

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 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.

4. Apprendere ad Apprendere “in pratica”: le concezioni dei docenti “in media res”

di Lucia Scipione

In questo contributo verranno presentati la ratio e lo strumento che hanno guidato le interviste con i docenti finalizzate a documentare pratiche didattiche a favore dell'Apprendere ad Apprendere (AaA) e, per mezzo e in occasione di questa condivisione, le concezioni sulla competenza emerse in media res, con l'ambizione di poter contribuire ad arricchire il ventaglio di possibili risposte alla richiesta della sessione: «Cos'è l'Apprendere ad Apprendere e come si può sostenere l'acquisizione di questa iper-competenza nei contesti educativi e formativi lungo il corso della vita?» (Demetriou, 2015¹). L'indagine che qui si presenta vuole sondare le rappresentazioni dell'AaA di un campione ristretto di insegnanti, e intende, in particolare modo, saggiare le rappresentazioni segnatamente genuine, perché non aprioristicamente espresse ma, al contrario, emerse dal commento a progetti e attività già realizzati. L'indagine ha consentito una documentazione di esperienze significative a supporto della competenza ed è risultata efficace per sondare aspetti impliciti ma sui quali i docenti hanno lavorato, e che riconoscono, a posteriori, come favorevoli e centrali per l'AaA. I risultati del presente lavoro non sono generalizzabili ma appaiono un ottimo punto di partenza per proseguire con i docenti nell'esplorazione del costruito e per co-costruire insieme una più ampia visione dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere e quindi una più intenzionale didattica a essa orientata.

In this work we present the criteria and the instrument that guided interviews with teachers aimed at documenting teaching practices in favor of Learning to Learn and the conceptions of competence that emerged in media res, namely during their L2L-oriented educational proposals. The am-

¹ <https://serviziostatistico.invalsi.it/evento/viii-seminario-i-dati-invalsi-uno-strumento-per-la-ricerca-e-la-didattica/>, fonte effettiva e dichiarata.

bition is to contribute to enriching the range of possible answers to the session's prompt: «What is learning to learn and how the acquisition of this hyper-competence can be supported lifelong in educational and training settings?» (Demetriou, 2015²). The survey here presented aims to explore the L2L representations of a small sample of teachers, intending, in particular, to test the representations that are notably genuine, because they are not a priori expressed but have emerged from commenting on teaching projects and activities already implemented. The survey allowed for the documentation of significant experiences to support the competence and was effective in investigating aspects that were implicit but on which teachers worked, and which they recognize as favorable and central to L2L. The results of this work cannot be generalized, but they appear to be a good starting point for continuing with the teachers in their exploration of the construct and for co-constructing together a broader vision of learning and Learning to Learn, and thus a more intentional and sustainable instructional designs oriented towards it.

1. Introduzione

Il contributo si inserisce all'interno del dibattito, oggi sempre più attuale, sull'importanza di promuovere, nei diversi contesti educativi, lo sviluppo delle competenze trasversali – in particolare la competenza personale, sociale e la capacità di Imparare a Imparare – considerate determinanti nei processi cognitivi, metacognitivi e comportamentali, e ritenute fondamentali per affrontare in modo efficace situazioni complesse nei contesti scolastici, sociali e lavorativi, grazie alla loro trasferibilità e alla capacità di incidere su atteggiamenti e strategie individuali (Linee guida PCTO, 2018). In particolare, lo studio si inserisce nell'ambito di ricerca volto a indagare le concezioni dei docenti e le pratiche didattiche relative alla competenza “Apprendere ad Apprendere”, con il fine di esplorare rappresentazioni, modalità di promozione e implicazioni nei processi educativi.

L'indagine qui presentata si propone, dunque, di sondare le rappresentazioni sull'Apprendere ad Apprendere³ di un campione selezionato di insegnanti, e intende, in particolare modo, saggiare le rappresentazioni segna-

² <https://serviziostatistico.invalsi.it/evento/viii-seminario-i-dati-invalsi-uno-strumento-per-la-ricerca-e-la-didattica/>, actual and declared source.

³ In questo contributo si tratterà l'argomento utilizzando il termine “Apprendere ad apprendere” (acronimo “AaA”), in continuità con la sessione di riferimento, riferendosi indistintamente anche a “Imparare a imparare” e “Learning to Learn” (L2L).

tamente genuine, perché non aprioristicamente espresse ma, al contrario, emerse dal commento a progetti e attività già realizzati. Nel contributo saranno presentati quindi la ratio e lo strumento che hanno guidato le interviste con i docenti finalizzate proprio a documentare pratiche didattiche a favore dell'Apprendere ad Apprendere e, per mezzo e in occasione di questa condizione, le concezioni sulla competenza emerse *in media res*. L'ambizione è quella di poter contribuire ad arricchire il ventaglio di possibili risposte alla domanda «cos'è l'Apprendere ad Apprendere (AaA) e come si può sostenere l'acquisizione di questa iper-competenza nei contesti educativi e formativi lungo il corso della vita?» (Demetriou, 2015)⁴.

L'indagine ha consentito una documentazione di esperienze significative a supporto della competenza ed è risultata efficace per sondare aspetti impliciti ma sui quali i docenti hanno lavorato, e che riconoscono, a posteriori, come favorevoli e centrali per l'AaA. I risultati del presente lavoro non sono generalizzabili ma appaiono un ottimo punto di partenza per proseguire con i docenti nell'esplorazione del costruito e per costruire insieme una più ampia visione dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere e quindi una più intenzionale didattica a essa orientata.

