisfazione! Vedevo nascere nei volti dei bambini sorrisi pieni di soddisfazione. Niente più sbuffi, arrabbiate, umori tristi e frasi del tipo <<tanto io non riesco>>. In queste nostre conversazioni ho chiesto ai bambini il permesso per registrarli. Riporto qui di seguito alcune brevi risposte:

S: <<Rispetto all'inizio ho capito più cose>>.

G: <<Ho imparato cose nuove e sono contenta>>.

L: <<Mi piace di più l'inglese>>.

N: <Guarda maestra, l'alfabeto prima non lo sapevo, ora invece so tutte le lettere>>.

I: <<Sono migliorata, maestra>>.



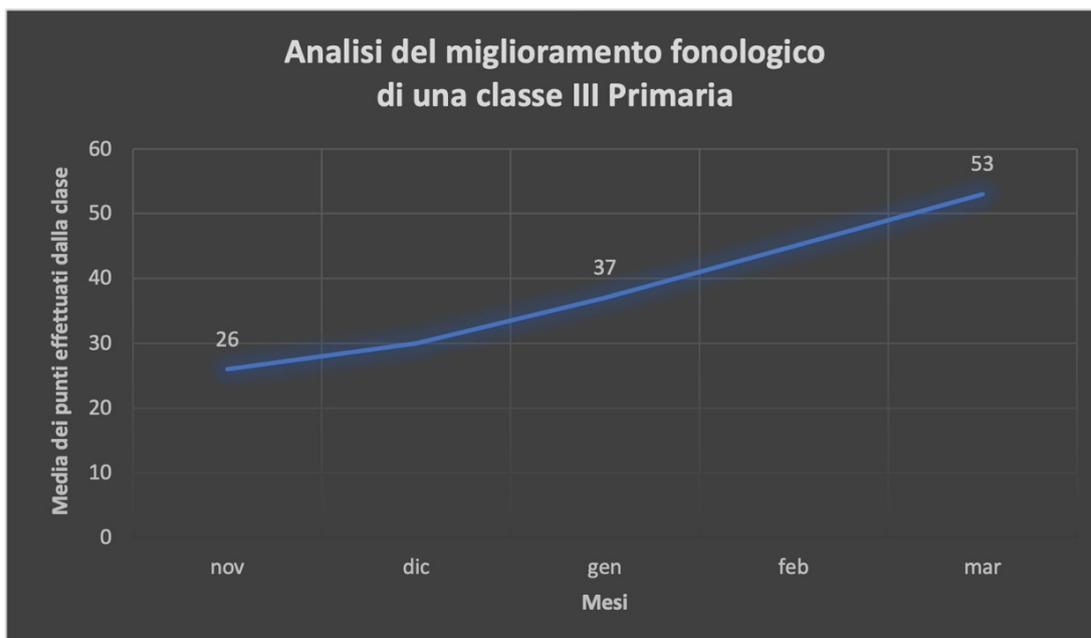
Figura 9: Il confronto tra il prima e il dopo nella rilevazione

Si parla di valutazione formativa, intendendo con questo termine quella valutazione che “precede, accompagna e segue” (MIUR, 2012, p.12) il processo d’insegnamento e apprendimento. È una valutazione continua, che guarda al processo, non ai risultati.

Ero molto soddisfatta. Avevano raggiunto entrambi gli obiettivi: erano migliorati nella competenza fonologica e vedevo i primi risultati a livello emotivo, di motivazione e autostima (tab. 5). Volevo fare di più. Ho preso perciò quei dati grezzi, li ho analizzati e trasportati in grafici. Ho volutamente proceduto con una duplice modalità: elaborando i dati relativi alla classe per capire l’andamento della totalità degli alunni (grafico 1); ma allo stesso tempo ho riflettuto sul percorso di ogni singolo bambino (grafico 2 e 3), apprezzandone non il punto di arrivo ma l’intero processo, guardando da dove partiva, quale la salita fatta, quale la meta raggiunta e quali le mete future.

