

La formazione degli insegnanti alla didattica del riassunto nella scuola primaria: primi esiti del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*

Giulia Scarpelli*, Anastasia Marini**

Riassunto: In questo contributo si presenta *Oggi riassumo io*, un progetto di ricerca di durata biennale che lavora con i bambini per lo sviluppo dell'abilità riassuntiva e, parallelamente, prevede un percorso di formazione per gli insegnanti strutturato secondo i presupposti della Ricerca-Formazione (R-F). Il progetto coinvolge quattro classi terze di scuola primaria, due in provincia di Roma e due in provincia di Aosta, con i loro rispettivi insegnanti. Lo studio ha valutato, dal punto di vista dei docenti, le ricadute, espresse in termini di processi, prodotti e consapevolezza, degli interventi didattici proposti, volti all'acquisizione dell'abilità riassuntiva nei bambini. I dati sono stati rilevati con la tecnica del *focus group*. Gli esiti evidenziano una forte presa di coscienza, nei docenti, delle difficoltà legate all'insegnamento-apprendimento dell'abilità riassuntiva e un significativo apprezzamento del *setting* laboratoriale e della metodologia d'insegnamento proposta, che ha registrato una risposta positiva anche nei bambini a livello di motivazione, senso di responsabilità, autonomia, *cooperative learning*, inclusione e acquisizioni lessicali.

Parole chiave: Ricerca-Formazione, formazione insegnanti, didattica del riassunto, *focus group*, motivazione.

English title: Teacher training for teaching the summarizing ability in primary school: First results of the research project *Today I summarize*.

Abstract: This paper presents *Oggi riassumo io (Today I summarize)*, a two-year research project that works with children to develop the summarizing ability and, in parallel, provides teacher training structured according to the Research-Training (R-F) methodology. The project involves four third-grade primary school classes, two in the province of Rome and two in the province of Aosta, with their teachers. The study evaluated, from the teachers' point of view, the effects, expressed in terms of processes, products and awareness, of the proposed teaching interventions aimed at the acquisition of summarization skills in children. The data were collected using the focus group technique. The outcomes show a strong awareness, in teachers, of the difficulties related to teaching-learning how to make a summary and a significant appreciation of the setting and the proposed teaching methodology, which also registered a positive response in children at the level of motivation, sense of responsibility, autonomy, cooperative learning, inclusion and lexical acquisitions.

Keywords: Teacher professional development research, teacher education and training, summary teaching, focus groups, motivation.

* Università Roma Tre. Email: giulia.scarpelli@uniroma3.it

** Università Roma Tre. Email: ana.marini@stud.uniroma3.it

1 Il ruolo dell'insegnante: elemento chiave per la riqualificazione del sistema scolastico

A fronte dei preoccupanti risultati registrati dall'indagine Pisa (OECD, 2019a) riguardo alle competenze dei quindicenni italiani in matematica e lettura e a fronte delle disuguaglianze sociali che, in seguito alla pandemia di Covid-19, hanno colpito principalmente le categorie più fragili come i minori (ISTAT, 2022), la riqualificazione del sistema scolastico sembra essere ormai una necessità affinché si possano fornire ai giovani strumenti adeguati per affrontare le complessità del presente e per costruire il proprio futuro. Come sostiene Asquini (2018), è attraverso la figura dell'insegnante che si può riqualificare il sistema scolastico e puntare a risultati di apprendimento di qualità. Tuttavia, spesso gli insegnanti, i dirigenti scolastici e i formatori

non sono adeguatamente preparati per affrontare lo scarso rendimento scolastico e l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione, nonché per accogliere la diversità, offrire sostegno appropriato ai minori in difficoltà o a rischio o ai discenti con esigenze relative al benessere e alla salute mentale (Consiglio europeo, 2013, p. 4).

Il contesto storico-sociale in cui gli insegnanti si trovano a lavorare oggi è abbastanza complesso. I dati Istat più recenti (2022) presentano il 14,2% dei minori in povertà assoluta, concetto strettamente connesso alla povertà educativa, definita come

la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni (Save the Children, 2014, p. 4).

Soprattutto durante la pandemia, la mancanza in alcune famiglie di computer e tablet o di una connessione stabile non ha permesso a molti giovani di seguire la didattica a distanza (Save the Children, 2014) e, una volta tornati alla didattica in presenza, gli insegnanti si sono trovati nella difficile condizione di lavorare con ragazzi aventi importanti lacune. Un altro elemento di criticità con cui gli insegnanti si misurano è lo scarso rendimento scolastico dei giovani: dal Rapporto Pisa (OECD, 2019a), emerge che il 23,3% dei quindicenni coinvolti nella ricerca internazionale non raggiunge il livello base di lettura, il 23,8% quello di matematica. Infine, il numero di alunni con bisogni educativi speciali registra un aumento del 23% rispetto all'anno scolastico 2017/2018 (ISTAT, 2022) e richiede agli insegnanti una formazione specifica sulle metodologie e sugli strumenti didattici più appropriati.

Alla luce dei dati emersi dalle ricerche internazionali e delle trasformazioni legislative in ambito formativo, molte istituzioni scolastiche hanno favorito lo sviluppo professionale degli insegnanti, facendo leva sullo sviluppo di *expertise* (Salvatori, 2021) nella formazione in servizio.