2. Breve inquadramento teorico

La riflessione pedagogica sull'Apprendere ad Apprendere interroga il senso stesso dell'apprendimento e la valenza del concetto di competenza. Qui di seguito riportiamo solo alcuni dei riferimenti selezionati per la costruzione della cornice teorica, soprattutto quelli che hanno avuto una diretta implicazione perché focalizzati, oltre che sulla definizione del costruito, sulle concezioni dei docenti sull'AaA e sulla didattica orientata all'Apprendere ad Apprendere. Da una prospettiva psico-pedagogica gli studi sull'AaA possono essere raggruppati secondo due principali prospettive: quella cognitiva (Hautamäki *et al.*, 2002; Moreno, 2006) e quella socio-costruttivista (Deakin Crick, Broadfoot e Claxton, 2004; Caena e Stringher, 2020; Stringher, 2021), che hanno posto l'accento ora sulla prima ora sulla seconda caratteristica dell'Imparare a Imparare. Claxton (2004) ha invece esaminato l'evoluzione di differenti approcci all'L2L e ha individuato diverse generazioni di studi che hanno tentato di affrontare in teoria e in pratica l'Imparare a Imparare. Gli studi sono stati classi-

⁴ Sessione 8 Ricerca, Apprendere ad Apprendere a scuola, nell'istruzione per gli adulti e nella formazione professionale, responsabile scientifico della sessione: Cristina Stringher (INVALSI).

ficati sulla base dell'oggetto della ricerca e dunque della centralità della trattazione, ora il "cosa/come" lo studente apprende, ora il "cosa/come" il docente predispone e insegna (1. abilità e disposizioni per il rendimento scolastico; 2. abilità organizzative di studio; 3. sviluppo sociale ed emotivo; 4. riflessione sul proprio apprendimento). L'autonomia e l'autoregolazione degli studenti, con un graduale decentramento dell'insegnamento e crescente centralità dell'apprendimento, caratterizza l'ultima e più contemporanea generazione di studi.

Non sono numerosi gli studi e le ricerche che indagano invece l'"atterraggio" dell'AaA nella scuola. Uno dei settori di studio più produttivi è quello che indaga le concezioni dei docenti. Per quanto concerne le concezioni dei docenti, gli studi più noti (Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002; Stringher, 2021) hanno tematizzato soprattutto la classica distinzione operata da Hounsell (1979) tra concezioni "ampie" e concezioni "ristrette" di Imparare a Imparare e quindi anche di apprendimento. Infatti (Candi, 1990, pp. 34-35) l'AaA è di fatto un'entità multidimensionale che varia, nelle concezioni e nelle pratiche, sulla base del significato che viene attribuito al termine "apprendimento". Altri studi hanno tematizzato l'implementazione di una didattica orientata e favorevole all'imparare in contesti scolastici, da una prospettiva più empirica, mediante sperimentazioni e progetti o a partire dalle concezioni e dalle esperienze dei docenti (Marcuccio, 2016; Mannion e Mercer 2016; Stringher e Brito, 2021; Kloosterman e Taylor, 2012; Batini, 2012; Cappucci, 2020; Gentile, 2022; Scipione, 2022).

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale dei docenti a favore di una concreta didattica dell'Imparare a Imparare sembra prioritario lavorare sulle convinzioni e sulle consapevolezze dei docenti sul tema dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere (Marcuccio, 2016; Stringher, 2021). Si avverte l'esigenza di lavorare anche sulla chiarezza del costruito e di compiere quindi delle scelte, anche di tipo teorico, per poter guidare i docenti nella messa a fuoco di elementi contestuali, metodologici e didattici favorevoli (Marcuccio, 2016). Con una concezione dell'Imparare a Imparare diversa da un insieme sperato di abilità da sviluppare (*ibid.*), in tema di promozione delle «competenze» a scuola, sembra opportuno declinare la formazione e la riflessività dei docenti nella direzione anche della progettazione didattica per competenze e della valutazione formativa. Ciò che pensano gli insegnanti infatti è centrale nella promozione delle competenze, perché i loro convinimenti e le loro teorie alimentano l'azione quotidiana del fare scuola molto più intensamente di qualunque progetto *ad hoc*.

Qui di seguito ricordiamo alcuni degli elementi ricorrenti nella letteratura ritenuti adeguati alla promozione della competenza AaA e sui quali poter orientare la formazione dei docenti:

- sostenere autonomia e auto-regolazione dello studente nei processi di apprendimento (Marcuccio, 2016; Claxton, 2009);
- sostenere e incoraggiare la fiducia dell'apprendente (Caena e Stringher, 2020; Hautamaki *et al.*, 2002);
- sostenere negli studenti la consapevolezza dell'acquisizione e sull'esercizio di alcune abilità, soprattutto di tipo metacognitivo, per supportarne poi la trasferibilità ad altri contesti e discipline (Mannion e Mercer, 2016);
- offrire agli studenti occasione di confrontarsi con esperienze di apprendimento precedenti (Kloosterman e Taylor, 2012);
- offrire agli studenti occasioni per pianificare e valutare attività didattiche quotidiane e ordinarie (Brito e Stringher, 2021);
- sostenere l'auto-valutazione degli studenti come diretto monitoraggio della propria partecipazione al compito (Capperucci, 2020) per sostenere anche la consapevolezza sulle proprie strategie;
- sostenere la riflessività sia individuale sia di gruppo (Kloosterman e Taylor, 2012);
- progettare e prendersi cura del contesto di apprendimento per sostenere un clima a favore dell'Imparare a Imparare (per esempio tenere conto di diverse preferenze di apprendimento) (Kloosterman e Taylor, 2012);
- progettare attività e interventi di tipo curricolare e non isolati (Marcuccio, 2016; Mannion Mercer, 2016; Brito e Stringher, 2021);
- proporre una didattica per competenze che preveda lavori individuali e di gruppo finalizzati anche alla realizzazione di un prodotto autentico (Battini, 2012; Capperucci, 2020).

3. Obiettivi e metodologia

3.1. Obiettivi della ricerca

L'indagine che qui si presenta è parte di uno studio più ampio animato dall'intento di evidenziare cruciali e praticabili elementi della competenza a partire da esperienze, realizzate dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, riconosciute dai docenti promotori come favorevoli per sostenere la competenza Imparare a Imparare (Cardarello e Scipione, 2023).