Rilevazione iniziale, novembre 2023										Rilevazione intermedia-12 gennaio 2023										febbraio 2023									
nome	Tot/58	lettere	s	h	T and k	Magic e	Th, wh, ble, ph	Lettere straniere		nome	Tot/58	lettere	s	h	T and k	Magic e	Th, wh, ble, ph	Lettere straniere		nome	Tot/58	lettere	s	h	T and k	Magic e	Th, wh, ble, ph	Lettere straniere	
Ella	36	16	6	3	1	2	3	5		Ella	51	24	8	3	2	4	4	6		Ella	58	26	8	4	4	5	4	7	
Lorenzo c	18	5	8	0	0	0	1	4		Lorenzo c	34	15	7	3	1	2	2	4		Lorenzo c	46	21	8	4	2	3	4	4	
Leonardo	29	14	4	4	0	1	1	5		Leonardo	41	17	8	4	2	2	2	5		Leonardo	57	25	8	4	4	5	4	7	
Gioele	22	7	5	3	0	2	2	3		Gioele	35	12	8	4	1	3	2	5		Gioele	55	26	8	4	3	4	4	6	
Nicholas	33	14	7	3	0	4	1	4		Nicholas	38	11	8	4	4	3	1	7		Nicholas	57	25	8	4	4	5	4	7	
Bianca	49	19	8	3	4	5	4	6		Bianca	55	23	8	4	4	5	4	7		Bianca	58	26	8	4	4	5	4	7	
Giorgia	23	16	3	3	0	0	0	1		Giorgia	28	16	6	3	0	1	1	1		Giorgia	49	25	7	3	2	2	4	6	
Maddalena	39	20	7	2	1	3	2	3		Maddalena	46	20	8	3	3	4	2	6		Maddalena	58	26	8	4	4	5	4	7	
Andrea	27	14	5	3	0	2	0	3		Andrea	35	17	8	3	2	1	1	3		Andrea	54	24	8	4	4	4	4	6	
Noemi	24	8	6	3	2	2	0	3		Noemi	37	12	8	4	2	5	1	5		Noemi	55	25	8	4	4	4	4	6	
Giada	27	12	6	3	0	1	1	4		Giada	39	16	8	4	3	1	3	4		Giada	55	26	8	4	4	3	4	6	
Alessandro	12	4	2	2	2	0	1	1		Alessandro	8	1	3	2	0	0	0	2		Alessandro	30	16	2	3	2	1	3	3	
Sofia	6	2	1	1	0	0	0	2		Sofia	30	14	7	3	1	1	1	3		Sofia	42	21	7	4	3	1	2	4	
Giovanni	29	15	5	4	0	1	1	3		Giovanni	38	17	8	3	1	2	2	5		Giovanni	56	26	8	4	4	5	3	6	
Lorenzo p	13	4	2	3	0	1	0	3		Lorenzo p	34	18	7	3	2	1	1	3		Lorenzo p	50	24	8	4	4	1	3	5	
Giorgio	18	5	8	0	0	0	1	4		Giorgio	29	8	8	4	2	1	2	4		Giorgio	57	26	8	4	4	4	4	7	
Olivia	31	13	7	2	1	3	1	4		Olivia	41	19	8	4	3	5	3	6		Olivia	56	25	8	4	4	5	4	6	
Irene	28	12	6	3	0	1	2	4		Irene	39	14	8	3	3	2	3	5		Irene	56	26	8	4	4	4	4	6	
Benedetta	32	11	8	3	2	1	1	6		Benedetta	43	18	8	4	3	3	1	6		Benedetta	56	24	8	4	4	5	4	7	

Tabella 5: Confronto tra rilevazioni



*Grafico 1: Miglioramento della classe considerato la media*



*Grafico 2 e 3: Miglioramento di due alunni con livelli cognitivi diversi. L'alunno di destra presenta disturbi specifici dell'apprendimento*

Abbiamo fatto un viaggio insieme, faticoso, per alcuni molto, per altri meno, ma comunque in salita. Ognuno ha camminato secondo il suo passo, secondo il suo ritmo, fermandosi quando aveva bisogno di più tempo per capire, accelerando quando i concetti erano ormai chiari. L'augurio che ho fatto loro, in un momento di saluti finali, è stato quello di poter scegliere la meta che preferiscono per il loro viaggio di vita ma soprattutto quello di saper godere del viaggio. Solo se avranno saputo godersi il viaggio, una volta raggiunta la cima,

saranno spronati a scegliere una meta successiva, e poi un'altra ancora. Ecco che abbiamo capito che il nostro punto di arrivo nella scuola, il nostro obiettivo è importante ma lo diventa ancora di più se diamo valore al processo svolto. Se ci sentiamo 'già' arrivati non saremmo pronti ad abbracciare il 'non ancora', a scegliere la meta successiva, l'obiettivo successivo che ci permette di migliorarci e di aggiornarci sempre.

