



Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**PIETRO LUCISANO**

## Direttore

Pietro Lucisano

(*Sapienza Università di Roma*)

## Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele (*Université Catholique de Lovanio*)

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

Achille M. Notti (*Università degli Studi di Salerno*)

Filippo Gomez Paloma (*Università degli Studi di Macerata*)

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

Loredana Perla (*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*)

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

Giovanni Moretti (*Università degli Studi di Roma Tre*)

Alessandra La Marca (*Università degli Studi di Palermo*)

Marco Lazzari (*Università degli Studi di Bergamo*)

Roberto Trincherò (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

Maria Luisa Iavarone (*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*)

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

Maria Lucia Giovannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Valentina Grion (*Università degli Studi di Padova*)

Elisabetta Nigris (*Università degli Studi di Milano-Bicocca*)

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Massimo Margottini (*Università degli Studi di Roma Tre*)

## Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

Arianna Lodovica Morini (*Università degli Studi Roma Tre*)

Marta De Angelis (*Università degli Studi del Molise*)

Emanuela Botta (*Sapienza Università di Roma*)

Collana soggetta a peer review

---

# Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD  
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022

---



ISBN volume 978-88-6760-985-7  
ISSN collana 2612-4971  
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: <b>Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello</b> di <i>Alessandra La Marca</i>	19
<b>Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello</b> di <i>Cosimo Laneve</i>	27
<b>Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione</b> di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
<b>Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale</b> di <i>Agostino Portera</i>	77

**Sessione 1: Competenze digitali e communities**

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole   <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR   <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti   <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria   <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante. Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Sagghezza e Cittadinanza Digitale   <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153  
**Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo**
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167  
**Mara Valente**
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180  
**Elena Pacetti, Alessandro Soriani**
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195  
**Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches**
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206  
**Silvia Fioretti**
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217  
**Andrea Zini**
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233  
**Susanne Schumacher**
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244  
**Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva**
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259  
**Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro**
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272  
**Oriana D'Anna**

## Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285  
**Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano**
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298  
**Daniele Agostini, Corrado Petrucco**
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309  
**Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese**
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324  
**Ada Manfreda**
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336  
**Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone**
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347  
**Alessandra La Marca, Federica Martino**
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367  
**Maria Rosaria Re**
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378  
**Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci**
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391  
**Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi**
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402  
**Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco**

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416  
**Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto**
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431  
**Leonarda Longo, Ylenia Falzone**
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444  
**Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino**
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458  
**Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli**
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472  
**Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca**
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483  
**Federica Baroni, Ilaria Folci**

### Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495  
**Sara Marini**
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506  
**Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua**
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519  
**Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione**
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*



- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531  
**Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro**
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545  
**Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini**
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558  
**Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi**
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568  
**Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo**
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582  
**Marianna Piccioli**
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594  
**Gabriella Ferrara**
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606  
**Maria Moscato, Francesca Pedone**
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621  
**Francesca Berti**

#### Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633  
**Andrea Ciani, Alessandra Rosa**
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647  
**Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro**

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658  
**Aurora Ricci, Elena Luppi**
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673  
**Daniele Morselli, Giovanna Andreotti**
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685  
**Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola**
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697  
**Beatrice Doria, Valentina Grior**
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710  
**Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli**
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722  
**Agnese Vezzani**
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734  
**Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani**
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747  
**Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi**
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759  
**Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci**
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774  
**Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio**
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789  
**Ilaria Salvadori**
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

### Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817  
**Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque**
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831  
**Massimo Marcuccio**
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853  
**Federica De Carlo**
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867  
**Alessandro di Vita**
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879  
**Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti**
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891  
**Simona Pizzimenti**
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901  
**Livia Romano**
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910  
**Emanuela Botta, Irene Stanzione**
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922  
**Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re**
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938  
**Fabio Alba**
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947  
**Jessica Pasca**
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956  
**Marta Cecalupo**

### Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971  
**Giuseppe Zanniello**
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982  
**Paola Cortiana**
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997  
**Lucia Scipione**
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010  
**Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio**
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022  
**Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca**
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032  
**Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori**
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046  
**Laura Landi**