Come emerso dalla recente indagine internazionale a cura di Stringher e colleghi del 2021, quando si indagano le pratiche didattiche ed educative attraverso le parole degli insegnanti si possono ottenere ricche testimonianze che hanno il vantaggio di rendere evidenti i concetti e di essere particolarmente rilevanti per misurare la consistenza di quelle concettua-

lizzazioni e eventualmente la loro distanza da quelle che provengono dalla letteratura. Su una linea analoga, la strada qui intrapresa, con un campione di insegnanti della provincia di Reggio Emilia, ha caratteristiche peculiari e promettenti perché non indaga in astratto, o in generale, le concezioni dell'insegnante, ma le fa emergere dalle stesse pratiche didattiche realizzate, ovvero esamina tali opinioni in stretta connessione con realizzazioni pratiche e progetti realizzati. Dunque, l'obiettivo principale è sia metodologico sia di merito: saggiare un metodo di indagine delle concezioni, ma anche verificare se emergono in tal modo concezioni più articolate, o più ingenue, o più precise.

Nello specifico la presente indagine intende:

- far emergere le concezioni dei docenti, raccolte per mezzo di un'intervista semi-strutturata condotta in modo “incalzante” (Scipione, 2021), a partire dal pretesto di restituire un'esperienza didattica riconosciuta come promettente per la competenza;
- identificare alcuni elementi didattici chiave praticabili a scuola, come occorrono all'interno delle interviste, come sono stati nella realtà implementati.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, essendo un campione auto selezionato di docenti che aveva dichiarato di aver lavorato sull'L2L, chiedendo loro di condividere il progetto/l'attività, si è ipotizzato di esplorare gli impliciti dei docenti a proposito della competenza, far emergere le loro concezioni sull'L2L e di rintracciare utili indicazioni/implicazioni pratiche e metodologiche per favorire la competenza, evitando così l'astrattezza. L'ipotesi è che emergessero concezioni e pratiche anche difformi da quelle presenti in letteratura, oltre a una variabilità attesa sulla base del grado di scolarità.

Per il secondo obiettivo sono stati indagati aspetti della didattica che fossero “funzionali” al potenziamento di alcune dimensioni individuali dell'Imparare a Imparare, quelle apparse qualificanti in quanto sia capaci di abbracciare i differenti ambiti della competenza quali il cognitivo, l'emotivo e il socio-affettivo (superando una visione “ristretta” della competenza o un suo confinamento al metodo di studio). Queste dimensioni sono quattro aspetti o orientamenti in riferimento all'imparare: la capacità di autogestione, di autocontrollo, di autovalutazione e la riflessività articolate in sotto-dimensioni (Scipione, 2021; Cardarello e Scipione, 2023). L'autonomia appare l'elemento chiave delle dimensioni, in affiancamento alla motivazione al compito e alla collaboratività implicate nell'esperienza (*ibid.*). L'ipotesi, apparentemente ovvia, è che tali dimensioni possano essere sollecitate o incrementate se gli studenti vengono coinvolti in attività didattiche che esaltano o implicano l'autonomia nella gestione, nel controllo, nella riflessione, nella valu-

tazione. In definitiva l'indagine intende esplorare se e in quale misura questi aspetti sono presenti nelle attività realizzate nelle scuole.

3.2. Il contesto della ricerca

La provincia di Reggio Emilia nel 2012 ha firmato il protocollo d'intesa⁵ "Reggio Emilia provincia ad alto apprendimento" con l'ambizione di poter garantire la piena realizzazione dei propri cittadini sostenendo gli apprendimenti nei vari contesti e il potenziamento dell'apprendimento continuo delle persone e delle organizzazioni. Diverse sono state le iniziative sul tema di promozione e innovazione, soprattutto in contesti scolastici. Di fatto il protocollo è stato occasione per consolidare il progetto della rete di scuole Io imparo così, tuttora attiva sul territorio, con l'obiettivo prioritario di promuovere tra i docenti la diffusione di nuove metodologie di insegnamento e per fornire agli studenti strumenti più idonei per una formazione continua adeguata per un mercato del lavoro sempre più complesso e globalizzato. Nel 2018 la Provincia affida all'Università, in particolare al Dipartimento (nella persona della professoressa Roberta Cardarello), il compito di avviare un processo conoscitivo con i docenti per tracciare e documentare buone pratiche didattiche a favore dell'Imparare a Imparare già esistenti sul territorio, per valorizzarle e permetterne la condivisione. Come prima azione è stato chiesto alle scuole della provincia di Reggio Emilia di segnalare, per mezzo di un modulo pre-compilato, eventuali progetti e attività didattiche realizzati per sviluppare la competenza Apprendere ad Apprendere e l'eventuale disponibilità di insegnanti a essere ricontattati per un'intervista di approfondimento sui progetti didattici/attività/esperienze segnalati.

Per la costruzione del protocollo d'intervista il gruppo di ricerca ha condotto un'approfondita esplorazione del costrutto AaA nelle sue diverse accezioni nei documenti di indirizzo nazionali, europei e internazionali, e nella principale letteratura psico-pedagogica sul tema. Un primo try-out dello strumento ha confermato la funzionalità di dimensioni e funzioni ritenute rintracciabili e irrinunciabili della competenza in realizzazioni concrete attuate e attuabili in età evolutiva.

⁵ La prima sottoscrizione del protocollo ha visto coinvolti: Provincia di RE, Ufficio scolastico territoriale RE, Università di Modena e Reggio Emilia, Fondazione Pietro Manodori, Associazione Industriali di Reggio Emilia, Rete "io imparo così", Re-learning- Associazione di promozione sociale.