Il 'not yet' è presente anche nel mio percorso professionale. Nel caso della documentazione ritrovo il 'non ancora' nella compilazione dei diari di bordo (fig.10). Il modello sotto riportato è stato propedeutico al continuo miglioramento professionale. Le riflessioni richieste vertevano su tre momenti dell'intervento: il prima, il durante e il dopo. Compilando i campi nel rispetto dei tempi, ho potuto ampiamente riflettere circa il mio essere insegnante: come entro in classe? Con quali preoccupazioni? Con quale preparazione? Ho previsto dei possibili imprevisti? Ho gli strumenti per gestirli? Come mi sento quando sono in classe? Riesco a rispettare l'ideale di insegnante che mi sono prefissata di perseguire? Come curo la relazione con gli alunni? Sono chiara nelle spiegazioni? Le metodologie pensate rispecchiano gli interessi dei bambini? Cosa mi porto a casa oggi? Cosa è andato bene? Cosa posso migliorare? Queste domande sono state per me molto orientative: riuscivo a prevedere l'andamento in base al giorno della settimana, agli eventi che sapevano potevano condizionare gli alunni poiché ne tracciavo una ricorsività in questi diari. Essi mi hanno permesso una continua riprogettazione, scegliendo le metodologie e gli stimoli in base ai loro bisogni e interessi.

**Diario di Bordo 5° anno 2022/2023**  
da utilizzare per gli interventi didattici nelle classi/sezioni

<i>Studentessa</i>	Brianese Elisa
<i>Titolo progetto</i>	<i>The 's' sound</i>
<i>Intervento n.</i>	1
<i>Data/orario/durata</i>	Giovedì 1/12/22 10.30-12.30, 2h
<i>Classe</i>	Terza Primaria

**Prima dell'intervento didattico**

*Riflessioni anticipatorie: Come mi immagino l'intervento didattico? Quali aspettative ho? Mi sento sicuro/a o insicuro/a circa i vari aspetti dell'intervento (contenuto – didattica - relazione con gli alunni)? Cosa mi preoccupa maggiormente? Quale aspetto dell'intervento penso di realizzare più facilmente?*

Sono tranquilla, preparata, pronta. Conosco bene la classe, conosco bene l'argomento.  
Dal punto di vista cognitivo: non penso sia nemmeno troppo difficile, non ho dubbi che in poco tempo riescano a cogliere il concetto principale. Nonostante le dislessie il suono 's' non presentava difficoltà diffuse. Le difficoltà erano davvero poche e circoscritte all'utilizzo della s al plurale, che affronteremo con questo suono.  
Dal punto di vista motivazione: penso di aver scelto delle attività e delle strategie vicine agli interessi dei bambini. L'utilizzo delle chewingum potrebbe diventare da motivatore a distrattore. Ci saranno diverse parole da scrivere e questo potrebbe richiedere più tempo di quello previsto, rallentando le altre attività

**Durante l'intervento didattico**

*Elementi rilevati: Quali elementi significativi ho rilevato durante lo svolgimento dell'intervento?*

Vedo di fronte bambini stanchi e desiderosi di muoversi e penso che la canzone mi possa venire in soccorso e aiutarmi a ristabilire un clima più sereno e tranquillo. Utilizzo subito la canzone e funziona: mi seguono e capiscono autonomamente il concetto di s 'sssss'. Distribuisco le gomme pronta per iniziare e si diffonde il caos come pensavo. Cerco di ignorarlo e vado avanti e riescono a seguirmi e stare al passo partecipando attivamente alla lezione interattiva. La parte centrale di scrittura sul quaderno, per la mancanza di tempo è stata fatta in fretta, richiedendo loro un ritmo accelerato che gli ha stancati. Quando si è trattato di giocare a coppie il loro livello di concentrazione era ormai basso. È stato lasciato poco tempo ai giochi e di conseguenza anche all'autovalutazione. Nonostante questo il suono sembra essere stato recepito.

