

Che cosa fare (e che cosa non fare) dei dati INVALSI

ALBERTO A. SOBRERO

What should we do (or should not) with INVALSI data

The present contribution examines the debate in the press following the publication of the results of the Invalsi tests in July 2019, pointing out hasty interpretations, or misleading ones, proposed by journalists. The second part proposes some ideas on how to interpret the data on linguistic competence gained from the Invalsi tests correctly, and how to exploit them as a useful instrument for the improvement of teaching.

Il contributo passa in rassegna il dibattito sviluppatosi nella stampa dopo la pubblicazione dei dati delle prove INVALSI di italiano nel luglio 2019, mettendo in evidenza le interpretazioni sommarie o del tutto fuorvianti offerte da opinionisti. Nella seconda parte, fornisce alcuni primi spunti su come interpretare correttamente i dati offerti dalle prove INVALSI sulle competenze linguistiche e renderli un valido strumento di miglioramento della didattica.

ALBERTO A. SOBRERO (albertoasobrero@gmail.com) è professore emerito di Linguistica italiana all'Università del Salento. Ha pubblicato studi e ricerche di linguistica e dialettologia italiana e sull'insegnamento/apprendimento della lingua italiana; è autore di testi di educazione linguistica per la scuola secondaria di primo e secondo grado. È stato Rettore, Presidente della Società di Linguistica italiana (SLI) e Segretario Nazionale del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL).

1. Che cosa non fare

La cronaca di questi ultimi mesi ci ha dato molti spunti per capire come possono essere male utilizzati i molti, moltissimi dati che l'INVALSI ricava dalla somministrazione dei test e che poi restituisce alle scuole, e diffonde – sia con belle sintesi sia con raffinate elaborazioni – attraverso i media: stampa, TV, social.

Luglio 2019: L'INVALSI presenta il consueto report sui risultati della campagna 2019, ultimata appena due mesi prima. Salvo piccoli scarti, i dati sono molto simili a quelli degli anni precedenti, anni nei quali il report INVALSI veniva sistematicamente ignorato. Nel 2019 non è così; ma non per un brusco risveglio di attenzione sulla scuola e sui suoi problemi; al contrario, per utilizzare quei dati – o meglio, i lanci di agenzia – come pretesto per riprendere e rilanciare una campagna serrata contro i principi e la pratica dell'educazione linguistica democratica, che era stata avviata all'inizio del 2018, subito dopo la morte di Tullio De Mauro – coincidenza non casuale – con il fuoco concentrico di “grandi firme” (in primo piano Ernesto Galli della Loggia e Paola Mastrocola), e della pubblicizzatissima “lettera dei seicento”. Gli obiettivi dichiarati, ora come allora, erano due: Tullio De Mauro e don Lorenzo Milani, con la loro idea di educazione linguistica totalmente inclusiva e democratica. Gli stessi obiettivi, in questo “rilancio” estivo, sono nel mirino di altre “grandi firme” della stampa *mainstream*.

Comincia il 12 luglio 2019 «la Repubblica», con la filologa bizantinista Silvia Ronchey, che si propone subito come capofila di una lunga e robusta cordata di intellettuali, specialisti di vari campi del sapere (ma mai di scuola). Il suo articolo ha una struttura che diventa subito prototipica, e che sarà ricalcata in molti degli interventi successivi:

Titolo: *Perché siamo tornati analfabeti.*

Titolo d'effetto, ma già esplicitamente orientato – e orientante – verso la tesi che si vuole sostenere, tanto da sfiorare il falso. Il verbo *tornare*, in questo contesto, suggerisce, anzi presuppone un passato di generalizzata – se non generale – alfabetizzazione, che sappiamo bene non essere esistito.

Innesco: «Il 35 per cento degli adolescenti che hanno appena affrontato la maturità [...] non riesce a comprendere un testo di media complessità: leggono ma non capiscono» (Ronchey 2019).

È l'unico riferimento ai dati INVALSI: una frase ad effetto, estrapolata dal rapporto di riferimento, che è lungo, articolato, complesso. Sarà utilizzata, con leggere varianti, in quasi tutti gli articoli di questa serie.

