

# Prova strutturata vs prova con svolgimento aperto: gli effetti sul rendimento degli studenti in Italiano

GIUSEPPINA LE ROSE E VERONICA RICCARDI\*

---

## Structured task vs open-ended task: effects on students' achievement in Italian language

Didactic practices, i.e. choices and actions taken intentionally to realize an educational goal, play a crucial role in students' learning achievement. The aim of the present contribution is to examine the effects of teaching practices, in particular written composition tasks and structured tests, on the score obtained by students at the end of lower secondary education at the Italian tests of INVALSI (school year 2016/2017). To this end, we proposed hierarchical regression models, by controlling for some of the relevant variables at the student and class level. The datasets used are those of the INVALSI National Surveys and the *Teacher Questionnaire* of the school year 2016/2017.

Le pratiche didattiche, intese come le scelte e le azioni attivate in modo intenzionale per la realizzazione di un fine educativo, svolgono un ruolo cruciale sui risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti. L'obiettivo del contributo è studiare gli effetti delle pratiche didattiche, in particolare il componimento scritto e le prove strutturate, sul punteggio ottenuto dagli studenti al termine della scuola secondaria di I grado alle prove INVALSI di italiano (anno scolastico 2016/2017). A tal fine sono stati realizzati alcuni modelli di regressione gerarchica, controllando per alcune variabili rilevanti a livello di studente e di classe. I dataset utilizzati sono relativi alle rilevazioni nazionali INVALSI e al *Questionario Insegnante* dell'anno scolastico 2016/2017.

GIUSEPPINA LE ROSE ([giuseppina.lerose@invalsi.it](mailto:giuseppina.lerose@invalsi.it)), psicologa, psicoterapeuta ed esperta in valutazione e counselling psicologico, attualmente lavora presso l'INVALSI. Ha svolto numerosi interventi di orientamento scolastico e professionale e collaborato alla predisposizione di test psico-attitudinali, cognitivi e di personalità.

VERONICA RICCARDI ([veronica.riccardi@invalsi.it](mailto:veronica.riccardi@invalsi.it)), dottore di ricerca in Pedagogia e Ricerca Sociale, attualmente lavora presso l'INVALSI. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sul campo di studi della pedagogia interculturale, dell'educazione degli adulti e della pedagogia sociale.

\* Il contributo è frutto del lavoro comune delle due autrici. Giuseppina Le Rose ha curato in particolare la redazione dei §§ 3 e 4, Veronica Riccardi dei §§ 1, 2 e 5. Le opinioni espresse in questo lavoro sono attribuibili esclusivamente alle autrici e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citarlo non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi vertici.

---

## 1. Introduzione

Che cosa avete fatto oggi a scuola? La professoressa ha interrogato? Oppure avete fatto un compito in classe? Queste sono le domande a cui, almeno fino al sopraggiungere dell'emergenza sanitaria da Covid-19, gli studenti italiani hanno dovuto rispondere al termine dell'orario scolastico, una volta tornati a casa. Si tratta di domande volte a sottolineare come le verifiche, scritte o orali, rappresentino un momento importante del processo di insegnamento / apprendimento e della vita scolastica in generale. Parte considerevole del proprio lavoro per gli insegnanti, compito da assolvere per gli alunni, indicatore di una buona riuscita scolastica per i genitori, la valutazione è probabilmente la protagonista più discussa del sistema scolastico italiano.

Il dibattito sulla valutazione, che ha origini ormai abbastanza datate, comprende una molteplicità di aspetti che a volte si pongono in alternativa: le funzioni della valutazione (sommativa, formativa, orientativa, regolativa, narrativa, ecc.); l'oggetto della valutazione (apprendimenti, comportamento, competenze); le fasi della valutazione (iniziale, in itinere, finale); gli strumenti della valutazione (prove strutturate, semistrutturate, non strutturate) (Petracca 2013). Senza entrare nel dibattito scientifico sull'argomento<sup>1</sup>, in questa sede ci preme sottolineare come, fino a qualche decennio fa, la valutazione scolastica era essenzialmente considerata come il momento conclusivo di un processo che prevedeva tre fasi distinte: l'insegnamento del docente, l'apprendimento dell'alunno, il giudizio insindacabile, ma soggettivo, del docente sul livello di apprendimento conseguito dall'alunno. A questo tipo di valutazione si è andata man mano sommando una valutazione più oggettiva e centralizzata, basata sulla netta separazione tra chi valuta e chi è valutato, allo scopo di evitare che il valutatore possa contraffare e deformare la realtà con la sua soggettività culturale ed esistenziale (Plessi 2004). Basata su domande standardizzate, uguali per tutti, e in genere strutturate, ossia formate da domande precise e circoscritte rispetto alle quali le alternative di risposta sono predefinite (domande con risposta a scelta multipla, brani da completare, corrispondenze, affermazioni vero-falso, ecc.), questa valutazione può sembrare in contrapposizione con il primo tipo di valutazione, ovviamente ancora praticato dai docenti quotidianamente in classe, storicamente legato a prove di tipo aperto, formate da compiti ampi rispetto ai quali lo studente deve produrre un proprio elaborato (tema, interrogazione, relazione libera, ecc.), come confermato anche da alcune ricerche sugli insegnanti italiani (Pastore 2018; Cavalli, Argentin 2010).