### **Dopo l'intervento didattico**

*Considerazioni e riflessioni in merito agli aspetti relativi ai processi di insegnamento/apprendimento attivati in un'ottica inclusiva.*

<p><i>Aspetti relativi alla didattica:</i></p> <p>Le attività sono state progettate per l'intera classe e partivano dal semplice (ripetizione di brevi parole) verso il complesso (ripetizione di frasi). In questo modo anche coloro i quali non trovano solitamente difficoltà si sono cimentati in un compito sfidante. Gli alunni, sulla base dell'autovalutazione, hanno dimostrato di aver imparato questo nuovo concetto. Ci sarà sicuramente il tempo di allenarci maggiormente.</p> <p><i>Aspetti relativi alla disciplina o al campo di esperienza:</i></p> <p>Padroneggiavo l'argomento in maniera adeguata, tuttavia mi sono trovata nella necessità di utilizzare la traduzione in italiano più volte di quante avrei dovuto. I tempi devono essere gestiti in maniera più precisa. grazie all'aiuto della maestra Elisa e dell'insegnante di sostegno Anna, abbiamo saputo far fronte agli imprevisti.</p> <p><i>Aspetti legati alla relazione con gli alunni:</i></p> <p>Ho corso troppo. Se inizialmente aspettavo che tutti gli alunni fossero a segno, ad un certo momento sono andata avanti con quelli che realmente erano desiderosi di seguire. La restante parte, 2 o 3, si sono presi indietro per altri motivi, ma anche senza scrivere riuscivano a partecipare alla lezione. Un bambino non ha scritto nulla.</p> <p><i>Aspetti legati all'autoriflessione:</i></p> <p>Ho imparato a focalizzarmi sul concetto base con calma e cercando l'attenzione e partecipazione di tutti, accelerando poi, e richiedendo da loro più efficacia e velocità in quei tempi di ritaglio e incollo e della stessa ricopiatura dalla lavagna. Mi è piaciuta la ripetizione delle parole delle flashcards tutti insieme con l'utilizzo della chewing gum. Erano molto attenti e coinvolti. La parte che mi è piaciuta meno è stata la scrittura sul quaderno, dove davvero abbiamo corso. Mi è dispiaciuto correre sui giochi, lasciando loro poco tempo.</p>
--

*Figura 10: Esempio di diari di bordo*

### **3.5 Do valore alle mie capacità: la valutazione**

Il percorso di tirocinio, sullo sviluppo della competenza chiave multilinguistica (Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018) aveva tre obiettivi da perseguire, declinati a partire dai traguardi e dagli obiettivi delle Indicazioni Nazionali (2012). Questa progettazione sulla competenza fonologica si focalizzava sullo sviluppo delle seguenti dimensioni: la corrispondenza tra grafema e fonema; l'efficacia comunicativa e come

dimensione trasversale, la partecipazione negli scambi comunicativi. Di seguito riporto la rubrica valutativa nel dettaglio (tab.6).