3.3. Il campione

Sono stati intervistati 16 docenti (n. 2 scuola dell'infanzia; n. 6 scuola primaria; n. 1 scuola secondaria primo grado; n. 6 scuola secondaria secondo grado), in servizio presso 7 istituti scolastici della provincia di Reggio Emilia (n. 4 istituti comprensivi, n. 1 istituto tecnico industriale, n. 1 liceo, n. 1 istituto superiore paritario), che hanno dichiarato di avere svolto/promosso almeno un progetto a favore dell'Imparare a Imparare. Le interviste semi-strutturate, registrate e trascritte, sono state in totale 16, della durata media di 30 minuti, effettuate in presenza fino al mese di febbraio 2020 e successivamente svolte a distanza su piattaforma Google Meet, in presenza di un conduttore e di un osservatore⁶. Ai fini dell'esplorazione dei dati raccolti sono state prese in esame n. 14 interviste e n. 17 progetti documentati (n. 1 scuola infanzia; n. 7 scuola primaria; n. 1 scuola secondaria primo grado; n. 5 scuola secondaria secondo grado).

3.4. Il protocollo di intervista

È stata utilizzata, come strumento di indagine, l'intervista semi-strutturata (Denzin e Lincoln, 1994) ed è stata condotta un'analisi di tipo qualitativo del contenuto delle trascrizioni.

Lo strumento si compone di tre differenti sezioni che indagano tre ambiti: raccolta di informazioni di contesto e presentazione dell'attività; approfondimento su aspetti dell'AaA sulla base degli indicatori selezionati; informazioni aggiuntive, opinioni e riflessioni dei docenti. Nella prima fase dell'intervista sono raccolti i dati di contesto (grado scolastico, insegnanti e/o esterni coinvolti, classi, durata, obiettivi e aree disciplinari del progetto/attività) e si chiede poi al docente/ai docenti di illustrare gli elementi salienti del progetto, senza ulteriori indicazioni. Questa prima fase di rendicontazione consente all'intervistatore di fare una preliminare individuazione di indicatori della competenza, tra quelli selezionati nello strumento, che potrebbero essere stati, più di altri, al centro dell'attività e dunque interessanti da approfondire nella seconda parte dell'intervista. Prima di procedere con

⁶ Le interviste sono state condotte da Lucia Scipione e Caterina Castellari, con il coordinamento della professoressa Roberta Cardarello. Si ringrazia Caterina Castellari per la collaborazione alla ricerca avvenuta in occasione del lavoro di indagine per tesi di laurea in Scienze pedagogiche dal titolo *La competenza dell'imparare a imparare: quadri teorici e un'indagine esplorativa* (relatore: prof.ssa Cardarello; correlatore: dott.ssa Scipione).

la richiesta diretta di esplicitazione di passaggi cruciali e di esempi per i relativi indicatori, e dunque prima di tematizzare elementi del costrutto selezionati e ritenuti rilevanti dai ricercatori, l'intervistatore chiede al docente di condividere "In che senso" il progetto presentato è riconducibile/promuove l'Imparare a Imparare, secondo il proprio punto di vista. L'intento era di raccogliere informazioni sulla concettualizzazione del costrutto e su come tale competenza venga non solo intesa dagli insegnanti ma anche declinata e resa visibile in un'esperienza didattica concreta. La richiesta poi di esplicitazione di modalità, strumenti e strategie adoperate consente di esplorare come la competenza AaA sia stata promossa negli studenti e nelle aule, con quali azioni e strumenti da parte dei docenti e per quali fini. La terza e ultima sezione è stata pensata per raccogliere eventuali modalità valutative attuate e ulteriori riflessioni del docente su ricadute dell'attività, efficacia e trasferibilità degli apprendimenti, ripetibilità/sostenibilità del progetto, se considerate pertinenti da approfondire sulla base del progetto condiviso e/o quando non emersi nella seconda sezione dell'intervista.

3.5. La costruzione dello strumento: dimensioni e indicatori dell'Imparare a Imparare

Il gruppo di ricerca ha condotto uno studio esplorativo delle letterature e dei documenti di indirizzo in materia educativa: sono state esaminate definizioni e isolati e confrontati indicatori utilizzati perlopiù nei più noti strumenti di valutazione della competenza, attingendo a risorse sia di matrice cognitivista sia di prospettiva socioculturale, con l'intento prioritario di ammettere una selezione degli aspetti implicati ma al tempo stesso di salvaguardare le dimensioni cognitiva, metacognitiva, affettivo-disposizionale e sociale dell'AaA (Caena, 2019). Il fine era proprio quello di selezionare alcuni aspetti della competenza Imparare a imparare rintracciabili in realizzazioni concrete attuate e attuabili nei contesti scolastici.

Il confronto più produttivo è avvenuto con la ricerca documentale a opera di Caena (2019) in quanto sistematica comparazione di indicatori della competenza a partire dalla più recente definizione di *Learning to Learn* (EU, 2018) e in dialogo con quadri concettuali e operativi, studi e ricerche più o meno recenti e rilevanti nei contesti educativi. Con l'obiettivo di rilevare questi aspetti della competenza nelle esperienze concrete di docenti, per differenti gradi scolastici è stato necessario compiere delle scelte: alcune dimensioni della competenza (talune abilità, atteggiamenti e conoscenze individuati) sono risultate escluse, perché non sostenibili data la tipologia di

indagine e anche per non incorrere nel rischio di indagare tratti di personalità e di proiettare i docenti in questa direzione.

Il passo successivo è stato tornare a un “lessico” conosciuto, o presunto tale, dai docenti, e quindi alle definizioni delle Raccomandazioni europee accolte nelle IINN (2012) e alle definizioni presenti nei modelli nazionali di certificazione delle competenze, con l’intento di includere una selezione di elementi ma al tempo stesso di non trascurare nessuna della quattro dimensioni della competenza, con una costante ricerca di corrispondenza con i framework europei e con la letteratura psico-pedagogica.