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento sul tema della valutazione si vedano, tra gli altri: Castoldi 2016; Viganò 2017; Ferrari, Morandi e Falanga 2018.

La ricerca docimologica, negli anni, ha saputo sottolineare come le diverse tipologie di prove rispondano all'accertamento di competenze di natura cognitiva differente: se infatti le prove strutturate hanno per oggetto prevalentemente gli obiettivi di base, connessi alla conoscenza di informazioni, alla comprensione di concetti, all'applicazione di regole e di procedimenti, le prove aperte riguardano prevalentemente obiettivi basati su condotte cognitive di genere superiore come l'analisi, la sintesi, l'intuizione.

Appare doveroso indicare che la valutazione svolta dagli insegnanti è solitamente intesa come una valutazione *in itinere*, ossia che ha la funzione di regolare il processo educativo, di verificare l'attuazione di una specifica attività, di osservare se l'attività in questione si stia realizzando come previsto o meno (Altieri 2009; Stame 1998). La valutazione standardizzata è, invece, intesa come una valutazione *ex-post* volta a verificare l'efficienza e l'efficacia del raggiungimento di obiettivi prefissati e attuata quando, almeno teoricamente, le attività didattiche sono concluse. Nel caso italiano, è chiaramente quella effettuata dall'INVALSI.

## 2. La domanda di ricerca

Questo contributo si propone di indagare la relazione esistente tra i due tipi di valutazione di cui si è parlato nel paragrafo precedente, quella oggettiva, basata su prove strutturate, e quella soggettiva dell'insegnante, basata su consegne più aperte. La valutazione esterna, storicamente percepita dai docenti italiani come un momento estraneo all'azione didattica, può essere, nella nostra ipotesi, un momento di verifica co-costruito con le scuole in cui la valutazione *in itinere* svolta dagli insegnanti possa trovare il suo spazio. Si tratta, in altre parole, di rovesciare una domanda di ricerca ormai classica: invece di chiedersi come i risultati delle prove standardizzate possano avere ricadute sulla didattica, vogliamo in questo lavoro indagare se e come le pratiche valutative non strutturate messe in pratica dagli insegnanti abbiano un effetto sui risultati alle prove standardizzate.

Per quanto riguarda le valutazioni oggettive, sono stati presi in considerazione i risultati campionari delle prove INVALSI di Italiano di classe terza della scuola secondaria di I grado (anno scolastico 2016/2017)<sup>2</sup>. La prova era formata da tre sezioni (comprensione di un testo narrativo, comprensione di un testo espositivo e grammatica) e prevedeva, in totale, 43 quesiti, di cui 22

---

<sup>2</sup> Il 2016/2017 è stato l'ultimo anno in cui le prove INVALSI di grado 8 (classe III della scuola secondaria di primo grado) sono state somministrate su fascicolo cartaceo. Il fascicolo di Italiano è disponibile online ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/fascicolo1\\_8\\_ita.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/fascicolo1_8_ita.pdf), ultima consultazione: 29.11.2020).

a scelta multipla semplice, 9 a scelta multipla complessa, 2 cloze e 10 a risposta aperta (INVALSI 2017).

Per quanto concerne, invece, la valutazione basata su consegne aperte, sono state presi in considerazione alcuni item presenti nel *Questionario Insegnante* dello stesso anno scolastico<sup>3</sup>: si tratta degli item D7d, D7e, D7g, D9e, che fanno tutti riferimento all'utilizzo del componimento scritto come pratica didattica e come pratica di valutazione. Quello che si intende verificare è se questo tipo di lavoro in classe sia realmente disgiunto dalla valutazione oggettiva e strutturata, praticata da INVALSI, o se invece sia capace di produrre benefici tali da migliorare non solo il livello di preparazione dell'alunno, ma anche i suoi risultati nei test standardizzati.