DIMENSIONI (quale aspetto vado ad analizzare?)	CRITERI (che cosa vado a valutare?)	INDICATORI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI ACQUISIZIONE
<b>Corrispondenza tra grafema e fonema</b>	Riproduzione orale di singole lettere Riproduzione orale di sillabe Riproduzione orale di brevi e lunghe parole Riproduzione orale di frasi	L'alunno riproduce il suono di singole lettere, sillabe, brevi gruppi sillabici, parole e frasi scritte o pensate	L'alunno sa riprodurre grafemi ritraenti lettere, sillabe, gruppi sillabici, parole e frasi con la corretta pronuncia, di fronte a parole conosciute e non. Riconosce le regolarità presenti nella pronuncia di due o più parole	L'alunno sa riprodurre grafemi ritraenti lettere, sillabe, gruppi sillabici, parole e frasi con la corretta pronuncia, di fronte a parole conosciute e non.	L'alunno sa riprodurre grafemi ritraenti lettere, sillabe, gruppi sillabici, parole e frasi con la corretta pronuncia, di fronte a parole conosciute. A volte richiede la lettura anticipata da parte del docente o dei compagni.	L'alunno sa riprodurre grafemi ritraenti lettere, sillabe, gruppi sillabici, parole e frasi con la corretta pronuncia se precedentemente lette dal docente o dai compagni.
<b>Efficacia comunicativa</b>	Coerenza tra la domanda posta e la risposta data Utilizzo del singolare e del plurale	L'alunno risponde alla domanda postagli in modo coerente L'alunno pronuncia e fa sentire la presenza o assenza della s del plurale	L'alunno risponde al suo interlocutore in modo coerente rispetto alla domanda, adottando una pronuncia corretta e formulando autonomamente una frase minima corretta in cui si discriminano i singolari e i plurali.	L'alunno risponde al suo interlocutore in modo coerente rispetto alla domanda, adottando una pronuncia corretta in cui si discriminano i singolari e i plurali.	L'alunno risponde al suo interlocutore in modo coerente rispetto alla domanda, adottando, a volte preceduto dall'insegnante, una pronuncia corretta in cui si discriminano i singolari e i plurali.	L'alunno risponde al suo interlocutore in modo coerente rispetto alla domanda, se il docente ripete e a volte traduce la domanda postagli. Riesce, se accompagnato, a pronunciare correttamente le parole esplicitando i singolari e i plurali.
<b>Partecipazione negli scambi comunicativi</b>	Dialogo in lingua	L'alunno dialoga in inglese con i compagni e il docente	L'alunno dialoga in lingua spontaneamente con i compagni e il docente in situazioni scolastiche (aula- lezione di inglese) ed extra- scolastiche (giardino, altre lezioni)	L'alunno dialoga in lingua spontaneamente con i compagni e il docente in situazioni scolastiche (aula- lezione di inglese)	L'alunno dialoga in lingua solo con il docente qualora gli venga posta una domanda in inglese	L'alunno dialoga in lingua in risposta ad una domanda postagli dal docente se prima è stata ripetuta dallo stesso insegnante.

*Tabella 6: Rubrica valutativa*

Per l'intero percorso gli alunni sono stati osservati secondo il principio di triangolazione. Principio "tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo (...) A partire dal principio di triangolazione si può riconoscere una prospettiva trifocale da cui osservare lo sviluppo della competenza nel soggetto" (Grion, Aquario, & Restiglian, 2019). Durante le attività in classe gli alunni venivano osservati secondo le tre dimensioni della rubrica sia dall'insegnante di classe, la tutor Elisa Piccolotto che dalla sottoscritta. Inoltre, gli alunni stessi occupavano ruolo attivo in questa osservazione trifocale vestendo i panni di autovalutatori e valutatori dei pari. La valutazione diventa un processo di ricerca, all'interno del quale ruolo attivo svolgono gli attori coinvolti. La partecipazione

degli studenti nel processo valutativo permette loro di passare da passivi riceventi di pratiche pensate e costruite da altri, a protagonisti (Grion, Aquario, & Restiglian, 2017). In questo modo il principio di triangolazione basato sull'osservazione soggettiva, oggettiva a intersoggettiva è stato rispettato. Io e la tutor Elisa Piccolotto ci confrontavamo al termine di ogni singolo intervento riflettendo su ciascun alunno e compilando delle griglie osservative appositamente predisposte. Le griglie riassumevano (tab.7) le dimensioni della rubrica valutativa attraverso una tabella a doppia entrata in cui annotavamo per ciascun bambino un dato nella dimensione corrispondente. Le caselle sono state riempite con un punteggio numerico, corrispondente a quello che utilizzavano i bambini nella griglia di autovalutazione. Il punteggio oscillava da uno a quattro, dove l'uno era indice di una prestazione in via di acquisizione, con atteggiamenti di scarsa partecipazione, mentre il quattro indicava la buona riuscita dell'attività, buone capacità adattive, di partecipazione e collaborazione.