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059  
**Maria Vinciguerra**
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069  
**Monica Bertolo**
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081  
**Federica Caccioppola**
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095  
**Alessandro Gelmi**
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111  
**Silvana Nicolosi**
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121  
**Daniela Canfarotta**
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136  
**Annamaria Gentile**
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148  
**Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini**
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163  
**Martina Albanese**
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177  
**Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi**

## XVII.

---

### Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study\*

---

#### Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study

---

Chiara Bertolini – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Andrea Zini – *Libera Università di Bolzano*

Laura Landi – *Università di Modena e Reggio Emilia*

Silvia Funghi – *Università di Pisa*

#### Abstract

Il contributo documenta un progetto di ricerca e formazione, svolto a Reggio Emilia tra il 2018 e il 2020, che prende le mosse dal Lesson Study (LS) e ne costituisce al tempo stesso uno sviluppo e un'applicazione alla strategia didattica della discussione. Il "Discussion Study" (DS), nuovo strumento per la formazione degli insegnanti si colloca nel punto di intersezione di due importanti linee di ricerca.

La prima è quella sulla discussione in classe, intesa come strategia adatta alla costruzione della conoscenza nel discorso collettivo (Pontecorvo et al., 1991; Bartolini Bussi et al., 1995), e sull'azione dell'insegnante come regolatore dell'apprendimento, entro un quadro di riferimento marcatamente vygotkiano. La seconda è quella sul LS, un modello di formazione in servizio di origine orientale che comprende la co-progettazione di una lezione da parte di un gruppo di insegnanti, la realizzazione della lezione in presenza di osservatori e la ri-progettazione realizzata dal medesimo gruppo (Hall, 2013; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

Il percorso di ricerca e formazione che in due anni scolastici ha

\* Chiara Bertolini ha scritto l'introduzione, Andrea Zini i par.3.2 e 4, Laura Landi il par.2 e 3.1 e Silvia Funghi le conclusioni. Tutti hanno partecipato alle attività di ricerca-formazione, costruzione dello strumento di analisi del discorso, raccolta ed analisi dei dati.

realizzato 11 cicli di DS nella scuola primaria o secondaria di primo grado, in italiano, matematica o scienze. La ricerca esaminerà i risultati ottenuti attraverso una metodologia di ricerca mixed-method (Robasto, Trincherò, 2019) allo scopo di render conto dell'efficacia del DS nel cambiare la rappresentazione e le pratiche dell'insegnante in merito alla discussione in classe.

The article documents a research and training project carried out in Reggio Emilia between 2018 and 2020, which builds on the Lesson Study (LS) while presenting its further development and application to the didactic strategy of discussion. The «Discussion Study» (DS), a new tool for teacher education and training, is located at the intersection of two important lines of research.

The first is concerned with classroom discussion, understood as a strategy for the co-construction of knowledge in collective discourse (Pontecovo et al., 1991; Bartolini Bussi et al., 1995), and with the teacher's action as a regulator of learning in a distinctly Vygotskian frame of reference. The second is the LS, an in-service training model of oriental origin that involves the joint planning of a lesson by a group of teachers, the delivery of the lesson in the presence of observers, and the re-planning by the same group. (Hall, 2013; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

The article explores the results obtained using a mixed research methodology (Robasto, Trincherò, 2019) to explain the effectiveness of DS in changing the teacher's conceptions and practises of classroom discussions.

**Parole chiave:** Lesson Study; Discussion Study; Discussione in classe; Formazione degli insegnanti

**Keywords:** Lesson Study; Discussion Study; Classroom Discussion; Teacher training

## 1. Introduzione

Questo contributo si occupa di alcuni dei risultati prodotti nell'ambito del progetto di ricerca-formazione LES-TED, «Il Lesson Study: studio multidisciplinare di uno strumento a sostegno della professionalità docente» (Fondo di Ateneo per la Ricerca - FAR, 2017), coordinato da Chiara Bertolini, che raccoglie i risultati del precedente percorso di trasposizione culturale del Lesson Study in Italia (Bartolini Bussi, Bertolini, Ramploud, Sun, 2017; Bartolini Bussi e Ramploud, 2018; Bertolini, 2018) e ne co-

stituisce al tempo stesso uno sviluppo - con elementi di innovazione anche strutturali - e un'applicazione specifica al formato didattico della discussione, da cui il termine "Discussion Study" (DS).