Interpretazione / manipolazione della realtà storica. Un passaggio significativo: «Fin dall'inizio degli anni '70 del secolo scorso, nel nome della cosiddetta democratizzazione della cultura, si assisteva a fenomeni bizzarri. Una collana, pubblicata da una casa editrice di partito, ideata e curata da un grande accademico nel nome di una “educazione linguistica democratica”,

proponeva libri in cui non fosse usato che un numero limitato di vocaboli. La lotta al nozionismo, che aveva animato il Sessantotto e i suoi seguaci, nei licei di tendenza di quegli anni si prolungava nella condanna della complessità della parola» (Ronchey 2019).

L'«accademico» è Tullio De Mauro, la «casa editrice di partito» è Editori Riuniti, i libri stigmatizzati sono quelli della collana «I libri di base», collana ideata e sperimentata con grandi successi nell'alfabetizzazione e rialfabetizzazione di parlanti con competenze linguistiche ridotte o minime. La «condanna della complessità della parola», poi, può essere sostenuta solo da chi non ha mai letto nulla di De Mauro e ignora proprio la sua più ampia valorizzazione della «complessità della parola».

Tesi, che si dà per dimostrata: «l'idea illuminista di un accesso al sapere aperto a tutti si è trasformata in un'ideologia di fatto oscurantista [...], che ha finito per produrre un nuovo genere di analfabetismo» (Ronchey 2019).

È la tesi centrale: l'oscurantismo, che sfocia nel «leggono ma non capiscono» dei nostri adolescenti, ha origine nelle idee di Tullio De Mauro e nel suo nefasto ascendente sulla scuola italiana.

Ciliegina sulla torta: «il Q.I. dei giovani europei ha cominciato a calare proprio negli anni '70 e si è ridotto da allora a oggi con una media di 7 punti per generazione» (Ronchey 2019).

Altra frase ad effetto, che ha l'unico scopo, come si diceva una volta, di *épater le bourgeois* (sicuramente Tullio de Mauro non sapeva di avere un potere pan-europeo di questo livello...).

Corollario: «incolpare i new media non solo è pavido, è sbagliato. Il loro cattivo uso non è causa ma effetto dell'illusione di cultura prodotta dalla mistificazione educativa dell'istruzione pubblica» (Ronchey 2019).

Ad abundantiam, o meglio *ultra petita*. Qualunque cosa significhi la «mistificazione educativa dell'istruzione pubblica».

Ecco un paio di altri esempi di applicazione di questa struttura-modello.

Stefania Auci, su «la Repubblica» del 16 luglio 2019.

Titolo: *Testi di scuola ridotti a libri di fiabe*.

Titolo d'effetto, che anticipa ed esaspera la tesi centrale: la scuola non incrementa il patrimonio linguistico, anzi lo mantiene al livello della prima infanzia.

Innesco: «disastrosi esiti dei test INVALSI» (Auci 2019) (*et de hoc satis*).

Interpretazione / manipolazione: «Gramsci scriveva che “anche lo studio è un mestiere e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio [...], è un abito acquisito con lo sforzo e il dolore e la noia”. E invece, oggi, la scuola sembra avere come unica modalità di azione quella della semplificazione, dell'eliminazione della fatica» (Auci 2019).

(Il riferimento all'educazione linguistica democratica sembra quanto meno azzardato: nella prospettiva demauriana la modalità non è di semplifi-

cazione ma, al contrario, di complessificazione, e per la fatica basta citare l'ultima delle *Dieci Tesi*, là dove si parla proprio di «un carico di fatica molto maggiore»).

Tesi, data come dimostrata: «Qualsiasi stimolo ad ampliare il bagaglio linguistico viene cancellato» (Auci 2019).

Corollario: «E non c'è bisogno di un test Invalsi per capirlo» (Auci 2019).

Antonio Pennacchi, «la Repubblica», 18 luglio 2019.

Titolo: *Torniamo alle poesie a memoria* (è l'anticipo della tesi centrale, che allontana subito dai dati INVALSI, considerandoli semplicemente metafora della decadenza dei costumi educativi).

