

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

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

a cura di  
Patrizia Falzetti

**FrancoAngeli**



INVALSI PER LA RICERCA  
STUDI E RICERCHE



## INVALSI PER LA RICERCA

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

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

**Direzione:** Roberto Ricci

### **Comitato scientifico:**

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

### **Comitato editoriale:**

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



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

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

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

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

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

a cura di  
Patrizia Falzetti



**FrancoAngeli** 

Le opinioni espresse in questi lavori sono riconducibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo l'Istituto. Nel citare i contributi contenuti nel volume non è, pertanto, corretto attribuirne le argomentazioni all'INVALSI o ai suoi vertici.

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Francesca Leggi.

Isbn: 9788835181200

Isbn e-book Open Access: 9788835189619

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy & INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)  
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

# Indice

Introduzione di <i>Patrizia Falzetti</i>	pag. 7
1. Gli “alunni impossibili” a rischio di espulsione. Rappresentazioni dei docenti e sfide educative per l’Apprendere ad Apprendere in uno studio qualitativo internazionale di <i>Cristina Stringher, Salvatore Patera</i>	» 9
2. “Attività che coinvolgono gli studenti” per gli insegnanti di scuola secondaria di II grado in Italia: aspetti non cognitivi connessi all’AaA di <i>Hugo Armando Brito Rivera</i>	» 36
3. Competenza personale, sociale e di Imparare a Imparare: sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa di <i>Andrea Giacomantonio, Marta Santanicchia</i>	» 57
4. Apprendere ad Apprendere “in pratica”: le concezioni dei docenti “in media res” di <i>Lucia Scipione</i>	» 76
5. Promuovere la capacità di Apprendere ad Apprendere dei futuri insegnanti: uno studio di caso tra <i>gamification</i> e valutazione formativa di <i>Andrea Tinterri, Anna Dipace</i>	» 96
6. Imparare a Imparare: formare i futuri insegnanti di <i>Agnese Vezzani, Lucia Scipione,</i> <i>Pierina Giovanna Bertoglio, Annamaria Gentile</i>	» 112
Gli autori	» 135



# *Introduzione*

di Patrizia Falzetti

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

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

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

## *6. Imparare a Imparare: formare i futuri insegnanti*

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

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

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

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

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

## **1. Introduzione**

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

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

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

### ***1.1. L'Imparare a Imparare nella ricerca didattica***

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

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

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

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

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

## ***1.2. Diverse concezioni dell'Imparare a Imparare***

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

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

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

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

## 2. Scelte di costrutto per la formazione dei docenti

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Il contesto dell’esperienza

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

di ricerca. L'obiettivo di UNIMORE è quello di valorizzare le pratiche innovative delle scuole con le quali intrattiene rapporti di collaborazione e, allo stesso tempo, diffondere gli sviluppi della ricerca nelle aree della didattica generale e della didattica disciplinare, sostenendo l'intreccio tra teoria e pratica al fine di promuovere il miglioramento<sup>2</sup>.

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

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

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

<sup>2</sup> Vademecum 2023/2024, archivio documentazione tirocinio.

<sup>3</sup> Ivi, p. 15.

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

#### **4. Obiettivi**

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

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

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

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

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

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

## **5. Metodologia**

### ***5.1. Partecipanti***

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

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

## 5.2. *La formazione iniziale*

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

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

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

### *5.3. La fase formativa intermedia*

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

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

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

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

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

Le studentesse e gli studenti i tirocinanti sono stati invitati a tenere un personale "diario di bordo" per la documentazione del percorso di tirocinio, per l'annotazione di osservazioni e considerazioni personali, di eventuali collegamenti alle teorie e agli autori conosciuti negli insegnamenti, al fine di facilitare, in fase di redazione della relazione di tirocinio e del poster<sup>4</sup> di presentazione, una descrizione del percorso in chiave riflessiva e ragionata.

#### ***5.4. La revisione individuale della progettazione con il tutor universitario***

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

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

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

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

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

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

## **6. Risultati**

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

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

## ***6.1. La progettazione per sostenere la competenza L2L***

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

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

## ***6.2. Gli strumenti a sostegno della competenza L2L***

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

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

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

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

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

### ***6.3. Le consapevolezza degli insegnanti e dei tirocinanti sulla competenza L2L***

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

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

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

#### **6.4. La documentazione a sostegno del L2L**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 7. Conclusioni

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

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

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

## Riferimenti bibliografici

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

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

## *Gli autori*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Questo   
**LIBRO**

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



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



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

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

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

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



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
arte, territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche

e servizi sociali



## FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

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

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

**Patrizia Falzetti**, Dirigente tecnologa, è Responsabile del Settore della ricerca valutativa dell'INVALSI; è inoltre responsabile dell'Ufficio Statistico per il SISTAN e del Servizio Statistico INVALSI che cura l'acquisizione, l'analisi e la restituzione dei dati riguardanti le rilevazioni nazionali e internazionali (OCSE e IEA) sugli apprendimenti. Coordina e gestisce il processo di restituzione dei dati e delle analisi statistiche alle singole istituzioni scolastiche e al Ministero dell'Istruzione e del Merito.