**D7. Nella valutazione degli studenti della Sua classe, indicativamente con quale frequenza utilizza le seguenti modalità di verifica?**

(Segnare una risposta per ogni riga.)

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Interrogazione orale individuale programmata -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Interrogazione orale individuale non programmata -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Interrogazione in gruppo o all'intera classe -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta "chiusa" (scelta multipla, vero-falso, ecc) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta "aperta" -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Prova attinta dal manuale/libro di testo (o da altra fonte) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Compito scritto con svolgimento aperto (componimento scritto, tema, ecc.) (non risponde la II primaria) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**D9. Con quale frequenza fa svolgere ai suoi alunni le seguenti attività?**

(Segnare una risposta per ogni riga.)

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
a) Esercizi specificamente volti a sviluppare la capacità di comprensione della lettura (strategie metacognitive, ritrovamento di informazioni, inferenza, ecc.)-----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Esposizione orale del contenuto dei testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Riassunto scritto dei testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Discussione in classe sui testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Riflessioni e commenti per iscritto sui testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Analisi delle caratteristiche stilistiche dei testi letti (non risponde la II primaria) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Figura 1: Item del Questionario Insegnante utilizzati nella presente ricerca**

<sup>3</sup> Il *Questionario Insegnante* è rivolto agli insegnanti di Italiano e di Matematica degli studenti che hanno sostenuto la prova e che fanno parte del campione nazionale nelle rilevazioni, al fine di raccogliere le loro opinioni sui contenuti delle prove INVALSI, sulle attività poste in essere dall'Istituto e per conoscere meglio le caratteristiche dell'attività didattica concretamente posta in essere nelle scuole, con particolare riferimento all'insegnamento dell'Italiano e della Matematica. Il Questionario, chiaramente, consente di osservare la valutazione in classe solo dal punto di vista dell'insegnante.

Il testo completo del *Questionario Insegnante. Italiano* è disponibile online ([https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/documenti/ss/rilevazioni\\_integrative\\_ss/Q\\_Ins\\_2015-16\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/documenti/ss/rilevazioni_integrative_ss/Q_Ins_2015-16_ITALIANO.pdf), ultima consultazione: 29.11.2020).

La scelta di approfondire i risultati di Italiano, e non quelli di Matematica, è chiaramente legata al maggior utilizzo di prove non strutturate proprio in questa disciplina: alle parole “verifica di Italiano”, la mente di qualsiasi persona andrà immediatamente al classico “tema”, la più tipica, e anche controversa, prova scritta di valutazione (Serianni 2012). A partire dai pensierini delle prime classi delle scuole elementari fino ad arrivare al saggio breve delle scuole secondarie, il componimento scritto è il grande protagonista della valutazione dell’apprendimento della lingua, seppur con specificità legate ai singoli momenti storici che la scuola italiana ha vissuto. Solo per fare un esempio, possiamo vedere come il già citato tema sia un tipo di componimento scritto che oggi potremmo considerare in qualche modo superato perché legato a un tipo di «scrittura monofunzionale dello scrivere per scrivere» (Lavinio 2003: 49). Al suo posto sono invece favorite forme testuali, di diversa tipologia e forma, legate alla realtà e ai contesti di vita, dotate di coesione e coerenza, adeguate all’intenzione comunicativa e al destinatario, curate negli aspetti formali (Turano 2020). Un caso rappresentativo è quello costituito dalla scrittura di sintesi a partire da un testo già fornito (es. riassunti, resoconti, ecc.) che, negli anni, è stata oggetto di numerosi interventi di ricerca che ne hanno valorizzato la centralità nel sostenere lo studio e l’apprendimento, in quanto capace di fornire gli strumenti della rielaborazione di conoscenze (Lavinio 2002; Serianni 2003; Fiorentino 2020).

Si è deciso di analizzare i risultati degli allievi iscritti alla classe terza della scuola secondaria di I grado poiché le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* individuano proprio nel termine del primo ciclo di istruzione il momento in cui il processo di scrittura dovrebbe essere ben acquisito, a ogni livello: «al termine della scuola secondaria di primo grado l’allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all’intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali» (MIUR 2012: 38). Proprio la scrittura è inoltre al centro di una delle prove previste per l’esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione:

La prima prova, in forma scritta, accerta la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l’insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato. Essa consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato (D.Lgs. n. 62/2017, art. 17, comma 3).