Il Lesson Study è, in estrema sintesi, un modello di formazione e autoformazione in servizio di origine orientale che comprende l'accurata progettazione di una "lezione di studio" da parte di un gruppo di insegnanti, la realizzazione della lezione in presenza di osservatori e infine l'analisi e la ri-progettazione realizzata dal medesimo gruppo. La ricerca sul Lesson Study in Italia si è sviluppata all'interno del Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia nell'ultimo decennio, prima nell'ambito della didattica della matematica, successivamente in quelle dell'italiano e delle scienze. Il progetto FAR LES-TED ha sviluppato la sua attività in tre macro-ambiti: a) la realizzazione di interventi di formazione e lo svolgimento di cicli di Lesson Study (LS) nelle scuole; b) l'adattamento o sviluppo degli strumenti progettuali necessari per la progettazione del percorso didattico, per la progettazione fine della "lezione di studio" (il DS vero e proprio), per l'osservazione dell'attività in classe e per facilitare il successivo processo di riflessione sull'esperienza; c) l'esame delle ricadute del DS sulla professionalità docente.

La progettazione del piano della ricerca e formazione ha tenuto conto degli interessi e dei bisogni di tutti gli attori coinvolti (scuole, insegnanti ed educatori, ricercatori in diverse aree della didattica generale e disciplinare) e attraverso il confronto si è operata la scelta progettuale di applicare il LS a un preciso formato didattico che può essere applicato in diversi ambiti disciplinari, quello della discussione tra pari in classe, preparata e gestita dall'insegnante, articolata epistemologicamente a seconda delle discipline coinvolte (Italiano, Matematica, Scienze). Si tratta di un formato didattico che, da un lato, ha uno spazio importante nella scuola italiana, dall'altro, in stretta coerenza con il testo normativo delle Indicazioni Nazionali (2012), si connota come strumento-processo di rielaborazione e riconfigurazione dell'appreso, sia informale che scolastico, e come occasione di raccolta di dati utili alla valutazione per l'apprendimento. La definizione di discussione condivisa all'interno del progetto si collega con le tradizioni di ricerca sorte nel nostro Paese a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta che, muovendosi all'interno di un quadro teorico marcatamente Vygotskiano, si sono occupate della discussione in classe orchestrata dall'insegnante intorno a un oggetto disciplinare intesa come formato didattico adatto alla co-costruzione della conoscenza nel discorso collettivo e dell'azione dell'insegnante come regolatore dell'apprendimento (Pontecorvo, Ajello e Zuccheromaglio, 1991, 2004<sup>2</sup>; Bartolini Bussi, Boni e Ferri, 1995; Bartolini Bussi, 1998).

Il progetto si è dunque proposto di analizzare e promuovere la consa-



pevolezza e le competenze degli insegnanti in merito alla discussione in classe attraverso lo strumento privilegiato del DS, quindi applicando il lesson study, metodologia di formazione docenti, al formato di lezione centrata sulla discussione tra pari, in un'ottica di ricerca-formazione (Asquini, 2018).

Il presente contributo non ha l'ambizione di dare conto del progetto nel suo complesso, che è oggetto di una monografia in preparazione; ci si concentrerà sulle attività svolte con l'obiettivo di fornire risposte alle seguenti domande di ricerca: la partecipazione alla ricerca-formazione sulla discussione modifica a) le credenze e le rappresentazioni degli insegnanti in merito alla discussione? b) le modalità di conduzione degli insegnanti della discussione in classe?