S sound

	ALUNNE / ALUNNI	Ella	Lucrezio C	Leonardo	Giulio	Nicholas	Bianca	Giorgia	Maddalena	Andrea	Neomi	Giada	Alessandro	Sofia	Giovanni	Lucrezio P	Giorgio	Olivia	Irene	Benedetto
DIMENSIONI:	DESCRITTORI:																			
CORRISPONDENZA GRAFEMA -FONEMA	Riproduce oralmente parole o frasi lette o pensate	4	3	3	2	4	4	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	4
EFFICACIA COMUNICATIVA	Risponde coerentemente alla domanda posta	4	2	3	2	4	4	3	4	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4
	Utilizza il singolare/plurale	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
PARTECIPAZIONE NEGLI SCAMBI COMUNICATIVI	Dialoga in lingua con compagni e insegnante	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3

Tabella 7: Esempio di griglia osservativa compilata

Le griglie osservative, le rilevazioni effettuate (iniziale, in itinere, finale) e l'osservazione degli alunni durante lo svolgimento del compito autentico mi hanno permesso di valutare il processo. La rubrica valutativa finale (tab.8) è stata compilata in due momenti: all'inizio e alla fine. Troverete infatti, nell'immagine che segue, per ogni dimensione due fasi: I che corrisponde alla valutazione effettuata prima della partenza; II che corrisponde alla valutazione finale. Mi sembrava coerente procedere in questo modo. Così facendo ho valorizzato il processo di tutti e di ciascuno. Sarebbe stato riduttivo evidenziare solamente il punto di arrivo

di questi alunni. Ho abbracciato anche in questo caso il paradigma costruttivista, il quale “passa da pratiche di misurazione dei prodotti verso azioni di interpretazione dei processi formativi” (Grion, Aquario, & Restiglian, 2017, p. 29). Così come la didattica è stata personalizzata, anche la valutazione ha dovuto inserirsi in quest’ottica. La valutazione ha una sua ovvia rigidità e conformità, che però sono riuscite a personalizzare. La modalità di procedere confrontando il prima e il dopo del percorso del singolo bambino mi è sembrata l’unica soluzione per evidenziare il tragitto individuale. Percorso che per alcuni è stato più pianeggiante, per altri più in salita e con molti ostacoli. La valutazione, in quest’ottica è stata inclusiva e personalizzata. Steiner afferma che “il compito imprescindibile del maestro è quello di considerare ogni bambino nella sua individualità e nelle sue peculiarità cognitive ed emotive. L’apprendimento può avvenire, infatti, solo nel rispetto dei ritmi individuali” (Nigris, 2004, p. 35)

Alunno	LIVELLI					
	CORRISPONDENZA GRAFEMA-FONEMA		EFFICACIA COMUNICATIVA		PARTECIPAZIONE NEGLI SCAMBI COMUNICATIVI	
	Riproduzione orale di singole lettere, sillabe, brevi lunghe parole, frasi		Coerenza tra la domanda posta e la risposta data. Utilizzo del singolare del plurale		Dialogo in lingua	
	I	II	I	II	I	II
1	intermedio	avanzato	intermedio	avanzato	base	intermedio
2	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base
3	intermedio	intermedio	base	intermedio	base	intermedio
4	base	intermedio	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base
5	intermedio	avanzato	intermedio	avanzato	base	intermedio
6	intermedio	avanzato	intermedio	avanzato	base	intermedio
7	base	base	base	intermedio	base	base
8	intermedio	avanzato	intermedio	avanzato	base	intermedio
9	base	intermedio	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base
10	base	intermedio	base	intermedio	base	base
11	base	intermedio	base	intermedio	base	base
12	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base
13	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base	In via di acquisizione	base
14	intermedio	avanzato	base	intermedio	base	base
15	In via di acquisizione	intermedio	base	intermedio	base	base
16	In via di acquisizione	intermedio	base	intermedio	base	base
17	intermedio	intermedio	base	intermedio	base	base
18	base	intermedio	base	intermedio	In via di acquisizione	base
19	intermedio	avanzato	intermedio	avanzato	base	intermedio

*Tabella 8: Rubrica valutativa compilata*



#### 4. SCOPRIAMO LA BELLEZZA DEL VIAGGIO

Ci guardiamo indietro e scopriamo quanta strada abbiamo fatto

Non ancora

Quando si è piccoli si ha voglia di diventare grandi. C'è il desiderio di crescere d'altezza, di compiere dieci anni, di andare alla scuola primaria e poi alle medie, di poter andare su quella giostra, di uscire con gli amici senza la mamma, di avere il primo fidanzatino. I figli si sentono dire 'non ancora'. <<Non è ancora arrivato il momento per iniziare la scuola>>, <<Non sei ancora alto abbastanza per poter salire su quella giostra>>. Quel non ancora genera un senso di frustrazione. Si brama talmente tanto il diventare grandi che il 'non ancora' provoca rabbia e demoralizza.