Innesco: «Pare che in Italia più di un ragazzo su tre – ma in alcune regioni del meridione addirittura due su tre – giunto all'esame di Stato non sia in grado di comprendere appieno i testi, anche brevi, che gli capitano di dover leggere» (riferimento generico e approssimativo ai dati INVALSI, anzi ai già molto approssimativi lanci di agenzia dei dati INVALSI).

Interpretazione / manipolazione: «“Rem tene, verba sequentur” [...] – se hai delle cose da dire – le parole poi vengono da sole. Se invece non hai niente da raccontare, è meglio che ti stai zitto [...]. Questi purtroppo non sanno né chi sono né dove stanno; né soprattutto da dove vengono. [...] Come possono quindi – porebestie – dare i nomi e riconoscere le cose, se dentro la testa non le hanno?» (Pennacchi 2019).

(La citazione latina – utilizzata in modo molto personale – autorizza lo scrittore a sparare nel mucchio, con la spavalderia estrema del derisorio e beffardo *porebestie*).

Tesi: «Fagli studiare la storia, la geografia, il latino e un po' di poesie a memoria, finché sei in tempo» (Pennacchi 2019) (*laudatio temporis acti* con conseguente esortazione semplificante).

Ciliegina sulla torta: «ai nostri tempi, a scuola, se non studiavi ti menavano. Certe bacchettate sulle mani e schiaffoni a tutta forza in testa, mica solo alle elementari» (richiamo a forte evocazione nostalgica).

Corollario: «Dagli due zampate ai fianchi e vedrai che capiscono» (gli psicologi chiamano questa conversione dell'umano in bestia *deumanizzazione*, e non è una bella cosa).

Qui è ancora più evidente la totale pretestuosità del riferimento ai dati INVALSI, che non sono neppure citati esplicitamente («pare che...») e sono utilizzati solo per liberare pulsioni passatiste.

Vorrei citare infine l'intervento del 24 luglio 2019, di Massimo Recalcati, psicoanalista di chiara fama ma – come gli studiosi e gli scrittori citati prima – poco informato o quanto meno male informato sui fatti della scuola. È intitolato *Insegnanti non scendete dalla cattedra*: della scuola parla in modalità

psicoanalitica (vagamente prosopopeica), con una *vis polemica* che lo porta a raggiungere e qua e là varcare i confini della comprensibilità. Cito una frase centrale: «La presenza sempre presente della connessione impedisce l'esperienza dell'assenza e del vuoto che invece è essenziale per la genesi del pensiero. Lo ricorda con efficacia Bion: il pensiero può sorgere solo sull'orizzonte dell'assenza della Cosa, sullo sfondo della non-Cosa». Quando passa a parlare agli insegnanti ecco come si esprime: «Gli insegnanti dovrebbero [...] difendere il carattere epico della parola. [...] Le parole portano con sé la Legge dell'uomo; sono luce, apertura, orizzonte, casa. [...] Ecco perché io sono [...] tra quelli che credono ancora nel modello tradizionale della *lectio ex-cathedra*» (Recalcati 2019). Un solo commento: per dare un valore logico-causale al connettivo «ecco perché» bisogna sottintendere un implicito inquietante: ogni insegnante dovrebbe far lezione utilizzando quanto meno un'esapodia dattilica catalettica in *disyllabum*.

Persino uno scrittore e giornalista esperto come Corrado Augias, ignorando – com'è suo pieno diritto – tutte le novità e i cambiamenti introdotti con l'educazione linguistica nell'insegnamento dell'italiano, interviene semplicisticamente – o forse solo nostalgicamente – sul tema. Un lettore gli scrive che nella sua città l'analisi logica «c'è: parte delle 6 ore settimanali dedicate allo studio dell'analisi grammaticale nella classe prima, dell'analisi logica nella classe seconda e dell'analisi del periodo nella classe terza» e lui commenta «una buona notizia, almeno quella, almeno lì» (Augias 2019).