## 2. Il disegno della ricerca e l'organizzazione delle attività

Si è adottato un disegno di ricerca quasi sperimentale composto dalle seguenti fasi:

- 1) l'erogazione di proposte formative rivolte a insegnanti, educatori, coordinatori pedagogici e dirigenti scolastici sui temi della didattica della discussione e delle didattiche disciplinari, attraverso l'organizzazione di seminari e workshop;
- 2) la conduzione di undici cicli di Discussion Study (DS) ad opera di gruppi di progetto costituiti presso le scuole (per lo più primarie, in alcuni casi secondarie di secondo grado);
- 3) la raccolta di informazioni rispetto alle credenze e agli agiti degli insegnanti e degli educatori sulla discussione in classe attraverso questionari, proposti prima e dopo (pre- e post-test) la realizzazione dei DS, e osservazioni in aula.

### 2.1 In cosa consiste un ciclo di Discussion Study

I gruppi di co-progettazione dei cicli di DS sono stati intenzionalmente composti in modo da mettere in relazione, su un piano paritario, diverse figure e professionalità: insegnanti (di scuola primaria, nella maggior parte dei casi, o secondaria di primo grado) in servizio su posto comune o di sostegno, educatori professionali, coordinatori pedagogici, studenti di Scienze della Formazione in tirocinio, professionisti della ricerca accademica esperti nella didattica della disciplina coinvolta e nella conduzione di cicli di Lesson Study. All'interno del gruppo, un insegnante assume il ruolo di "pi-

lota”, cioè il compito di realizzare effettivamente il progetto nella propria classe.

Per superare l’attenzione ai processi di breve termine realizzabili e osservabili in una sola lezione, ciò che era emerso come un limite del modello originario del LS in relazione al contesto italiano (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018), si è scelto di inserire la “lezione di studio” all’interno di un percorso più esteso. Ogni ciclo di DS ha quindi preso avvio da un incontro di progettazione di un itinerario didattico in un determinato ambito disciplinare (matematica, scienze, comprensione del testo, scrittura, riflessione sulla lingua), sostenuto dall’utilizzo di uno strumento ad hoc. Come traccia ai gruppi di progetto è stata fornito uno strumento di progettazione con un minimo di lezioni fondamentali che poteva essere ampliato a seconda delle necessità. La progettazione minima prevedeva:

1. una lezione introduttiva;
2. una prima lezione videoregistrata con uso della discussione (Discussione 1);
3. un’attività propedeutica alla discussione 2 per costruirne i materiali;
4. la Discussione 2, co-progettata in modo accurato dal gruppo a partire dai protocolli dei bambini preparati nella precedente attività, osservata e videoregistrata;
5. una terza discussione videoregistrata (Discussione 3);
6. una lezione finale.

In fase di progettazione congiunta del percorso, per ognuna delle lezioni viene stabilito in anticipo: l’obiettivo, le consegne, la durata, l’artefatto o testo o altro materiale che si prevede di impiegare, l’organizzazione del gruppo e degli spazi.

Dopo la realizzazione dell’attività preparatoria, il gruppo si dedica alla progettazione «fine» della Discussione 2 e dell’osservazione, utilizzando uno specifico modello di Lesson plan che richiede di mettere a fuoco in primo luogo l’attività (o il compito) da cui prende avvio la discussione, con l’analisi dei materiali prodotti dagli allievi, quindi il contenuto della lezione, la finalità, gli obiettivi, l’oggetto dell’osservazione che l’accompagnerà. Il Lesson plan si articola in più fasi (presentazione, svolgimento e conclusione) che vengono progettate in dettaglio. La presentazione esplicita lo stimolo iniziale (domanda, o consegna, o situazione problematica) da cui la discussione prenderà avvio, nella fase di svolgimento si identificano domande e modalità di conduzione per tenere viva la discussione ed arrivare ad una co-costruzione comune, nelle conclusioni è previsto di fare il punto di quanto emerso durante la discussione.

A seguito delle osservazioni condotte durante la lezione Discussione 2

e della visione della video-registrazione, il gruppo di co-progettazione si riunisce nell'ultimo incontro di "ri-progettazione".