Gli studenti iscritti alla classe terza della scuola secondaria di I grado sono stati quindi ritenuti dei soggetti idonei per la finalità della presente ricerca, proprio per il grado di padronanza del processo di scrittura che dovrebbero possedere. Ciò anche relativamente all’acquisizione di specifiche dimensioni

di cittadinanza: l'attenzione alla dimensione testuale è fondamentale per la formazione dei futuri cittadini poiché questa abilità complessa è saldamente connessa alla costruzione del pensiero e del ragionamento (Cisotto 2006) e le operazioni richieste dalla produzione del linguaggio scritto sono propedeutiche e difficilmente scindibili dalle operazioni legate all'apprendimento, all'acquisizione e all'elaborazione della conoscenza (Barbagli, Lucisano, Sposetti 2017). La familiarità con i testi scritti e forme di comunicazione scritta e orale vanno sollecitate e promosse fin dall'educazione infantile (Cardarello 1995; Bertolini 2012), poiché rappresentano un fattore "protettivo" e preventivo cruciale (Cardarello, Pintus 2018) in qualsiasi processo di alfabetizzazione.

Appare dunque interessante porre in relazione la competenza di scrittura sollecitata in classe con le prove INVALSI di Italiano, volte principalmente a rilevare la capacità di lettura, intesa come comprensione, interpretazione, valutazione del testo scritto; le conoscenze e competenze grammaticali; la competenza semantico-lessicale (INVALSI 2018).

### 3. Il metodo

Le variabili indagate per esplorare le caratteristiche degli studenti sono: genere, cittadinanza<sup>4</sup>, regolarità<sup>5</sup>, background socio-economico e culturale (ESCS)<sup>6</sup> e livello di competenza in ingresso<sup>7</sup>.

Oltre alle variabili già citate, sono state definite anche alcune caratteristiche relative alla classe in cui lo studente è inserito. Fatta eccezione per la collocazione geografica della classe<sup>8</sup>, tali variabili sono di due tipologie:

– variabili ottenute come aggregazione di caratteristiche individuali degli studenti che compongono la classe: percentuale di studenti stranieri, in ritardo sul percorso di studi, ESCS medio per classe, punteggio medio di ingresso e voto medio di classe;

---

<sup>4</sup> Sono considerati di cittadinanza italiana gli studenti nati in Italia o all'estero da genitori entrambi italiani, mentre sono considerati stranieri, senza distinzione tra prima e seconda generazione, gli studenti nati in Italia o all'estero da genitori stranieri.

<sup>5</sup> In questo lavoro sono considerati regolari gli alunni che frequentano una classe corrispondente alla propria età anagrafica.

<sup>6</sup> L'ESCS è la sintesi di tre indicatori: lo status occupazionale dei genitori, il livello di istruzione dei genitori e il possesso di alcuni specifici beni materiali, intesi come variabili di prossimità di un contesto economico e culturale favorevole all'apprendimento.

<sup>7</sup> Per punteggio in ingresso si intende la preparazione pregressa dello studente nell'ambito indagato. Nello specifico si riferisce al punteggio ottenuto dallo studente alla prova INVALSI di V primaria.

<sup>8</sup> La collocazione geografica è stata definita a 3 categorie: Nord, Centro e Sud.

– variabili desunte dal *Questionario Insegnante*, relative ad alcune pratiche didattiche svolte in classe dagli insegnanti.

In particolare, è stato costruito un indicatore, costituito da una variabile con tre modalità (prova strutturata / prova non strutturata / prova mista), che sintetizza il tipo di testo prevalentemente usato in classe dagli insegnanti sia nelle prove di valutazione sia nelle attività didattiche quotidiane. Possiamo sintetizzare le tre modalità nel seguente modo:

– attività didattiche in cui gli insegnanti dichiarano di valutare gli alunni usando “sempre o quasi sempre” prove strutturate e di “usare il componimento aperto” e “le riflessioni e i commenti per iscritto sui testi letti” “mai o quasi mai”, “qualche volta” e “spesso”;

– attività didattiche in cui gli insegnanti dichiarano di valutare gli alunni usando “sempre” o “quasi sempre” il componimento aperto e le riflessioni / commenti per iscritto sui testi letti “mai o quasi mai”, “qualche volta” e “spesso” (fig. 2);

– attività didattiche che possiamo definire miste, in cui gli insegnanti utilizzano indistintamente le due tipologie didattiche.