L’autonomia dello studente nel processo di apprendimento è stata considerata caratteristica prioritaria della competenza, «quando gli studenti diventano insegnanti di sé stessi, mostrano gli attributi di autoregolazione che sembrano più auspicabili per l’apprendimento (auto-monitoraggio, auto-verifica, auto-valutazione, auto-insegnamento)» (Hattie, 2009, p. 22, trad. dell’autrice). In coerenza con la definizione europea di «capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera» (European Council, 2018), l’autonomia è stata declinata nelle azioni di “gestione”, “controllo”, “riflessione”, “valutazione”, aspetti dell’L2L apparsi praticabili ed educabili a partire dalla scuola dell’infanzia. Per salvaguardare le dimensioni affettive- disposizionali e sociali della competenza sono stati riconosciuti due elementi di sfondo: la “motivazione” e la “collaborazione”. Ciascuna di queste dimensioni è stata indagata e declinata alla luce della letteratura (Scipione, 2021).

La scelta di selezionare alcuni degli elementi del costrutto, elementi che di fatto riguardano l’individuo e il suo apprendimento, è stata funzionale all’obiettivo di cogliere e documentare una loro produttività possibile, e dunque rilevare una potenziale capacità, dei docenti e delle attività proposte, di sostenere queste dimensioni.

Per farlo sono state costruite delle domande per ciascun elemento orientate verso la pratica didattica per cercare proprio di ricondurre i docenti a quegli aspetti selezionati dell’L2L (tab. 1).

Tab. 1 – Lo schema dell'intervista

	<i>Dimensioni</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Esempi di domande:</i> “In che modo?” “Con quali strumenti/strategie?”
<i>Autonomia</i>	Gestione	<ul style="list-style-type: none"> – del lavoro – del tempo – delle informazioni – degli imprevisti e risoluzione di problemi 	Gli studenti avevano modo di misurarsi con la gestione del tempo? Avevano a disposizione qualche strumento per farlo?
	Controllo	<ul style="list-style-type: none"> – prendere decisioni – espressione proprie idee – distinguere opinioni/fatti e credenze/valori – utilizzare soluzioni creative 	Gli studenti erano messi nella situazione di prendere decisioni? In che modo? Per quali finalità?
	Riflessione	<ul style="list-style-type: none"> – sul lavoro – sulle proprie capacità – sulle proprie esigenze – sulle strategie adoperate 	Questa attività ha promosso la capacità auto-riflessiva sulle strategie, individuali o di gruppo, sperimentate? Per quali strategie? Con quali modalità/strumenti?
	Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> – del lavoro, sia del processo sia di un eventuale prodotto 	È stata promossa la capacità di auto-valutare il proprio lavoro? In che modo?
	Collaborazione/collaboratività		Come è stata sostenuta? In che modo ha favorito il raggiungimento degli obiettivi prefissati e connessi all'L2L?
	Motivazione/attivazione di una condotta motivata		Quest'attività ha motivato lo studente? Come? Quale è stata la risorsa che ha favorito la motivazione ad apprendere?

Fonte: adattamento da Cardarello e Scipione (2023)

3. Discussione dei dati

Prima di esaminare nel dettaglio i dati relativi agli interrogativi di partenza, va segnalata la grande varietà tematica delle attività e dei progetti illustrati dagli insegnanti, che vanno dalle scienze alla filosofia, dall'educazione emotiva al metodo di studio e che dunque configurano sicuramente l'esistenza, nel contesto indagato, di una visione “ampia” della competenza.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca ci si è concentrati sull'esplorazione delle risposte raccolte a partire dal primo quesito posto dopo la narrazione spontanea di alcuni dati di contesto e dell'attività. Come già espli-

citato, la richiesta non è stata quella di condividere la propria concezione di Imparare a Imparare bensì di argomentare le ragioni dell'affinità del progetto scelto per la promozione della competenza. Per alcuni ordini di scuola si dispone di una sola testimonianza/progetto e dunque di nessuna rappresentatività. Occorre ribadire che il sondaggio qui presentato non mira a documentare tendenze né aspira alla rappresentatività, ma intende fare emergere una prima tipologia di autentiche concezioni e opinioni tra quelle presenti.

L'analisi lessicale e la categorizzazione delle risposte a posteriori è qui sinteticamente riportata per grado scolastico con un riferimento alla tipologia di progetti. Va precisato che, sulla base della tipologia di richiesta, emergono elementi connessi a modalità e strategie di apprendimento e a variabili positive connesse con l'apprendimento. Nell'indicare perché quei singoli progetti sono esperienza funzionale per l'AaA i docenti descrivono gli obiettivi di apprendimento perseguiti, quali apprendimenti quell'attività ha promosso e con quali modalità. Per questo motivo vengono riportate sinteticamente, di fianco al grado scolastico, le tipologie di attività proposte.

Dal punto di vista dei docenti promotori, i progetti selezionati promuovono la competenza Imparare a Imparare per la presenza di alcune caratteristiche (Cardarello e Scipione, 2023):

- 1) scuola dell'infanzia (progetto di esplorazione e condivisione di aspetti della quotidianità attraverso un approccio metacognitivo e di problem solving):
 - priorità del “fare” e coinvolgimento attivo dei bambini;
 - priorità nel “come s’impara” rispetto al “cosa s’impara”, con occasioni di dialogo e di confronto, tra bambino e insegnante e tra pari, soprattutto sulle modalità di apprendimento, per riflettere e favorire la consapevolezza;
- 2) scuola primaria (8 progetti/attività: progetto di scienze con approccio narrativo-romantico; progetto di scienze con metodologia PBL Lepida Scuola; progetto di giochi filosofici; sperimentazione del modello RCRT *Reading Comprehension Reciprocal Teaching* per comprendere e riassumere; percorso di potenziamento di abilità di studio; progetto di ideazione, progettazione e costruzione di un artefatto; percorso sulla gestione delle emozioni per il miglioramento dell'attenzione e dell'apprendimento):
 - occasioni di dialogo, di confronto, di scambio di opinioni e di idee;
 - attività in gruppo quale luogo di apprendimento, di collaborazione e di cooperazione;
 - esercizio dell'autonomia individuale e di gruppo nella gestione della attività nelle quali l'insegnante svolge il ruolo di facilitatore;
 - riflessione e autoanalisi su di sé e sul gruppo;