Quando ho iniziato questo percorso di studi il 'non ancora' era per me oggetto di frustrazione. <<Non sei ancora maestra>>, <<Non hai ancora un titolo che ti permetta di esserlo>>, <<Non hai ancora finito il tirocinio>>, <<Non sai ancora tante cose>>. Bramavo la meta, non vedevo l'ora di raggiungerla, di diventare insegnante e di fare veramente ciò che desideravo fare.

Oggi 'non sono' ancora insegnante, ma quel 'non ancora' mi piace davvero tanto. Oggi ha un sapore di speranza, di futuro, di miglioramento. Oggi ciò che voglio raggiungere non è più qualcosa di definito come un titolo o un lavoro, non è un prodotto. Oggi guardo al processo, al percorso che ho fatto per diventare l'insegnante che sono. Perché sono un'insegnante, perché ho imparato molto. Sono un'insegnante, che nel mio futuro percorso professionale diventerà un'insegnante migliore. Quel non ancora mi auguro mi accompagni per tutta la mia carriera lavorativa: non voglio pensare un giorno di essere 'già arrivata'. Voglio essere un'insegnante che si informa, che si aggiorna costantemente, che rinnovi la sua idea di insegnamento, di apprendimento, di alunno e di relazione educativa. Voglio essere un'insegnante flessibile, senza schemi, senza programmi, senza mete predefinite. Voglio avere quella motivazione a migliorarmi sempre che solo il 'non ancora' mi riesce a dare.

Se mi guardo indietro vedo una Elisa precisina, organizzata e determinata. Vedo molti limiti, molte insicurezze, molte frustrazioni generate da piani non rispettati. Vedo una tirocinante agitata prima di entrare in classe perché non sa se farà bella figura con la docente e con i bambini; vedo una tirocinante che si prepara un discorso per spiegare al meglio quell'argomento; vedo la frustrazione nel non riuscire a far funzionare le strategie tradizionali per richiamare l'attenzione dei bambini; vedo poca flessibilità nell'adattarsi a situazioni di classe sempre nuove, con colleghe sempre diverse, con punti di vista differenti.

Guardo al percorso e vedo una Elisa che ha saputo cogliere l'importanza della riprogettazione, capendo che a volte non rispettare i piani funziona più che rispettarli. Vedo una Elisa che ha saputo scendere a compromessi, accettando consigli, punti di vista e opinioni diverse dalla propria, capendo che collaborare permette di fare cose che con due mani non si è capaci di fare. Vedo un Elisa in grado di ammettere di avere paura, di non riuscire, di avere bisogno di aiuto, di soffermarsi per capire come agire al meglio. Vedo una Elisa capire che l'unico superpotere che ha l'insegnante è quello di sapersi svestire delle sue insicurezze davanti ai propri alunni, capendo che solo insieme a loro può riuscire a vincere quelle paure. Vedo un Elisa riuscire per prove ed errori.

La mia idea di insegnante è molto cambiata in questi anni. Aspiro ad essere un'insegnante che si pone in secondo piano, che permette agli alunni di essere protagonisti nella costruzione della propria conoscenza.

*“Il più grande segno di successo per un insegnante e poter dire: i bambini stanno lavorando come se io non esistessi”* (Montessori, 2018, p. 279).

*“Mai aiutare un bambino mentre sta svolgendo un compito nel quale sente di poter aver successo”* (Montessori, 2018, p. 279).

Un'insegnante professionista è per me chi si aggiorna, chi è in grado di utilizzare strumenti professionali per osservare, documentare, progettare e condurre.

“La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessioni, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità di percorsi di formazione MIUR, 2012, p.24).

Vorrei che la scuola fosse innovativa, al cui interno gli alunni possano fare esperienza della vita che già sperimentano al di fuori dell’aula scolastica, dove possano usare la tecnologia, dove possano collaborare, dove possano imparare divertendosi, dove possano mettersi alla prova con compiti sfidanti che si inseriscono nella loro zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1987), dove possano sperimentare le vesti di insegnanti e di valutatori.

Credo nel ruolo dell’insegnante di saper offrire una didattica personalizzata.