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
d) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta “chiusa” (scelta multipla, vero-falso, ecc) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Prove strutturate, da Lei predisposte, con domande in prevalenza a risposta “aperta” -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Compito scritto con svolgimento aperto (componimento scritto, tema, ecc.) ( <i>non risponde la II primaria</i> ) -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Riflessioni e commenti per iscritto sui testi letti -----	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Figura 2: Modalità “prova non strutturata” dell’indicatore di interesse**

Questo indicatore è stato messo in relazione con il livello di apprendimento misurato dalla prova di Italiano, descritta nel paragrafo precedente.

Per identificare l’effetto sull’apprendimento del tipo di prova usato, “strutturata” o a “componimento aperto”, è stato usato un modello di regressione a due livelli, studente e classe. Tale approccio è stato privilegiato poiché la variabilità dei dati dipende non solo da caratteristiche individuali ma anche dal fatto che ogni studente appartiene a una certa classe, avente proprie caratteristiche che la contraddistinguono dalle altre classi (Raudenbush, Bryk 2002).

## 4. Risultati

Il primo modello considerato è il cosiddetto modello “vuoto” (Modello 0), che non contiene variabili predittive né di primo livello né di secondo livello; in pratica si assume che il rendimento di uno studente ( $Y_{ij}$ ) sia dato dalla media della popolazione ( $\gamma_{00}$ ), dalla componente di errore associata al gruppo di appartenenza ( $u_{0j}$ ) e da una componente di errore individuale ( $\epsilon_{ij}$ ). Grazie a questo modello è possibile ottenere la stima del punteggio medio degli studenti (intercetta) e la ripartizione della varianza complessiva dei risultati tra le due componenti, “entro le classi” ( $\sigma^2$ ) e “tra le classi” ( $\sigma_{u_0}^2$ ). Il rapporto tra la varianza “tra le classi” e la varianza totale fornisce il coefficiente di correlazione intra-classe (ICC o  $\rho$ ) che, variando tra 0 e 1, misura il grado di correlazione tra le osservazioni appartenenti allo stesso gruppo: ciò, nella nostra applicazione, si traduce nella misura del peso della classe e delle sue caratteristiche sulle prestazioni degli alunni. Poiché il coefficiente di correlazione intra-classe esprime la proporzione di varianza residua spiegata dal raggruppamento, quanto più tale coefficiente si avvicina a 1 tanto più forte è l’effetto del raggruppamento e quindi maggiore è l’utilità di un’analisi multilivello. Nel presente lavoro l’ICC è dato dal rapporto tra la componente di varianza dell’intercetta del modello nullo e la varianza totale: un valore dello 0,36 giustifica il ricorso a tecniche statistiche multilivello (tab. 1). La quota parte maggiore della variabilità totale dei risultati nella prova di Italiano è da imputare a differenze tra gli alunni, anche se va evidenziato come la componente di varianza tra le classi rappresenta più di un terzo della varianza complessiva, percentuale dunque non trascurabile, in particolar modo se si considera che si tratta di classi del primo ciclo, dove le condizioni di apprendimento dovrebbero essere più omogenee rispetto a una scuola del secondo ciclo.

Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	<i>d.f.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -value
INTERCETTA	23.45556	550.16330	1036	10864.22461	<0.001
level-1, <i>r</i>	30.95121	957.97724			

**Statistics for current covariance components model**  
 Deviance = 164440.168866  
 Number of estimated parameters = 2

**Tabella 1: Stima delle componenti della varianza per il modello a due livelli**

Successivamente sono state inserite le variabili a livello individuale e a livello classe; di seguito (tab. 2) l'output del modello cosiddetto saturo<sup>9</sup>.