L'indagine Talis (OECD, 2019b; OECD, 2020), relativa al 2018, ha rilevato che la formazione in servizio (93%) del corpo docente italiano è pressoché in linea

con la media OCSE (94%) ma che alcune aree di sviluppo professionale sono, per tutti i paesi OCSE, ancora critiche: si tratta dell'uso delle tecnologie, dell'insegnamento in contesti multiculturali e dell'insegnamento a discenti con bisogni educativi speciali. La formazione in Italia, stando ai dati Talis del 2018 (OECD, 2019b; OECD, 2020), si basa principalmente sulla frequenza di corsi e seminari (81%). Tuttavia, Day e Sachs (2007) avevano già evidenziato che gli insegnanti apprendono più facilmente quando possono esaminare e ragionare sulle problematiche specifiche dei contesti in cui insegnano e quando possono collaborare con professionisti e ricercatori.

Sulla base di queste considerazioni, i ricercatori in campo pedagogico e educativo devono necessariamente chiedersi come poter contribuire allo sviluppo delle competenze degli insegnanti affinché si possa proporre un'istruzione di qualità capace di migliorare il livello di preparazione dei giovani, ridurre le disuguaglianze e permettere una mobilità sociale ascendente anche per chi proviene dalle classi sociali più svantaggiate.

2 La Ricerca-Formazione: assunti teorici

La Ricerca-Formazione (d'ora in poi R-F), ricondotta al filone della ricerca valutativa di contesti (Vannini, 2009; 2018) e della Ricerca-Azione (Asquini, 2018), è definita dal CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante) come

una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante (Cardarello, 2018, p. 49).

L'oggetto di indagine della R-F è la pratica di insegnamento e/o le variabili scolastiche connesse all'azione degli insegnanti (Taylor, 2017), con lo scopo di promuovere lo sviluppo della professionalità docente.

In quanto tale, è un tipo di ricerca strettamente ancorato al contesto scolastico (Asquini, 2018) e il suo impatto viene valutato in termini di processi, prodotti e consapevolezze (Agrusti *et al.*, 2021). Nel campo della R-F si possono adottare disegni qualitativi, quantitativi o misti (Asquini, 2018). Come sottolineato in Vannini (2020), la R-F è una scelta di tipo politico-metodologico perché, attraverso la collaborazione con gli insegnanti, ha lo scopo di sviluppare la loro professionalità per una ricaduta positiva sulla realtà scolastica e formativa.

È fondamentale che, nello sviluppo della professionalità del docente, si dia un nuovo spazio all'autovalutazione della propria e altrui azione didattica e si lavori sull'acquisizione di *consapevolezza* delle situazioni problematiche, condizione indispensabile affinché l'insegnante possa essere soggetto attivo e motore di cambiamento (Benvenuto, 2015). Sono i ricercatori a dover accompagnare i docenti nel processo di acquisizione e sviluppo di una postura riflessiva che li faciliti nella com-

preensione del proprio agire e delle situazioni didattiche in cui sono inseriti (Benvenuto, 2015; Nigris *et al.*, 2020), affinché sviluppino “forme intenzionali e sistematiche proprie di un’indagine conoscitiva di tipo scientifico” (Nigris *et al.*, 2020, p. 230) e possano “dare vita a un cambiamento che si basi su approcci metodologici verificabili e sistematici grazie al supporto dei ricercatori” (Agrusti *et al.*, 2021).

In questo tipo di ricerca, il ricercatore è al contempo un formatore: mentre facilita il percorso di acquisizione di postura riflessiva nel docente e lo accompagna nella formazione, produce nuove conoscenze sulle tematiche oggetto di ricerca e sulle proprie strategie di formazione (Losito e Pozzo, 1997; Losito *et al.*, 1998).

3 Oggi riassumo io: un progetto di ricerca sulla didattica del riassunto

L’idea di una collaborazione tra ricercatori e insegnanti sembra essere, dunque, una via percorribile affinché i docenti possano costruire una propria e nuova conoscenza, senza più doverla reperire da fonti esterne e lontane dai contesti in cui operano (Cochran-Smith e Lytle, 1999; Taylor, 2017). Dewey (1938) aveva già sottolineato che il protagonista della riflessione sulla scuola e sulle modalità di fare scuola dovesse essere l’insegnante e Lewin (1947) aveva aggiunto che, per produrre dei cambiamenti negli adulti, fosse necessario coinvolgerli nella ricerca e studiare i sistemi in cui erano inseriti.

È così che nasce, nell’ambito del progetto *Oggi riassumo io*, l’idea di predisporre un percorso di formazione degli insegnanti strutturato secondo i presupposti della R-F. *Oggi riassumo io* è un progetto di ricerca di durata biennale che si propone l’obiettivo generale di sviluppare l’abilità riassuntiva negli allievi della scuola primaria. L’obiettivo generale si declina nei seguenti obiettivi specifici: ideare e realizzare un percorso didattico, per sviluppare l’abilità riassuntiva; integrare le competenze disciplinari, nel settore linguistico, e metodologico-didattiche degli insegnanti per sviluppare una didattica del riassunto; analizzare il rapporto tra apprendimento professionale e promozione del cambiamento nel contesto specifico, per promuovere una postura riflessiva di ricerca, declinata in obiettivi conseguiti, processi vissuti, prodotti realizzati, consapevolezza sviluppate (Piu, 2022).