*“La didattica personalizzata calibra l’offerta didattica e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; favorendo, così, l’accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue preferenze e del suo talento (legge 170/2010)”.*

*“La scuola non può più pensare a percorsi standard ai quali devono adattarsi tutti gli alunni, oggi lo sforzo è finalizzato ad arrivare a ciascuno di essi con azioni specifiche volte a valorizzare le singole potenzialità” (Grion, Aquario & Restiglian, 2019).*

Credo nel ruolo dell’insegnante di garantire una didattica inclusiva.

*“Un’educazione inclusiva permette alla scuola regolare di riempirsi di qualità: una scuola dove tutti i bambini sono benvenuti, dove possono imparare con i propri tempi, e soprattutto possono partecipare, una scuola dove i bambini riescono a comprendere le diversità e che queste sono un arricchimento” (Canevaro, 2007, 12).*

Aspiro a diventare un docente in grado di cogliere il meglio dalle diverse metodologie accreditate, dalle teorie che sottendono l'educazione.

Ho avuto la fortuna di entrare in contesti scolastici diversi, con metodologie diverse come la Scuola Montessoriana e la Scuola Senza Zaino. Ho fatto esperienza anche in una scuola dell'infanzia Reggio Children. Tali esperienze mi hanno portato alla consapevolezza di voler essere un'insegnante che applica più metodologie, che crede a più teorie e le sappia utilizzare con adeguatezza alla classe che ha di fronte. Ho saputo in questi anni cogliere il meglio dalle attività di *peer-tutoring* e collaborazione, da quelle che prediligono l'autonomia e l'individualità, da quelle impregnate di innovazione e anche di quelle più tradizionali.

Ponendo speranza nel 'not yet', mi auguro di innovarmi sempre, di saper leggere la classe e ogni singolo alunno che incontrerò. Mi auguro di essere per ciascuno di loro il mezzo attraverso il quale loro possano esprimere le loro potenzialità al meglio.

## 5. RIFERIMENTI

### 5.1 Bibliografia

- Cacciamani, S., (2015) *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci editore
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson
- De Rossi, M., (2019) *Teaching methodologies for educational design*, New York-Milano, McGraw-Hill (Education)
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2017). *Valutare: sviluppi teorici e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.
- Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: cleup.
- Medeghini, R., & Fornasara, W. (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una proposta pedagogica*, Milano: FrancoAngeli
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologia, Formazione e Didattica*. Roma: Carrocci.
- Montessori, M. (2018). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Nigris, E. (2004). *Didattica generale*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.
- Novello, A. (2022). *La classe di lingua inclusiva. Gli studenti con altissime abilità*. Milano: Mondadori.
- Orsi, M., (2017). *Dire bravo non serve*. Milano, Mondadori
- Pischetola, M. (2010). *Competenze digitali per l'innovazione scolastica*. Atti del convegno didamatica
- Reilly, V., & Ward, S. (1997). *Very young learners* . Oxford University Press.
- Riva, F. (2017). *Il pesce che scese dall'albero*. Milano: Sperling & Kupfer
- Riva, F. (2020). *DiSlessiA...Dove Sei Albert?* Milano: DeAgostini

- Santipolo, M. (2012). *Educare i bambini alla lingua inglese: teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce Rovato: Pensa MultiMedia.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carrocci.
- Soresi, S., Nota, L. (2015). *Tutti diversamente a scuola. l'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: cleup.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo ed educazione*. UTET Università.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedadogia contemporanea*. Mondadori Università.

## 5.2 Sitografia

- Adamo, C. (2022). *Jolly Phonics: come usarlo in Italia*. Tratto da Open Minds Srl: from <https://www.open-minds.it/blog/jolly-phonics-come-usarlo-in-italia/>
- Dweck, C. (2014). *The power of not yet*. Tratto da TEDxNorrköping: [from https://youtu.be/J-swZaKN2lc](https://youtu.be/J-swZaKN2lc)

## 5.3 Fonti normative

- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012
- Legge 170/2010
- Linee guida per la valutazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola Primaria, 4 dicembre 2020
- Raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 2006

## 5.4 Documentazione scolastica

- Ptof. (2019-2022). Piano Triennale dell'offerta formativa