Effetti Fissi	Coefficiente	Errore standard	t-ratio	Approx. d.f.	p-value
<b>Livello classe</b>					
Pct Stranieri	0,07	0,05	1,24	1027	0.212
Pct Ritardo	-0,02	0,08	-0,28	1027	0.772
ESCS medio per classe	5,77	1,90	3,03	1027	0.002
Punteggio di ingresso medio per classe	0,17	0,06	2,71	1027	0.007
La classe è nel Nord	12,38	2,18	5,65	1027	<0.001
La classe è nel Centro	8,20	2,41	3,39	1027	<0.001
Voto orale Italiano medio classe I quadrimestre	0,2	1,87	0,11	1027	0.912
Prova strutturata	5,92	3,69	1,60	1027	0.109
Prova non strutturata	5,46	1,96	2,78	1027	<b>0.006</b>
<b>Livello studente</b>					
Punteggio in ingresso centrato media classe	0,26	0,01	26,77	15660	<0.001
ESCS centrato media classe	1,12	0,2	5,51	15660	<0.001
Voto orale Italiano I q. centrato media classe	14,35	0,28	49,53	15660	<0.001
Femmina	1,39	0,36	3,82	15660	<0.001
Straniero	-0,82	0,76	-1,08	15660	0.280
Anticipatario	-1,55	1,48	-1,04	15660	0.297
Posticipatario	-4,53	1,33	-3,40	15660	<0.001
Random Effect	Standard Deviation	Variance Component	d.f.	$\chi^2$	p-value
INTERCETTA	22,44716	503,87483	1027	2,01E+09	<0.001
level-1, r	21,15128	447,37652			

**Tabella 2: Effetti netti sui risultati alla prova di Italiano**

<sup>9</sup> I modelli di regressione multilivello stimati nel presente lavoro sono a intercette casuali e pendenze fisse. Le variabili quantitative di primo livello (ESCS, punteggio in ingresso e voto orale al I quadrimestre) sono centrate sulla media di classe, mentre al secondo livello, le medie di classe delle stesse variabili sono centrate sulla media generale. Le variabili categoriali di primo e secondo livello non sono centrate, né lo sono le variabili di secondo livello espresse come quota percentuale (es.: la percentuale di stranieri della classe).

Rispetto alle variabili di interesse, come si può vedere dalla tabella 2, la prova strutturata ha un coefficiente positivo e leggermente maggiore di quello associato alla prova non strutturata. Nonostante ciò, il primo coefficiente (prova strutturata) non è statisticamente significativo, a differenza del secondo (prova non strutturata), il cui p-value, sebbene maggiore del 5% di probabilità d'errore, si attesta intorno al 10%.

Dallo studio dei coefficienti della nostra variabile di interesse, l'uso esclusivo di prove non strutturate, caratterizzate, quindi, da stimoli aperti e risposte aperte e somministrate nella tipologia di "interrogazioni" e di "temi" (o relazioni, ricerche, ecc.) e che nel nostro studio riguardano due forme specifiche di questa tipologia, il compito scritto con svolgimento aperto e le riflessioni e i commenti per iscritto sui testi letti, comporta un aumento di 5 punti nel punteggio di Italiano della prova INVALSI rispetto a metodologie miste che usano entrambe le tipologie di prove.

La valutazione in classe svolta dagli insegnanti, anche nel caso in cui si utilizzino solo prove di tipo tradizionale, non sembrerebbe essere in antitesi con la valutazione esterna affidata a INVALSI, basata prevalentemente su stimoli strutturati. Sembra dunque che le prove a risposta aperta, favorendo un'elaborazione profonda e significativa, abbiano un effetto positivo anche su test standardizzati (Trincherò 2017; Della Sala 2016).

Dall'altro lato, la nostra ricerca suggerisce che le prove INVALSI, spesso criticate perché ritenute inadatte a valutare ciò che realmente si fa in classe, siano invece in grado di cogliere gli aspetti salienti del lavoro didattico, anche quelli che, in linea teorica, sembrerebbero esserne maggiormente lontani. Il formato delle prove INVALSI, prevalentemente a risposta chiusa, non sembrerebbe quindi costituire un ostacolo al ragionamento. Al contrario, i nostri risultati confermano il ruolo determinante della formulazione del quesito, che tendenzialmente nelle prove prodotte dall'Istituto richiede un ragionamento complesso, nel determinare la capacità degli studenti di rispondere correttamente o meno (Trincherò 2014).