Il progetto, avviato a novembre e attualmente in corso, coinvolge quattro classi terze di scuola primaria così suddivise: due classi sperimentali in provincia di Aosta, aventi insegnanti di italiano diversi; una classe sperimentale e una classe di controllo in provincia di Roma, aventi la stessa insegnante di italiano.

Il progetto è articolato in tre macroaree:

- a. *Comprensione*, che comprende il riconoscere informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo; fare semplici inferenze; interpretare e integrare informazioni e concetti; analizzare e valutare caratteristiche testuali (Piu, 2022);
- b. *Interfaccia*, che comprende l’identificare e selezionare i nuclei informativi primari; ordinare, unire e connettere le unità informative identificate (Piu, 2022);
- c. *Produzione*, che comprende il pianificare, tradurre e revisionare (Piu, 2022).

Ogni macroarea si articola in un numero variabile di Unità di Apprendimento (UdA) progettate dal gruppo di ricerca e costituite da:

- a. un gioco di simulazione introduttivo da svolgere in piccolo gruppo, che si basa su uno scenario di vita reale e durante il quale si chiede ai bambini di assumere decisioni per risolvere delle situazioni problematiche, lavorando su testi strutturati proposti dall'insegnante (Piu, 2017);
- b. la lezione, focalizzata sulla spiegazione dei concetti introdotti nel gioco di simulazione e corredate da dimostrazioni e esercitazioni (Piu, 2017);
- c. il laboratorio, come luogo di apprendimento collaborativo e di socializzazione (Piu, 2017).

Per quanto concerne invece la formazione degli insegnanti, si è tenuto un incontro iniziale per illustrare loro il progetto di ricerca e i suoi obiettivi e per far emergere eventuali criticità riscontrate nella didattica del riassunto. Con l'avvio del progetto di ricerca, a conclusione di ogni UdA è stato organizzato un *focus group* con gli insegnanti per riflettere sull'efficacia delle modalità scelte e sulle risposte dei bambini coinvolti. Pertanto, ad oggi, gli insegnanti hanno partecipato a tre incontri: l'incontro formativo-informativo iniziale e due *focus group* collegati alle prime due UdA svolte nelle classi coinvolte.

4 Perché una didattica del riassunto?

Lo sviluppo delle competenze linguistiche è definito, nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2012, p. 28),

una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio.

Il riassunto, per le sue particolari caratteristiche come testo scritto, rappresenta senza dubbio uno strumento importante, dal notevole valore formativo, in grado di potenziare lo sviluppo delle competenze linguistiche, della comprensione e del ragionamento, favorire la conquista dei valori della comunicazione e del dialogo, promuovere la capacità di rendere il pensiero oggetto del pensiero stesso (Piu, 2017).

Dobbiamo purtroppo riconoscere che la tradizione scolastica ha avuto un ruolo determinante nel far percepire le abilità linguistiche che consentono di trasformare un testo, rilevanti nell'ambito delle abilità di studio e spesso funzionali allo sviluppo di altre competenze, intese quindi più come attività didattiche che come abilità cognitive e linguistiche (Balboni, 2013). Che la scuola abbia sempre ritenuto il riassunto un saper fare importante è indubbio, ciò che è mancato è stato il riconoscere la necessità di una didattica specifica che favorisse l'acquisizione delle abilità ad esso connesse (Do, Forni, Verzaroli, 2005). Per anni, a partire dalla scuola primaria, gli insegnanti hanno chiesto ai loro alunni di riassumere un testo considerando l'attività come un semplice esercizio di scrittura, senza accorgersi

dello smarrimento che questa richiesta comportava e senza rendersi conto che l'abilità riassuntiva non è un'abilità innata ma un'abilità che va sviluppata.

In questi ultimi anni diversi studi hanno riconosciuto la complessità dell'abilità riassuntiva studiandone i processi cognitivi implicati. Il riassunto è stato quindi rivalutato come qualcosa che si insegna a fare (Colombo, 2002), un procedimento cognitivo e linguistico che richiede l'attivazione di un'avanzata competenza testuale finalizzata alla ricostruzione di un nuovo testo e non a una mera e semplice riproduzione del testo di partenza. Le ricerche di matrice linguistica e psicopedagogica e, più in generale, quelle sulla didattica del riassunto hanno messo in evidenza come il riassunto debba essere considerato un'abilità integrata, che richiede la messa in gioco di abilità di comprensione e di produzione di un testo al cui interno è difficile "separare quel che è dovuto alla comprensione da quel che è dovuto alle abilità di rielaborazione ed esposizione" (Colombo, 2002, p. 81). Comprensione, produzione e rielaborazione vanno dunque a intersecarsi nel compito complesso del riassunto, che richiede di essere regolato e trasformato nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun allievo (Piu, 2017), ponendo il discente nella condizione di ampliare le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto di altri, adulti o pari. Secondo Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2007, p. 181)

il progredire verso una più complessa organizzazione cognitiva dipende da ciò che il soggetto già sa e dalle possibilità che gli sono offerte di confrontare questa conoscenza, sia con i fenomeni [...] sia con gli altri bambini e con l'insegnante.