I dati INVALSI, come si vede da questi esempi-modello¹, sono semplicemente il pretesto per avviare un duro e altrimenti immotivato attacco all'educazione linguistica democratica, passando attraverso una presentazione semplificata e distorta – dunque parziale – della storia e dei veri problemi della scuola italiana. La controprova è data proprio dall'utilizzazione dei dati come semplice innesco, e dal disinteresse per i dati stessi, dei quali si leggono – o meglio si sbirciano – solo i lanci d'agenzia.

Quest'uso strumentale e parziale dei dati INVALSI non è accettabile: quei dati – preziosi, raccolti con fatica, con intelligenza, con impegno economico – non vanno gettati nell'arena della lotta politica, già arrivata per conto suo a un livello decisamente basso, e soprattutto non vanno utilizzati pretestuosamente per fini all'ottri, ma per i fini propri di miglioramento della didattica e della formazione, e per fini di ricerca, per i quali offrono strumenti indispensabili.

¹ Questo è il flusso dominante nei circa 200 articoli dei mesi luglio-settembre 2019; bisogna però aggiungere che nella tarda estate è comparso anche qualche intervento ponderato e ben informato, come quelli di Alberto Asor Rosa (2019), Gianrico Carofiglio (2019), Miriam Voghera (2019a; 2019b) e pochi altri.

2. Che cosa fare

Altre, molte altre e ben più utili sono le modalità con cui si possono e si devono utilizzare i dati INVALSI. Ricapitolo qui informazioni che tutti conosciamo, e che sono facilmente reperibili ma che è bene richiamare alla memoria proprio per indirizzare l'utilizzazione di quei dati verso i campi in cui possono dare risultati non solo congruenti con la "filosofia" del testing ma interessanti e utili per la scuola italiana.

I tre settori propri sono: Ricerca, Didattica e Formazione². La Ricerca, a sua volta, non è fine a se stessa ma è sempre funzionale alla descrizione e interpretazione di fenomeni rilevanti, in grado di contribuire significativamente al miglioramento dello strumento valutativo, della didattica e della formazione.

Il principale punto di forza delle prove INVALSI – garanzia della loro qualità – è costituito dall'ancoraggio ai quadri di riferimento più aggiornati e completi: le *Indicazioni Nazionali*, i *Quadri di Riferimento OCSE-PISA* e *IES-PIRLS* e il *Quadro di Riferimento INVALSI (2013)*. Questa caratteristica costitutiva delinea e delimita con precisione il campo all'interno del quale si scelgono di volta in volta i temi che diventano oggetto dei test, e consente riflessioni sull'allineamento del nostro sistema e dei suoi risultati con altre realtà europee e internazionali. Inoltre consente non solo riflessioni a consuntivo ma anche suggerimenti preventivi di indirizzo ben fondati, sia al livello micro (didattica di classe e della disciplina) sia al livello macro (politica scolastica nazionale) (Castoldi 2017).

Un altro punto di forza è la possibilità per ogni scuola di disporre di dati confrontabili sia con altre scuole che operano su background socioambientali simili sia con realtà diverse: insieme ad altri strumenti, anche questo consente di analizzare al meglio i processi e i risultati dell'apprendimento, e sulla base di questi progettare miglioramenti della didattica.

I dati INVALSI vanno però letti con alcune avvertenze importanti.

In generale, si parla sempre di valutazione delle competenze, ma dobbiamo ricordare che non tutte le competenze sono valutabili con prove oggettive: lo sono le competenze cognitive (come la memoria, l'attenzione, la coerenza) ma non quelle non cognitive, come ad esempio le competenze emotive e quelle sociali – l'apertura all'esperienza, la coscienza, la stabilità emotiva – che, com'è noto, possono interferire anche pesantemente con le prime (Panebianco 2019). Anche spostando il fuoco sulle prove e sui fattori che ne determinano i risultati dobbiamo fare una distinzione importante. Innanzitutto i risultati di una prova oggettiva sono condizionati da "fattori esogeni",

² La bibliografia su questi argomenti è ormai ricca: qui basta rimandare ai numerosi articoli pubblicati negli ultimi anni sul sito INVALSI: ad esempio Falzetti 2017.

o “dati di contesto”, cioè dal quadro socioeconomico e culturale sul cui sfondo si muove il ragazzo (Sobrero 2017); dal cosiddetto “effetto scuola” (Martini 2018) e dal grado di difficoltà delle prove stesse.