## 5 Conclusioni e sviluppi futuri

Insegnare a scrivere equivale a insegnare a pensare. Il processo di scrittura, nelle sue diverse sfaccettature, è un argomento tradizionalmente centrale nella ricerca educativa che ne riconosce lo strettissimo legame con la metacognizione (Hayes, Flower 1980; Hayes 1996; Boscolo 1997). La scrittura è, per il pensiero, «quell'indispensabile artefatto che lo sostiene, lo aiuta a formalizzare concetti, costrutti, processi, a esprimersi, a depositarsi all'interno di contesti intersoggettivi culturalmente connotati» (Striano 2010: 145). Imparare a scrivere, inoltre, vuol dire anche acquisire uno strumento a forte valenza culturale, indispensabile per la partecipazione a contesti

alfabetizzati (Cisotto 1998). Leggere e scrivere rappresentano, infatti, la quintessenza delle competenze di cittadinanza, in quanto concorrono a formare una serie di attitudini (analisi, confronto, riflessione, attenzione, empatia, pensiero relazionale, immaginazione, costruzione di significati, attribuzione di senso, controllo...) destinate a diventare nel tempo capacità di comprensione e di comunicazione (Cisotto, Rossi 2019).

La caratteristica del nostro studio è legata al tentativo di dimostrare che l'apprendimento collegato alla padronanza della scrittura è talmente profondo da poter influire positivamente anche su compiti che non prevedono il ricorso al testo scritto (o che ne prevedono un ricorso ristretto), come gran parte delle domande contenute nelle prove INVALSI. Chiaramente si tratta di un primo studio che potrà sicuramente essere ampliato in futuro utilizzando i risultati INVALSI della scuola secondaria di II grado o di indagini internazionali, come ad esempio i dati IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*).

La trasformazione delle prove INVALSI da prove "carta e matita" a prove *computer based* (CBT)<sup>10</sup> potrebbe sicuramente costituire un'altra interessante pista di approfondimento. Non si è trattato solo di un cambiamento nel supporto di somministrazione, ma di una vera e propria rivoluzione nel modo di concepire le prove. Un aspetto molto interessante per i nostri fini è legato alla correzione automatica delle domande a risposta aperta: mentre nelle prove cartacee era l'insegnante che, leggendo le risposte degli allievi, definiva se erano da considerare giuste o sbagliate, nelle prove CBT la correzione di questa tipologia di domande, dalle iniziali codifiche realizzate da team di correttori, sta via via approdando, dopo varie sperimentazioni, a una codifica – per quanto possibile a seconda dei quesiti – automatizzata o semiautomatizzata, anche se comunque validata e supervisionata da un team di esperti disciplinari (Marsili *et al.* 2020). Questo nuovo approccio potrebbe segnare il passaggio, in merito alla valutazione del testo scritto, da un approccio qualitativo a un approccio quantitativo, focalizzato sulla ricerca di criteri e misure che consentano di effettuare una valutazione oggettiva del testo, libera dalla componente di interpretazione individuale (Cisotto 2020). Mettere in relazione i dati relativi alle pratiche didattiche con i dati relativi alle prove INVALSI CBT, in particolare le risposte alle domande aperte, potrebbe essere utilissimo per approfondire la relazione tra testo scritto redatto ai fini della valutazione formativa e risultati alla prova sommativa, in linea anche con alcune tematiche su cui si sta concentrando grande interesse per le possibili ricadute didattiche che potrebbero scaturire dall'analisi, su

---

<sup>10</sup> Il passaggio alla modalità di somministrazione *computer based* è avvenuto, per la scuola secondaria di I e II grado, a partire dall'anno scolastico 2017/2018. Per la scuola primaria la somministrazione avviene ancora su supporto cartaceo.

larga scala, degli errori degli studenti (es. Leonetti, Viale 2020) e il rapporto tra scrittura digitale e scrittura manuale (es. Carrada 2007; Paoletti 2007; Natta 2016).

## Riferimenti bibliografici

- Altieri, Leonardo (2009), *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*, Milano, FrancoAngeli.
- Barbagli, Alessia – Lucisano, Pietro – Sposetti, Patrizia (2017), *Insegnare a scrivere nel biennio della scuola secondaria di primo grado*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», X, pp. 9-25.
- Bertolini, Chiara (2012), *Senza parole*, Bergamo, Junior Spaggiari.
- Boscolo, Pietro (1997), *Motivazione e scrittura*, in «Scuola Elle», 2-3, pp. 4-8.
- Cardarello, Roberta (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cardarello, Roberta – Pintus, Andrea (2018), *Insegnare la comprensione a scuola. Un percorso didattico sperimentale centrato sui testi e sul confronto "tra pari"*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XI, 21, pp. 189-204.
- Carrada, Luisa, (2007), *Il mestiere di scrivere. Le parole al lavoro, tra carta e web*, Milano, Apogeo.
- Castoldi, Mario (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci.
- Cavalli, Alessandro – Argentin, Gianluca (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza Indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Cisotto, Lerida (1998), *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*, Trento, Erickson.
- Cisotto, Lerida (2006), *Didattica del testo: processi e competenze*, Roma, Carocci.
- Cisotto, Lerida (2020), *Scrivere testi in 9 mosse: Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Cisotto, Lerida – Rossi, Franca (2019), *L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte*, in Mario Castoldi – Michela Chicco (a cura di), *Imparare a leggere e a scrivere efficacia delle pratiche di insegnamento. Volume 1 – Rapporto di ricerca*, Trento, IPRASE, pp. 11-70.