È stato quindi rivalutato il ruolo della comunicazione nei processi cognitivi, sottolineando il vantaggio di un atteggiamento dialogico per portare a livello di coscienza e fare oggetto di analisi e riflessione i concetti impiegati per comunicare e pensare sul mondo (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2007).

Negli ultimi anni, inoltre, anche l'indagine sugli aspetti motivazionali dello scrivere ha avuto un certo sviluppo, in particolare in relazione a un filone relativo al senso di efficacia, ossia alle convinzioni e alle credenze che gli individui hanno sulle proprie abilità di scrittura e di produrre un certo tipo di testo (Ainley, Hidi e Berndorff, 2002; Zimmerman e Bandura, 1994), sui loro tentativi e sugli sforzi che influenzano la loro motivazione nei confronti della scrittura e dei risultati (Bruning e Horn, 2000; Pajares, 2003).

È proprio sulla base dei presupposti teorici descritti che è possibile intervenire sull'innovazione della didattica del riassunto, a partire dalla scuola primaria.

Il riconoscimento della complessità dell'abilità riassuntiva e delle operazioni a essa connesse ha importanti implicazioni sul piano didattico che possono rappresentare una sfida per la ricerca educativa. Una efficace didattica del riassunto deve puntare alla scoperta delle innumerevoli potenzialità della lingua e dei tanti modi in cui si può comprendere e riformulare un testo (Benvenuto, 1987), una scoperta che gli insegnanti devono saper guidare utilizzando strumenti adeguati e mettendo in campo le loro competenze e la loro professionalità. Coniugare la

ricerca sul campo e le opportunità di crescita professionale, promuovendo forme di collaborazione tra ricercatori e insegnanti, è la strada migliore da seguire per implementare una didattica efficace e per favorire il conseguimento dell'abilità riassuntiva in un'ottica inclusiva. Partire dalle problematiche relative alle situazioni educative e didattiche specifiche, condividendo la focalizzazione sulle competenze da mettere in atto nell'azione didattica, consente di mantenere una stretta connessione tra aspetti metodologici, teorici e relativi alla didattica del riassunto, in un'ottica di formazione continua (Piu, 2017).

5 Aree di indagine e primi risultati del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*

Come si è detto, gli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca *Oggi riassumo io* sono stati coinvolti in due *focus group*. Attraverso quindi questa indagine di tipo qualitativo, è stato possibile approfondire problemi, trarre conclusioni condivise e ricercare possibili soluzioni (Duggleby, 2005) alle problematiche che quotidianamente si sono presentate in classe. I due incontri sono avvenuti il 28 novembre e il 19 dicembre 2022, in modalità mista, in presenza e a distanza tramite la piattaforma Teams. Agli incontri hanno partecipato:

- sei docenti di scuola primaria (quattro in servizio in una scuola primaria della provincia di Roma e due in servizio in due scuole primarie in provincia di Aosta);
- tre docenti universitari responsabili del progetto di ricerca.

Al primo dei due *focus group* hanno preso parte come “osservatori” anche diversi insegnanti della scuola primaria in provincia di Roma.

Il primo incontro è stato moderato da un docente universitario mentre il secondo da una docente di scuola primaria laureanda in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Le domande poste hanno avuto lo scopo di mettere a fuoco la prospettiva dell'insegnante come professionista che lavora all'interno di un determinato percorso di formazione e che partecipa sia come docente che come osservatore ai diversi momenti e attività che compongono il progetto.

Sia in aula che nei momenti di *focus group*, docenti e ricercatori hanno assunto diversi ruoli contemporaneamente. Nella fase iniziale, che ha visto i bambini coinvolti in un gioco di simulazione, due docenti hanno condotto il gioco mentre gli insegnanti presenti hanno osservato l'attività. L'intento era quello di favorire nei docenti un processo di riflessione critica e di autovalutazione della propria azione didattica quotidiana e di consentire inoltre l'assunzione di una postura di ricerca (Agrusti e Dodman, 2021). Nelle due settimane successive, gli insegnanti hanno svolto le attività didattiche previste nell'unità di apprendimento, con l'obiettivo di guidare i bambini verso il consolidamento dell'abilità specifica oggetto dell'UdA.

I *focus group* sono stati prima registrati, poi trascritti ed esaminati secondo il modello di analisi dei dati adottato dal Gruppo di Ricerca Crespi (Agrusti e

Dodman, 2021) che ha fatto emergere e mettere a fuoco elementi relativi a tre ambiti:

1. il percorso come processo (PQ1): le esperienze, i vissuti, gli aspetti positivi e le criticità;
2. il percorso come prodotto (PQ2): i prodotti in termini di apprendimenti, scoperte, cambiamenti come esiti tangibili della Ricerca-Formazione;
3. il percorso come consapevolezza (PQ3): le posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate.