La capacità di intervento correttivo da parte del governo della scuola sui dati di contesto è minima, se non nulla, ma in sede di valutazione il suo valore si può recuperare attraverso il cosiddetto effetto scuola, che è dato dalla differenza fra il punteggio registrato dai dati INVALSI e il punteggio atteso in base ai fattori esogeni (Martini 2018: 5).

Se parliamo delle prove, la prima parola che viene in mente è “(grado di) difficoltà”. Ma qui bisogna tener conto di una distinzione importante, fra le difficoltà soggettive e quelle oggettive (Toth 2019):

a) difficoltà soggettive: è soggettivo il grado di coinvolgimento cognitivo e socio-affettivo dell’alunno al momento del test, come è soggettiva la capacità di mettere a fuoco, di riflettere sul significato o sulla funzione di un elemento proposto dal test, oppure la disponibilità a lavorare in modo autonomo, e la consapevolezza linguistica, cioè la competenza esplicita raggiunta non attraverso un processo di acquisizione “naturale” ma attraverso l’apprendimento intenzionale, che produce come frutto le capacità di osservare, ordinare, formulare ipotesi, ecc.;

b) difficoltà oggettive, relative alla singola prova. Sono a loro volta di due tipi: difficoltà inerenti il grado di complessità cognitiva (cioè il “modo” con cui il ragazzo si avvicina al testo) e difficoltà riconducibili alla complessità strutturale della domanda. Riferendoci ai due settori in cui è divisa la prova di italiano (Lettura e comprensione, Riflessione sulla lingua) possiamo sintetizzare il quadro delle difficoltà oggettive dei test in questo modo:

LETTURA E COMPRESIONE	RIFLESSIONE SULLA LINGUA
Complessità cognitiva	Complessità cognitiva
“Leggerezza” nell’approccio al testo	Memoria
Ricorso alle conoscenze enciclopediche	Controllo dell’attenzione
Complessità strutturale	Complessità strutturale
Organizzazione del testo	Forma e funzione dell’elemento focalizzato
Complessità sintattica	Relazione tra forma e funzione
Lessico (specificità, frequenza, uso)	Non-prototipicità
Presenza di figure retoriche, chiavi particolari (ad es. ironia)	Livello di esplicitezza dell’analisi richiesta
	Ecc.

Queste limitazioni hanno conseguenze importanti sulla valutazione. Se per valutare competenze ci si basa solo sulla performatività, cioè sul punteggio INVALSI, da una parte si delegittima il ricorso all’esperienza personale

e il giudizio “d’aula” (che tengono conto delle competenze non cognitive, non misurabili con una prova standardizzata), dall’altra si stimola la competizione fra insegnanti e scuole secondo modalità che hanno poco a che fare con il miglioramento della didattica e dei suoi risultati.

Dunque bisogna tener conto di più valutazioni, per così dire, parziali: i punteggi INVALSI e i giudizi d’aula, e le si devono incrociare con l’effetto scuola e con la difficoltà oggettiva della prova.

Ma non basta. L’obiettivo della valutazione, in particolare per INVALSI, è quello del *miglioramento* (Brutto 2017): per puntare a questo obiettivo è necessario capire su quali processi, e su quali fasi dei processi, intervenire. Per questo sono indispensabili due strumenti che l’INVALSI mette a disposizione:

– *l’analisi delle prove*, che troviamo nella *Guida* alla lettura delle prove: identifica i processi attivati, gli ambiti e le difficoltà;

– *l’analisi dei livelli*, che fornisce descrizioni sintetiche e analitiche di ogni livello con l’indicazione delle abilità richieste per ogni livello (Toth 2019).

In definitiva, la valutazione finalizzata al miglioramento richiede il concorso di almeno cinque fattori: contesto e risorse; esiti interni (giudizi d’aula); risultati INVALSI; analisi delle prove e dei livelli; autovalutazione comparativa di tipo quali-quantitativo (confronto dei risultati con quelli degli anni precedenti).