- Della Sala, Sergio (2016), *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo*, Firenze, Giunti.
- Ferrari, Monica – Morandi, Matteo – Falanga, Mario (2018), *Valutazione scolastica: il concetto, la storia, la norma*, Brescia, La Scuola.
- Fiorentino, Giuliana (2020), *Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare*, in «Italiano LinguaDue», 12/1, pp. 1-24 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980>, ultima consultazione: 29.11.2020).
- Hayes, John R. (1996), *A new framework for understanding cognition and affect in writing*, in C. Michael Levy – Sarah Ransdell (a cura di), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 1-27.
- Hayes, John R. – Flower, Linda S. (1980), *Identifying the organization of writing processes*, in Lee W. Gregg – Erwin R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 3-30.
- INVALSI (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17. Rapporto risultati*, [www.invalsi.it/invalsi/doc\\_eventi/2017/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2017.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_eventi/2017/Rapporto_Prove_INVALSI_2017.pdf) (ultima consultazione: 10.10.2020).
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*, [invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](http://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf) (ultima consultazione: 10.10.2020).
- Lavinio, Cristina (2002), *Scrivere in breve: sintesi e concisione*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 83-101.
- Lavinio, Cristina (2003), *Processi di produzione di testi scritti e apprendimento*, in Rosa Calò (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 44-56.
- Leonetti, Eliana – Viale, Matteo (2020), *La variabilità linguistica delle risposte a domande aperte di comprensione del testo nelle prove INVALSI computer based*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 103-130.
- Marsili, Michele – Campodifiori, Emiliano – Bagnarol, Cecilia – Donno, Silvia (2020), *La procedura automatizzata per la codifica delle domande a risposta aperta delle prove INVALSI in modalità CBT*, in «Working Papers INVALSI», 49, [www.invalsi.it/download2/wp/wp49\\_Marsili\\_Campodifiori\\_Bagnarol\\_Donno.pdf](http://www.invalsi.it/download2/wp/wp49_Marsili_Campodifiori_Bagnarol_Donno.pdf) (ultima consultazione: 10.10.2020).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», LXXXVIII.

- Natta, Federica (2016), *Corsivo vs computer. Perché scrivere a mano. Percorsi cognitivi e orizzonti di ricerca*, in «Studium Educationis», XVII/2, pp. 23-34.
- Paoletti, Gisella (2007), *Imparare a scrivere e scrivere per imparare*, in «Journal of e-Learning and Knowledge Society», 3/1, pp. 53-61.
- Pastore, Serafina (2018), *Cosa serve agli insegnanti per ben valutare*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 17/3, pp. 38-51 ([oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3687/3687](http://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3687/3687), ultima consultazione: 29.11.2020).
- Petracca, Carlo (2013), *Cultura e prospettive della valutazione*, in Piergiuseppe Ellerani – Maria Renata Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Trento, Erikson, pp. 37-58.
- Plessi, Paola (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola.
- Raudenbush, Stephen W. – Bryk, Anthony S. (2002), *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, 2<sup>nd</sup> ed., Thousand Oaks, Sage Publications.
- Serianni, Luca (2003), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Serianni, Luca (2012), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza.
- Stame, Nicoletta (1998), *L'esperienza della valutazione*, Roma, SEAM.
- Striano, Maura (2010), *Scrivere per riflettere*, in Elisabetta Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*, Milano, Stripes, pp. 145-154.
- Trincherò, Roberto (2014), *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 14/4, pp. 34-49 ([oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3513](http://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3513), ultima consultazione: 29.11.2020).
- Trincherò, Roberto (2017), *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in «Formazione & Insegnamento», 15/2, pp. 113-125.
- Turano, Alessandro (2020), *Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni*, in «Italiano a scuola», 2, pp. 311-328.
- Viganò, Renata (2017), *Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa*, in «Edetania», 52, pp. 269-285.
-