La codifica dei dati ha previsto la scomposizione delle trascrizioni in unità di testo (*chunk-CH*) che riguardavano gli effetti di una didattica di tipo laboratoriale sugli alunni (*CH1*), gli apprendimenti dei docenti e il trasferimento nella pratica didattica (*CH2*), l'utilità dell'esperienza per fornire strumenti per una crescita professionale (*CH3*). Le tre aree d'indagine (PQ1, PQ2 e PQ3) sono state indagate attraverso un'analisi qualitativa del contenuto. I dati sono stati raggruppati in categorie individuando interconnessioni che consentissero di ottenere una visione globale e sistemica del percorso realizzato e dei risultati emersi.

6 Il percorso come processo: le esperienze, i vissuti, gli aspetti positivi e le criticità (PQ1)

I dati raccolti mettono in evidenza diversi aspetti positivi rilevati dagli insegnanti rispetto al vissuto e all'atteggiamento dei bambini durante le attività. In particolare, in diversi interventi è emersa negli alunni un'indiscussa motivazione all'apprendimento, soprattutto durante il gioco di simulazione che ha visto i bambini impegnati in un lavoro di gruppo, di *cooperative learning*. I bambini sono stati coinvolti nella risoluzione di una situazione problematica, rivestendo ruoli specifici, agendo e assumendo decisioni condivise nell'ambito di vincoli prestabiliti, all'interno di un ambiente di apprendimento strutturato attorno a un modello di realtà.

Al termine del gioco, l'attività di *debriefing* ha permesso loro di distaccarsi dall'esperienza, condividerla e sistematizzare i concetti appresi.

Mi sembra proprio di rivedere nei loro volti quella che era la loro predisposizione al gioco, all'attività; ho proprio percepito questi aspetti, quindi il sorriso, lo sguardo interessato e la predisposizione proprio all'ascolto, l'aprirsi verso l'attività. [Insegnante 1]

Li ho visti meno stanchi e quando è finito, anche quando ho condotto io il gioco..., dopo due ore e mezzo hanno detto: «Ma è già finito?». [Insegnante 2]

Sono stati rilevati elementi importanti come maggiore attenzione e concentrazione dei bambini rispetto alle attività che quotidianamente si svolgono in classe. Gli insegnanti attribuiscono questo al diverso *setting* (il lavoro si è svolto fuori dall'aula), alla dimensione ludica, al senso di responsabilità nei bambini rispetto al compito.

C'è stato proprio un momento di silenzio e di ascolto, poi si sono attivati. In questo momento di gioco c'è stata quindi un'assunzione di responsabilità per portare avanti un compito richiesto da qualcuno. [Insegnante 3]

Si sono proprio concentrati, hanno prestato attenzione, mentre in classe quando arrivi alla quarta ora non c'è questa attenzione. Anche questo cambiamento di luogo per lavorare è stato positivo. [Insegnante 4]

Il fatto che la lezione non fosse una solita lezione, una comune lezione frontale, ma fosse una didattica più ludica e laboratoriale ha fatto sì che i bambini portassero comunque avanti un lavoro per tre ore senza fatica. [Insegnante 2]

Elementi preziosi, riconducibili agli aspetti emotivi e relazionali, hanno offerto diversi spunti di riflessione. Dai docenti è stato sottolineato più volte il carattere inclusivo dell'esperienza che ha consentito a bambini timidi, riservati e/o con Bisogni Educativi Speciali, che solitamente in classe non emergono, di dare il loro valido contributo partecipando attivamente.

L'hanno presa in modo diverso e anche io ho notato che han parlato, paradossalmente, anche quei bambini che di solito non parlano mai. Un bambino che ha difficoltà nell'eloquio anche lui si è messo in gioco, [...] o un bambino iperattivo, anche lui si è messo in gioco e si è messo in discussione, ed era molto attratto da questo tipo di attività. [Insegnante 2]

Una bambina che in classe proprio non parla mai, che non riesce proprio a esprimersi [...] in quel contesto quella bambina ha parlato e ha dato dei contributi importanti. Nella scelta di uno dei testi, per esempio, c'era un titolo in particolare che parlava del filo dell'amicizia; ha spiegato perché secondo lei quello era un titolo adatto; è riuscita a fare qualcosa che non aveva mai fatto nel contesto solito del gruppo classe. [Insegnante 3]

L'aiuto del gruppo in questo è stato importante secondo gli insegnanti, che hanno osservato e sottolineato l'atteggiamento empatico dei loro alunni.

I più forti, che tendevano inizialmente ad emergere, però poi si rendevano conto che il compagno era lì e anche nella lettura i compagni che avevano più difficoltà, comunque, sono stati spinti a leggere dagli altri. [Insegnante 3]

Questa interdipendenza positiva viene notata anche nell'assegnazione dei ruoli e nella suddivisione del lavoro che i bambini hanno autonomamente effettuato nell'affrontare il compito.

*Spesso e volentieri c'era un supportarsi senza giudizio, anche quando qualcuno andava in *défaillance*. Era chiaro quello che si doveva fare e come lo si doveva fare. La leadership è stata sempre condivisa. [Insegnante 6]*

Elementi di processo positivi sono rilevabili anche rispetto al vissuto degli insegnanti stessi che hanno descritto momenti in cui hanno provato stupore di fronte al comportamento inusuale e inaspettato dei loro alunni e anche divertimento per gli interventi fatti.