Il miglioramento che voglia partire dall’utilizzazione al meglio delle opportunità offerte dai risultati della valutazione (Faggioli 2014) dovrà dunque stabilire una relazione fra i risultati INVALSI e la didattica in atto, attraverso l’analisi qualitativo-quantitativa comparativa, che passa fra almeno quattro fasi:

1. analisi del Report di scuola (autovalutazione RAV);
2. analisi delle prove e dei risultati;
3. analisi degli apprendimenti (in riferimento ai *Quadri di Riferimento*, alle *Indicazioni Nazionali*, ai documenti di programmazione, alle esperienze e sperimentazioni didattiche, alla descrizione delle prove, utilizzando anche le Guide alla lettura e i Quaderni del Sistema Nazionale di Valutazione reperibili nel sito INVALSI);
4. riflessione critica sulle pratiche didattiche e valutative usate in classe per determinare tali apprendimenti.

È a questo punto che sarà possibile costruire un progetto fondato e ben motivato di azioni migliorative, che coinvolga il maggior numero di discipline: terrà conto dei lati positivi e delle criticità delle pratiche didattiche, e riguarderà tanto i processi quanto i risultati (Poliandri, Sette s.d.), rispondendo a domande come: a che cosa prestare particolare attenzione? Quali strumenti didattici abbandonare, o modificare, o introdurre? I libri di testo in uso rispondono alle esigenze evidenziate? Quali interventi decidere collegialmente?

3. Cinque corollari

1. Per valutare lo studente bisogna integrare la valutazione INVALSI con le altre valutazioni, soggettive e oggettive, relative ad abilità cognitive e non cognitive.

2. La valutazione INVALSI è finalizzata in primo luogo al miglioramento del sistema (scuola, plesso, circolo, istituto comprensivo...) e, di conseguenza, all'incremento delle capacità degli alunni. L'insegnante non è valutato, ma è chiamato in causa con pieno coinvolgimento attivo nel miglioramento della didattica.

3. Per il miglioramento – in particolare, per passare dai contenuti alle abilità – sono utili le descrizioni delle prove e dei livelli messe a disposizione dall'INVALSI.

4. Le prove INVALSI non configurano una materia in più, che sottrae ore e fatica alle altre materie, perché non richiede nessuna preparazione (salvo un brevissimo addestramento operativo, all'inizio). La loro funzione è simile a quella di un termometro che misura la febbre: per avere risultati attendibili bisogna misurarla in condizioni normali, non scaldando il termometro o immergendolo nel ghiaccio.

5. Nel settore dell'educazione linguistica è molto attivo, in Italia, il GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), articolato su base nazionale e regionale³, che da quasi mezzo secolo opera un difficile ma essenziale raccordo fra ricerca universitaria e didattica della lingua e delle lingue, nella prospettiva di una scuola moderna, integralmente democratica e inclusiva. Il 6 dicembre scorso il GISCEL ha organizzato a Bologna un Convegno dedicato a lettura e comprensione "a partire dai dati INVALSI" sullo sfondo del tema più generale del rapporto fra GISCEL e INVALSI. È risultato evidente – e lo vorrei qui ribadire – che se i dati INVALSI, conosciuti nella loro ricchezza e complessità, sono correttamente utilizzati per la presa di coscienza di situazioni e problemi dell'apprendimento e per il conseguente miglioramento della didattica per tutti, in modo che risponda alle esigenze specifiche dei singoli apprendenti, GISCEL e INVALSI perseguono obiettivi convergenti, anzi complementari. E la prospettiva di lavoro non può che essere quella della sinergia, all'insegna di una didattica che metta in primo piano il principio del "non uno di meno".

³ Per notizie e per informazioni su pubblicazioni e attività del GISCEL si veda il sito www.giscel.it.

Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa, Alberto (2019), *L'Italia si salva cominciando dalla lingua*, in «la Repubblica», 25 luglio (online https://rep.repubblica.it/pwa/generale/2019/07/25/news/l_italia_si_salva_cominciando_dalla_lingua-231952608/, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Auci, Stefania (2019), *I testi di scuola ridotti a libri di fiabe*, in «la Repubblica», 16 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/16/i-testi-di-scuola-ridotti-a-libri-di-fiabe32.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Augias, Corrado (2019), *Se sono gli insegnanti a fare la vera differenza*, in «la Repubblica», 16 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/16/se-sono-gli-insegnanti-a-fare-la-vera-differenza27.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Brutto, Maria (2017), *Le prove INVALSI quale strumento di miglioramento*, in Falzetti 2017: 57-74.
- Carofiglio, Gianrico (2019), *Perché il potere ha tolto le parole ai nostri ragazzi*, in «la Repubblica», 14 luglio (online https://rep.repubblica.it/pwa/commento/2019/07/12/news/perche_il_potere_ha_tolto_le_parole_ai_nostri_ragazzi-231068728/, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Castoldi, Mario (2017), *Dalle prove INVALSI alle pratiche didattiche*, in Falzetti 2017: 19-32.
- Faggioli, Massimo (a cura di) (2014), *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Parma, Edizioni Junior.
- Falzetti, Patrizia (a cura di) (2017), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, FrancoAngeli (online https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/299, ultima consultazione: 31.01.2020).
- INVALSI (2013), *Quadro di Riferimento della prova di Italiano. La prova di Italiano nell'obbligo di istruzione*, versione aggiornata il 2.4.2013 (online https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Martini, Angela (a cura di) (2018), *L'effetto scuola (valore aggiunto) nelle prove INVALSI 2018. L'effetto scuola nelle istituzioni scolastiche del I e II ciclo d'istruzione*, Roma, INVALSI (online <https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto%20Valore%20aggiunto%202018.pdf>, ultima consultazione: 31.01.2020).
- Panebianco, Daniela (2019), *Le competenze sociali ed emotive: definizioni, ruolo, criticità*, in «Working Paper INVALSI», 40 (online www.invalsi.it/

[download2/wp/wp40_Panebianco.pdf](#), ultima consultazione: 31.01.2020).

Pennacchi, Antonio (2019), *Torniamo alle poesie a memoria*, in «la Repubblica», 18 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/18/torniamo-alle-poesie-a-memoria36.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Poliandri, Donatella – Sette, Stefania (s.d. [forse 2019]), *Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori. Progetto Valutazione e Sviluppo Scuola (VALES) e Valutazione e Miglioramento (VM). Caratteristiche psicometriche e utilizzo delle informazioni nell'autovalutazione delle scuole. Rapporto* (online https://www.invalsi.it/download2/rapporti/valesvm/Rapporto_Questionari.pdf, ultima consultazione: 31.01.2020).

Recalcati, Massimo (2019), *Insegnanti non scendete dalla cattedra*, in «la Repubblica», 24 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/24/insegnanti-non-scendete-dalla-cattedra29.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Ronchey, Silvia (2019), *Perché siamo tornati analfabeti*, in «la Repubblica», 12 luglio (online <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/12/perche-siamo-tornati-analfabeti36.html>, ultima consultazione: 31.01.2020).

Sobrero, Alberto A. (2017), *Mesures de l'apprentissage et variables contextuelles*, in «Sociolinguistic Studies», 11/2-3-4, pp. 389-411.

Toth, Zuzana (2019), *La descrizione dei livelli di competenza in base alla prova INVALSI di Italiano*, in «Working Paper INVALSI», 39 (online www.invalsi.it/download2/wp/wp39_Toht.pdf, ultima consultazione: 31.01.2020).

Voghera, Miriam (2019a), *Perché a scuola e università servono investimenti e rispetto sociale*, in «Il Mattino», 28 luglio (online https://www.societadilinguisticaitaliana.net/voghera_invalsi_2/, ultima consultazione: 31.01.2020).

Voghera, Miriam (2019b), *Un nuovo universo comunicativo*, in «il manifesto», 2 agosto (online <https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/Voghera-Manifesto-2-agosto-2019-p-10-un-nuovo-universo-comunicativo.pdf>, ultima consultazione: 31.01.2020).