- acquisizione di un metodo e di metodologie di lavoro e di apprendimento;
 - centralità della dimensione emotiva;
- 3) scuola secondaria di primo grado (1 progetto: percorso sulla conoscenza di sé, degli altri, dell'ambiente):
- utilizzo di strumenti, strategie e metodologie che possono rendere gli studenti autonomi nel lavoro, nel tempo presente e futuro;
 - spazio all'affettività come occasione per conoscere sé stessi e gli altri e cura delle relazioni;
- 4) scuola secondaria di secondo grado (5 progetti/attività: percorso di aiuto e supporto nelle materie di studio; percorso di approfondimento disciplinare con attività esplorative teoriche e pratiche; realizzazione di progetto di una ricerca, dall'ideazione all'analisi dei dati; percorso sull'acquisizione di consapevolezza sugli stili cognitivi e sul metodo di studio; progetto finalizzato a promuovere la conoscenza e il miglioramento della strategie e dei processi coinvolti nell'apprendimento):
- interdisciplinarietà della proposta e supporto alla consapevolezza nell'uso di molteplici linguaggi;
 - attività svolte in gruppo con spazio al confronto e alla discussione;
 - esercizi di metodo e di metodo di studio;
 - attivazione dell'autonomia e della consapevolezza degli studenti nelle attività;
 - occasioni di riflessione su apprendimento e contenuti di studio;
 - attività pratiche utilizzate come pretesto per attivare gli studenti;
 - elevata motivazione e partecipazione degli studenti alle attività;
 - insegnante facilitatore che funge da supporto al come (metodo) piuttosto che al cosa (contenuto).

Complessivamente, le concezioni dei docenti intervistati non richiamano elementi del costrutto ma lo definiscono come apprendimento motivato che ha attivato e coinvolto gli studenti nelle diverse tipologie di attività, per varietà tematica e di approcci metodologici. Lavorare sull'AaA si realizza nella proposta di esperienze coinvolgenti che richiedono attività soprattutto di gruppo e che rompono le routine. Quello che emerge, sinteticamente, è un ruolo diverso del docente, facilitatore e guida, e una maggiore centralità dello studente, che ricerca, che “fa” e sperimenta, che matura nella consapevolezza di sé e delle proprie strategie ed emozioni, che è autonomo e partecipa attivamente ad attività costruttive, dialogiche e di metodo, individuali e di gruppo.

Nella scuola dell'infanzia emergono elementi connessi all'apprendimento, in termini di capacità di riflessione, esercizio della consapevolezza e metacognizione. Il materiale didattico assume grande valore poiché stimola

un fare attivo che facilita i bambini molto di più rispetto a concetti astratti, anche quando il contenuto delle attività ha a che fare esplicitamente con la “mente” e con le strategie come per contare o per memorizzare.

Nella scuola primaria si deducono elementi dell’Apprendere ad Apprendere che richiamano l’autonomia dei bambini e la capacità di riflessione e di autoanalisi, individuale e di gruppo, la perseveranza sostenuta dalla motivazione, l’attenzione all’emotività come elemento di unione e rafforzamento del gruppo. Si impara a imparare “stando in mezzo agli altri bambini”, con confronto di idee e opinioni, con occasioni di spostamento del proprio punto di vista. Ma Apprendere ad Apprendere consiste anche nella acquisizione di un metodo, di una strategia, e nell’esercizio della costruttività, come risoluzione di problemi, pratici e teorici, e costruzione di artefatti.

Nella scuola secondaria di primo grado si fa riferimento all’AaA come capacità di esercitare in autonomia l’uso di metodi e strumenti in diversi contesti disciplinari ed extra disciplinari, nel presente e per futuro. Appare rilevante l’importanza dell’imparare a conoscere sé stessi e gli altri, finalizzato a una maggiore consapevolezza dei vissuti emotivi e affettivi e a un saper rapportarsi con gli altri.

Nella scuola secondaria di primo e di secondo grado l’Imparare a Imparare implica una riflessione su sé stessi e sul proprio apprendimento, in termini di strategie e processi di studio, di capacità di gestire il proprio apprendimento e mostrare curiosità, e di avere consapevolezza dei propri stili cognitivi e di apprendimento. L’Apprendere ad Apprendere si esercita con la discussione e il confronto, attraverso la scoperta di linguaggi differenti, con attività cooperative e collaborative, attraverso una partecipazione attiva alle esperienze didattiche e un’applicazione pratica delle discipline.

Nelle riposte analizzate sono state messi a fuoco tre aspetti della competenza che appaiono maggiormente evidenti e ricorrenti su tutti i gradi scolastici, che riguardano una realizzazione pratica dell’AaA e un suo potenziamento: la “novità”, il “gruppo”, il “metodo”.

Nella maggior parte dei progetti documentati si è trattato di attività “insolite” o non usuali, configurate come un’“eccezione” alla tradizione del fare scuola, e perciò stesso sottese da una nuova definizione di apprendimento o da una modalità innovativa di praticare e sostenere l’apprendimento a scuola, che spesso coincide con un diverso protagonismo attivo dei bambini. La forte motivazione e l’engagement testimoniato dagli studenti sarebbero il tratto saliente dell’Imparare a Imparare, come se un’esperienza motivante garantisse di per sé agli allievi un nuovo punto di vista sull’imparare, positivo e in prospettiva promettente (Cardarello e Scipione, 2023).

La dimensione del gruppo appare come contesto ideale per Imparare a Imparare perché gli apprendimenti specifici sono esattamente quelli connessi al confronto, alla collaborazione, alle proceduralità decise e negoziate all'interno del gruppo, in grado di mobilitare l'engagement degli allievi e un certo tasso di autonomia.