Mi sono meravigliato di come loro abbiano potuto appunto interagire e confrontarsi. [Insegnante 2]

La domanda è stata diretta: “Come avete fatto a capire? Qui non dice il luogo o il tempo”. Una bambina, Anna, mi ha detto proprio apertamente: “Maestra, ma mica tutte le cose sono scritte. Nel testo ci sono alcune cose che si capiscono quando lo leggi!”, come per dire: “Ma come fai a non saperlo?”. La cosa è stata divertente in quel momento. Lo dico come insegnante, perché poi con i bambini ci si diverte. [Insegnante 3]

7 Il percorso come prodotto: apprendimenti, scoperte, cambiamenti (PQ2)

Tra gli elementi costitutivi del percorso formativo come prodotto (PQ2), relativamente alle conoscenze apprese sia dai bambini che dagli insegnanti, è emerso come gli alunni abbiano compreso l'importanza della collaborazione e della condivisione all'interno del gruppo e come questo sia stato per loro un momento di crescita personale.

Questa cosa del confrontarsi per arrivare a un obiettivo comune non è così scontata per dei bambini così piccoli e loro sono stati proprio bravi; ovviamente man mano hanno capito che per poter arrivare all'obiettivo finale dovevano per forza condividere. [Insegnante 2]

Si è riflettuto sul problema diffuso, emerso anche dal confronto tra i docenti operanti nelle due diverse realtà territoriali, romana e valdostana, della tendenza dei bambini a leggere in modo affrettato e superficiale un testo e quindi a cercare le informazioni nella parte iniziale. I docenti hanno riferito, quindi, dei migliori esiti degli alunni nelle attività di lettura e comprensione, che hanno potuto verificare durante le lezioni.

Dopo aver svolto questa attività, anche nel lavoro in classe che svolgiamo quotidianamente hanno posto un po' più attenzione nella lettura. [Insegnante 6]

Risultati positivi nell'apprendimento sono rintracciabili, inoltre, in un arricchimento del lessico che gli insegnanti hanno notato in modo particolare in alcuni alunni.

C'era una bambina che ha imparato un termine [...] continuamente lo ripeteva, felicissima di aver imparato questa nuova parola che è venuta fuori dal testo [...]. Avere imparato una nuova parola in italiano sembra poco per noi; però, per una bambina che ha due genitori stranieri, la mamma albanese, il papà greco, che a casa parlano poco l'italiano, probabilmente è stata una grande conquista. [Insegnante 6]

L'esperienza formativa ha sollecitato la riflessione sulle metodologie d'insegnamento e sull'importanza di una didattica laboratoriale. Emergono in modo diffuso elementi riconducibili a un apprendimento e quindi a una crescita professionale in termini di competenze specifiche applicabili direttamente alla pratica didattica. In modo specifico durante il gioco di simulazione, gli insegnanti affermano di aver imparato il valore del silenzio e dell'attesa, l'importanza del lasciare ai loro alunni il tempo e la libertà di esprimersi.

Tendenzialmente ho imparato ad aspettare [...]. Con una conduzione più indiretta ho aspettato che le cose avvenissero, non le ho sollecitate direttamente. [Insegnante 1]

Sicuramente uno dei punti di forza, secondo me, del gioco di simulazione è rispettare il tempo di apprendimento, ma anche lasciare il tempo per far esprimere i bambini, soprattutto quei bambini che nel grande gruppo si perdono oppure per timidezza non vogliono esprimersi. [Insegnante 7]

È interessante notare come venga sottolineata l'assenza dell'ansia legata al voto in un contesto che i bambini percepiscono come descolarizzato, in una modalità didattica diversa, con insegnanti diversi, che aiuta la spontaneità e a far emergere elementi sui quali, in situazioni più formali, tendono a esercitare un certo controllo. I docenti mostrano di aver riflettuto sull'importanza per i bambini del sentirsi valutati e sulla volontà di trasferire quanto appreso nella pratica didattica.

Il voto carica di aspettative la famiglia e i bambini che sentono il peso di questa cosa che poi ovviamente influisce molto sul loro atteggiamento di fronte alle attività scolastiche. [Insegnante 3]

Devo dire che sicuramente il fatto di presentare questa attività come un gioco o comunque un lavoro che non viene valutato, in cui dare il meglio di se stessi, li ha fatti sentire liberi ed è stato veramente un elemento che li ha motivati. Probabilmente anche il resto delle attività dovremmo presentarle così, in modo che veramente i bambini riescono a sentirsi liberi e non sono pressati da questa valutazione che anche nella scuola primaria è un po' pesante. [Insegnante 6]

Altri elementi preziosi, relativi al percorso come prodotto, sono emersi durante il *debriefing*, la discussione finale condotta con i bambini al termine del gioco di simulazione. Viene descritto come un momento che i docenti hanno mostrato di apprezzare perché hanno notato come, ripercorrendo le attività fatte, i bambini riflettano e prendano consapevolezza del loro processo di apprendimento. Dichiarano, quindi, di aver compreso quanto sia importante far seguire le attività in classe da un momento di riflessione condivisa.

Il momento del debriefing secondo me è un momento molto importante perché è vero che le scelte vengono prese insieme [...] però in realtà, poi, quando spiegano le loro scelte e si confrontano tra di loro [...] emergono elementi veramente importanti di quello che hanno preso dal gioco, di quello che in qualche modo hanno imparato, perché quello è un momento di apprendimento importante. Dovremmo secondo me farlo molto spesso, anche in classe, ma in realtà queste cose non si fanno sempre perché pensiamo di non avere tempo. [Insegnante 3]

8 Il percorso come consapevolezza: le posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate (PQ3)

Le riflessioni in termini di consapevolezza, anche se in forma accennata, vista comunque l'analisi effettuata su un primo segmento del percorso formativo, rivelano l'acquisizione da parte dei docenti di una prospettiva riflessiva e di una prima postura di ricerca.

Gli insegnanti hanno riflettuto su quanto una didattica di tipo laboratoriale possa rappresentare uno strumento efficace per intervenire nel percorso educativo, in un periodo in cui la scuola deve riassumere il suo ruolo di luogo d'incontro e di formazione privilegiato.

Secondo me è stato un momento di grande crescita per loro, al di là poi del lavoro didattico, insomma, proprio di grande crescita personale, anche perché noi veniamo fuori da un periodo di Covid e il lavoro di gruppo, il confronto, tutto questo è mancato veramente tanto; quindi, è stato un momento in cui poterli riunire, lavorare proprio fisicamente insieme. [Insegnante 6]

Alcuni interventi mettono in evidenza l'importanza di tenere in considerazione gli effetti positivi rilevati nel percorso di formazione e di trasferire nella pratica didattica quanto appreso nonostante le oggettive difficoltà legate al poco tempo a disposizione e alla carenza di personale docente.

È positivo lavorare in questo modo anche se siamo un po' stretti con i tempi. Ma si può fare pur di far emergere la personalità del bambino perché noi non dobbiamo imbottigliarlo di nozioni, ma far emergere la sua personalità, formarla, questo è importante. [Insegnante 7]

Non abbiamo più presenze, voi siete riuscite a lavorare facendo delle ore extra, cioè non pagate, diciamo. Ecco, quindi, questa è anche una cartina di tornasole per quello che si potrebbe fare dentro la scuola, le competenze che i docenti potrebbero avere, ma c'è l'impossibilità di agire in modo consapevole, costruttivo per una questione di organizzazione. [Osservatore 1]

Nei docenti è emersa inoltre la consapevolezza del carattere complesso dei processi di insegnamento-apprendimento implicati nel riassunto e di come conseguire l'abilità riassuntiva non sia affatto un compito facile.

È un'abilità che è stata per molto tempo non considerata, data per scontata. Invece adesso, in questo percorso si può prendere anche consapevolezza come insegnanti di quanto sviluppare l'abilità riassuntiva non sia così scontato. I bambini in terza primaria imparano a studiare e lo studio richiede l'abilità di riassumere un testo che in realtà ancora non c'è. Questa consapevolezza dovrebbe essere diffusa. [Insegnante 3]

Gli insegnanti riconoscono che a volte il loro lavoro risulta ancorato a convinzioni ereditate dal passato, all'utilizzo di strategie didattiche che non funzionano più. I bambini sono immersi in una società caratterizzata da velocità e continui cambiamenti e per questo è sempre più difficile chiedere loro attenzione, stimolare la loro curiosità e la motivazione all'apprendimento. Una didattica trasmissiva in cui il docente seleziona e trasmette contenuti, nell'era di Internet, del sapere a portata di mano, non riesce più a favorire l'apprendimento. La scuola non deve offrire contenuti ma competenze, strumenti che consentano di imparare a imparare. Gli alunni non possono più essere considerati recettori passivi ma co-costruttori del loro sapere, si devono creare le condizioni per coinvolgerli nell'apprendimento, motivandoli, facendoli sentire in grado di affrontare un compito assegnato. I docenti hanno quindi riflettuto su quanto appreso nella formazione

possa permettere di proporre una didattica più efficace, capace di affrontare le problematiche che attualmente si presentano nella quotidianità scolastica.

Se queste modalità di approccio funzionano, dovrebbero essere diffuse, proprio perché bisognerebbe cominciare a utilizzarle un pochino di più in classe. Riflettiamo sul fatto che spesso diciamo che non riusciamo a ottenere nulla. Sono i bambini di oggi? Ma forse anche il nostro modo di insegnare, dovremmo cercare proprio di trovare altre strade. [Insegnante 3]

Emerge da questi interventi una consapevolezza dei problemi riscontrati come impulso alla ricerca e alla formazione.

9 Discussione e conclusioni

Nonostante la fase embrionale del progetto e dell'analisi dei primi dati, emergono dei risultati significativi anche alla luce della letteratura presente sulla tematica. È emersa, infatti, l'efficacia di una didattica laboratoriale che consente alla scuola di dare risposte alle nuove esigenze che la società della conoscenza avanza, una didattica che offra la possibilità di personalizzare i percorsi di apprendimento, in particolare per coloro che incontrano difficoltà. Il carattere inclusivo dell'esperienza ha messo in evidenza l'importanza del *cooperative learning* per favorire l'apprendimento e l'assunzione di responsabilità, come emerge anche dallo studio di Johnson, Johnson e Holubec (2015). All'interno del lavoro di gruppo, la collaborazione e le emozioni positive a essa connesse hanno generato la motivazione necessaria, come afferma Goleman (1997), per muovere la curiosità per il mondo circostante che è alla base dell'autodeterminazione.