Infine, il terzo elemento è indubbiamente la focalizzazione esplicita sull'insegnamento (o acquisizione) di un metodo, o di capacità metodologiche/strumentali, a volte, ma non sempre, limitato al «metodo di studio», che, come abbiamo visto nella letteratura internazionale, è certamente ritenuta diffusamente come una tipica traduzione operativa del concetto di Imparare a Imparare (Hounsel, 1979; Waeytens, Lens e Vandenberghe, 2002). Anche in questa indagine l'Apprendere ad Apprendere coincide in alcuni casi con metodo di studio, e con una connessa costellazione di consapevolezza di sé e del proprio apprendimento, in una prospettiva schiettamente metacognitiva, ma non scollegata dalla dimensione emozionale o affettiva. Ma Imparare a Imparare quando implica il metodo non compare solo nella prospettiva dell'imparare a studiare: in altri casi il metodo che viene appreso coincide con l'acquisizione di strumenti e procedure operative per risolvere un problema o per produrre un manufatto, che chiama in causa lo studio, la progettualità, la pianificazione di fasi di lavoro e il confronto tra pari (Cardarello e Scipione, 2023).

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca qui presentata si restituisce la categorizzazione delle risposte sulla base dell'occorrenza degli elementi dell'AaA selezionati e indagati, e dunque se e come rilevati nei progetti.

Una prima considerazione è sul riscontro avuto della presenza di quegli elementi individuati nei progetti che i docenti hanno ritenuto produttivi per sostenere la competenza. Una seconda riflessione è sulla rilevazione di questi elementi, riconosciuti come prioritari del costruito, emersi come impliciti nelle pratiche, negli obiettivi, nelle metodologie, e dunque esplicitati per mezzo delle domande selezionate e non spontaneamente emersi dalle narrazioni dei docenti. La presenza dei fattori selezionati (auto-gestione; auto-controllo, auto-riflessione, e auto-valutazione) è stata registrata a partire dalla segnalazione del docente, in risposta alla domanda posta dall'intervistatore che chiedeva se e come i partecipanti erano stati messi nelle condizioni, almeno una volta all'interno del progetto, di farne esperienza (per es. se gli allievi avevano avuto, entro il progetto, la possibilità di “autogestire” il proprio tempo, con quali strumenti e modalità). Tutti gli elementi previsti dallo strumento sono stati riconosciuti e approfonditi dai docenti in almeno un terzo delle loro esperienze, fatta eccezione per la capacità di distinguere le opinioni dai fatti di e saper riconoscere credenze e valori, come ipotizzato nel quadro teorico.

Guardando le occorrenze aggregate per ciascuna dimensione, l'autonomia nell'ambito della "gestione" dell'apprendimento (68%) risulta quella maggiormente esercitata e riconosciuta dai docenti, anche come quella più "intrinseca al compito", mentre la meno presente appare la dimensione dell'autonomia, nei termini di possibilità di scelta di azioni e contenuti da apprendere (40%). L'esercizio autonomo e consapevole della riflessività (54%), sulle proprie capacità ed esigenze, e della valutazione (57%), intesa come monitoraggio dei prodotti e del processo, occorrono in più della metà delle esperienze.

Andando nello specifico dei fattori selezionati per ciascuna dimensione, quelli che si riscontrano nella maggior parte dei progetti (11/14) sono:

- la gestione autonoma del lavoro, individuale e di gruppo, che è sostenuta con diverse strategie e diversi materiali proposti, più o meno strutturati. Nei compiti "aperti", come la risoluzione di un problema e/o la costruzione di un artefatto, gli studenti sono messi nella condizione di gestire autonomamente il lavoro del gruppo perché sono forniti loro strumenti e materiali predisposti per supportare la suddivisione di incarichi e responsabilità;
- la gestione autonoma del tempo è promossa quando a essere atteso è un concreto obiettivo, come la realizzazione di un prodotto finale, o l'applicazione di una procedura di studio con strumenti *ad hoc*. Questi possono risultare funzionali anche per la gestione delle informazioni, intesa come reperimento autonomo e utilizzo di contenuti finalizzati al compito. I docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria riconoscono un certo tasso di difficoltà nel lavorare in tal senso, ma al tempo stesso ne indicano la sostenibilità attraverso strategie come la ripetitività della proposta e il monitoraggio costante da parte dell'adulto;
- l'auto-controllo nei processi partecipativi nei termini di espressione delle proprie idee e opinioni è funzionale per il coinvolgimento ma anche per la partecipazione consapevole a processi decisionali. A tal fine la discussione, non sempre mediata dall'insegnante, è inevitabilmente lo strumento più utilizzato. Nei compiti di "metacognizione" lo scambio di opinioni tra i bambini risulta intrinseco alla tipologia del compito quando, oltre al confronto sulle strategie cognitive, si richiedono l'analisi e la valutazione di differenti strategie cognitive, per esempio quando i bambini confrontano differenti strategie per effettuare un calcolo matematico.

Per quanto riguarda le dimensioni di sfondo indagate, quali la collaborazione e la motivazione, entrambe si riscontrano quasi sempre in concomitanza. L'attivazione di una condotta motivata sembra essere sostenuta dalla curiosità, dalla proposta di oggetti "interessanti", anche di discussione, e dalla

sperimentazione di linguaggi differenti, oltre che dalla tipologia di compito, sfidante e complesso, che di fatto in molti casi ha garantito un certo impegno degli allievi, e in particolare dei gruppi, a portare a termine il compito con perseveranza e autonomia. La dimensione dialogica, comune a tutte le esperienze, è un potenziale strumento per sostenere la riflessività del singolo come del gruppo. Il dare autonomia nella gestione di un compito, del tempo come delle informazioni, è garanzia di un certo grado di coinvolgimento e responsabilità. Il coinvolgimento risulta sostenuto quando sono forniti dei materiali *ad hoc*, quando il prodotto atteso è spendibile nella realtà, e infine quando il docente assume un ruolo di guida e di facilitatore, che non valuta ma che offre il suo supporto senza dare una soluzione al problema posto. In percorsi orientati alla meta-cognizione la riflessione critica è guidata su strategie attivate e attivabili, proprie e altrui, ed è insita nei compiti richiesti, come anche la riflessione sul contenuto di schede-attività e sulla difficoltà che i bambini hanno sperimentato nel loro svolgimento. Lasciare un “ampio margine di libertà” ad allievi e gruppi è sostenibile quando si riesce a offrire un ambiente di apprendimento in grado di offrire agli studenti “strumenti per potersi orientare”, necessari per poter organizzare il lavoro e per poter così esercitare e apprendere nel tempo modalità efficaci di lavoro (Cardarello e Scipione, 2023, p. 107).