Inoltre, l'esperienza ha offerto ai docenti importanti elementi di riflessione riguardo al valore didattico dell'attesa (Parodi, 2015) e il concetto di "guadagnare tempo perdendo tempo" (Rousseau, 2003, ed. or. 1762), lasciando agli alunni la libertà di esprimere se stessi. Invece, per quanto concerne il tema della valutazione, i docenti hanno notato che, per i bambini, sentirsi valutati influisce sulla fiducia nelle proprie capacità e sulla percezione di se stessi, come ha messo in evidenza Pellerey (1994).

Gli elementi emersi inducono a riflettere sulle opportunità che una *formazione situata* come quella offerta dalla Ricerca-Formazione consente e sull'esigenza di diffondere nelle scuole interventi formativi che permettano ai docenti di apprendere e crescere professionalmente grazie alla ricerca sul campo.

Nota delle autrici

L'articolo nasce dalla collaborazione delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, Giulia Scarpelli ha redatto i paragrafi "Il ruolo dell'insegnante: elemento chiave per la riqualificazione del sistema scolastico", "La

Ricerca-Formazione: assunti teorici” e “*Oggi riassumo io: un progetto di ricerca sulla didattica del riassunto*”; Anastasia Marini ha redatto i paragrafi “Perché una didattica del riassunto?”, “Aree di indagine e primi risultati del progetto di ricerca *Oggi riassumo io*”, “Il percorso come processo: le esperienze, i vissuti, gli aspetti positivi e le criticità (PQ1)”, “Il percorso come prodotto; apprendimenti, scoperte, cambiamenti (PQ2)” e “Il percorso come consapevolezza: le posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate (PQ3)”.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., Dodman M. (2021). Valutare l’impatto della Ricerca Formazione sullo sviluppo professionale dell’insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercaAzione*, 13(2), pp. 75-84.
- Agrusti G., Damiani V., Cesareni D. (2021). La parola agli insegnanti. Delineare l’impatto dello sviluppo professionale nella scuola secondaria di secondo grado. *RicercaAzione*, 13(2), pp. 117-127.
- Ainley M., Hidi S., Berndorff D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), pp. 545-561.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balboni P.E. (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Benvenuto G. (1987). *Insegnare a riassumere. Proposte per un itinerario didattico di prove di riassunto*. Torino: Loescher.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bruning R., Horn C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35, pp. 25-37.
- Capperucci D., Salvadori I., Schenetti M. (2021). Valutazione dell’impatto di percorsi di Ricerca-Formazione con insegnanti della scuola primaria. Analisi di due esperienze. *RicercaAzione*, 13(2), pp. 95-102.
- Cardarello R. (2018). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 42-51.
- Cochran-Smith M., Lytle S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, n. 24, pp. 249-305.
- Colombo A. (2002). *Leggere, capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Commissione Europea (2022). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sui percorsi per il successo scolastico*. Bruxelles. resource.html (europa.eu).
- Day C., Sachs J. (2007). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Dewey J. (1938). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi (trad. it. 1949 di Aldo Visalberghi).
- Do G., Forni M., Verzaroli G. (2005). *Imparare a riassumere. Riflessioni metodologiche e proposte didattiche*. Bellinzona: UIM.
- Duggleby W. (2005). What About Focus Group Interaction Data? *Qualitative Health Research*, 15(6), pp. 832-840.
- Goleman D. (1997). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Segrate: Rizzoli.
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files//2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>.
- ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma: Istat.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe*. Roma: Erickson.
- Lewin K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), pp. 143-153.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler P., Sorzio P. (2012). *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*. Macerata: Eum.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Nigris E., Cardarello R., Losito B., Vannini I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, 12(2), pp. 225-237.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Pajares F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, n. 19, pp. 139-158.
- Parodi M. (2015). *La scuola che fa male*. Genova: Liberodiscrivere edizioni.
- Pellerey M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Piu A. (2017). Making a summary is no easy task. A teaching-learning path for the development of summarizing skills in primary students. *Proceedings ICERI2017 10th annual International Conference of Education, Research and Innovation*, Seville (Spain), 16th - 18th of November, pp. 4613-4618.
- Piu A. (2022). Alla ricerca delle informazioni più importanti di un testo narrativo. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Cadmo*, 1/2022, pp. 82-97.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Rousseau J.-J. (2003). *Emilio*. Ed. or. 1762. Roma-Bari: Laterza.

- Salvadori I. (2021). *L'insegnante esperto. Le possibili declinazioni della leadership docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia Onlus. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.
- Taylor A.L. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, n. 61, pp. 16-25.
- Vannini I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in pedagogia: alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4(1), pp. 1000-1025.
- Vannini I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp.13-24.
- Vannini I. (2020). *Un ponte tra ricerca e formazione. L'attività del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante)*. *RicercaAzione*, 12(2), pp. 267-268.
- Zimmerman B.J., Bandura A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), pp. 845-862.