In conclusione, è possibile affermare che i progetti documentati mediante lo strumento promuovono quelle caratteristiche che i teorici dell’Apprendere ad Apprendere, e segnatamente il modello qui adoperato, giudicano irrinunciabili per la competenza: l’autonomia, la motivazione e la collaboratività. Con concezioni ed esperienze differenti i docenti colgono aspetti importanti e critici dell’operazionalizzazione della competenza che restituiscono con impressioni puntuali sull’efficacia di attività e di elementi di contesto. Il coinvolgimento attivo, congiuntamente alla ripetitività delle attività e alla applicabilità degli strumenti anche in contesti altri, avrebbe messo gli allievi nella condizione di interiorizzare un certo modo di procedere, nell’applicazione di un metodo e nei metodi, nell’interazione, nella risoluzione di problemi, con consapevolezza e perseveranza.

Al termine del lavoro emerge una prospettiva di praticabilità della competenza a scuola che può tradursi in priorità sul come si progetta un ambiente collaborativo e motivante, in contesti più o meno strutturati, con compiti di costruttività come di metodo, nel quale la gestione dell’apprendimento, la riflessione su di esso, il controllo degli apprendimenti e la loro valutazione siano garanzia di un certo esercizio di autonomia dello studente, in prospettiva di acquisizione di consapevolezza anche della trasferibilità di quanto appreso a contesti altri e non solo scolastici (Cardarello e Scipione, 2023).

4. Conclusioni

L'indagine ha consentito una documentazione di esperienze significative a supporto della competenza ed è stata efficace per sondare aspetti impliciti ma sui quali i docenti hanno lavorato, e che riconoscono, a posteriori, come favorevoli e centrali per l'Apprendere ad Apprendere. È stata rilevata infatti la capacità, dei docenti e delle attività, di promuovere quelle dimensioni del costrutto selezionate dai ricercatori su base razionale diversamente non emergenti. Le concezioni dei docenti non richiamano gli elementi del costrutto, per come individuato nella letteratura, bensì enfatizzano un apprendimento motivato che attiva e coinvolge gli studenti: lavorare sull'AaA significa, dal loro punto di vista, costruire esperienze coinvolgenti che richiedono attività soprattutto di gruppo e che rompono le routine. I docenti che dichiarano di aver lavorato sull'AaA ne riconoscono un'eccezionalità rispetto alla pratica quotidiana ma al tempo stesso confermano la possibilità di lavorare, dentro e fuori le discipline, a favore di questa competenza. Gli elementi del costrutto selezionati perciò sono potenzialmente "praticabili" a scuola, anche in contesti ordinari, e possono orientare la progettazione e la valutazione della competenza. In prospettiva, la prosecuzione dello studio potrà prevedere, oltre all'ampliamento del campione, ulteriori approfondimenti di rilievo, tra cui: sondare l'eterogeneità delle testimonianze sulla base della tipologia di scuola, soprattutto nel contesto variegato delle scuole secondarie di secondo grado, indagando diffusione e incidenza del fenomeno nei vari gradi scolastici; esplorare lo scarto tra percezioni e pratiche dichiarate dai docenti e gli elementi teorici del costrutto e della didattica orientata all'AaA, così come delineati nella letteratura di riferimento.

Riprendendo le Linee guida ai PCTO (2018), si ribadisce l'urgenza di lavorare sulle competenze trasversali, tra cui la competenza personale, sociale e di Imparare a Imparare, in quanto determinanti per i processi di pensiero, di cognizione e di comportamento, decisivi in contesti non solo scolastici ma anche sociali e lavorativi, non connesse a singoli ambiti ma comuni a molti di essi e dunque trasferibili, sia in compiti che in contesti diversi, e in grado di influenzare negli studenti atteggiamenti e strategie.

I risultati del presente lavoro non sono generalizzabili ma appaiono un ottimo punto di partenza per proseguire con i docenti nell'esplorazione del costrutto e per co-costruire insieme una più ampia visione dell'apprendimento e dell'Apprendere ad Apprendere e quindi una più intenzionale didattica a essa orientata.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M., Torti D. (2019), “Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill”, *Scuola democratica*, 10 (1), pp. 63-82.
- 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.
- Cardarello R., Scipione L. (2023), *Imparare a imparare. Un’indagine con le scuole di Reggio Emilia*, Edizioni Junior, Parma.
- Capperucci D. (2020), “Strumenti per valutare l’Apprendere ad Apprendere: un percorso di ricerca-formazione”, *Giornale italiano della ricerca educativa*, 15, pp. 98-109.
- 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*.
- Deakin Crick R., Broadfoot P., Claxton G. (2004), “Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project”, *Assessment in Education*, 11 (3), pp. 3-11.
- Demetriou A. (2015), *Educating the developing mind: Bridging research with educational practice*, Keynote presentato alla conferenza EARLI, Limassol, Cipro.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, Kappa Delta Pi., New York; trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- 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.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, London.
- Hautamäki J., Arinen P., Erone S., Hautamäki A. (2002), “Assessing learning – to learn. A framework”, *Evaluation Reports 4*, Finnish National Board of Education, Helsinki.
- Hoskins B., Friedriksson U. (2008), *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*, University/National Board of Education.

- Hounsell D. (1979), “Learning to learn: Research and development in student learning”, *Higher Education*, 8 (4), pp. 453-469.
- Linee guida per i “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (PCTO) (ai sensi dell’articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145).
- 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”, *Italian Journal of Educational Research*, 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.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- 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.
- Stringher C. (a cura di) (2021), *Apprendere ad Apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Waeytens 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 bio-potere 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



**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

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.