Nel corso del progetto FAR LES-TED, il gruppo di ricerca, con il prezioso contributo di Sveva Grigioni Baur della Haute école pédagogique du Vaud (Losanna), ha progressivamente precisato e ridefinito il piano e le modalità di conduzione di quest'ultima fase del ciclo, che prende il nome di riprogettazione della discussione. L'incontro di riprogettazione prende avvio dal confronto tra l'insegnante pilota e gli osservatori, ossia i membri del gruppo di co-progettazione che hanno osservato lo svolgimento della discussione in aula. Successivamente, per sostenere la riflessione del gruppo sul reale svolgimento della discussione, i facilitatori presentano alcuni risultati dell'analisi della trascrizione della lezione, sulla base dell'applicazione di un sistema di categorie (Par. 3.2), per far emergere il ruolo dell'insegnante nell'orchestrare la discussione. Vengono presentati turni del docente che aprono la discussione e turni che la chiudono e si riflette insieme sulle ragioni e le possibili alternative. L'incontro si conclude con la riprogettazione della discussione 2 alla luce degli inciampi riconosciuti dal gruppo di lavoro sulla base delle osservazioni raccolte e delle riflessioni condotte.

### 3. Metodi e risultati

Per una maggiore chiarezza espositiva descriveremo di seguito la metodologia e i principali risultati ottenuti con riferimento alle due principali domande di ricerca.

#### 3.1 Il DS modifica le credenze e le rappresentazioni degli insegnanti in merito al formato didattico della discussione?

Per esaminare tale aspetto, il gruppo FAR ha costruito sulla base della letteratura di riferimento (Bartolini *et al.*, 1995, Orsolini, Pontecorvo, 1989, 1991; Pontecorvo *et al.*, 2004) un questionario composto da 28 item (di cui 22 domande a risposta aperta), suddivisi in 8 sezioni, dedicate alla raccolta di informazioni di sfondo e al tema della discussione in classe (definizione, tempi e spazi, caratteristiche, svolgimento, conduzione, documentazione, vantaggi e svantaggi), con l'aggiunta di una nona sezione somministrata solo in uscita (bilancio dell'esperienza). Dopo una fase di try-out, il questionario è stato somministrato ai soggetti coinvolti nei cicli di Discussion Study realizzati nel corso degli anni scolastici 2018-2019 e 2019-2020, sia prima del loro avvio, ovvero in occasione del seminario

iniziale proposto ogni anno sul tema della discussione, sia al termine del ciclo di DS a cui hanno preso parte.

Alla prima somministrazione hanno risposto 59 soggetti, prevalentemente insegnanti (52) di scuola primaria su posto comune (40), con in media 21 anni di anzianità di servizio nella scuola.

Di particolare rilievo è stata l'analisi delle risposte alla domanda aperta "Secondo te cos'è la discussione in classe?". I tratti individuati attraverso una prima analisi del contenuto delle definizioni fornite dal campione sono stati interpretati nel contesto della nozione di discussione condivisa dal gruppo di ricerca (sostanzialmente coincidente con la definizione di Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004, p. 17 e p. 52). I tratti che ricorrono maggiore frequenza nelle definizioni raccolte (e che dunque dovrebbero essere quelli percepiti come più salienti) sono quelli del confronto di punti di vista (32%), della conversazione/interazione/presenza di più voci (27%), della condivisione di idee intorno a un tema (25%). Alcune definizioni (19%) esplicitano il tratto relativo alla riflessione. Soltanto nel 15% delle definizioni si fa riferimento al ruolo dell'insegnante/adulto o alla costruzione e allo sviluppo di conoscenze. Molte definizioni sottolineano l'importanza di questa modalità di insegnamento, ma nella maggior parte dei casi viene presentata come modalità volta a favorire la socializzazione e la partecipazione, oppure a verificare le conoscenze pregresse o l'apprendimento. Dunque, anche se le definizioni raccolte all'inizio del progetto confermano che la discussione in classe è generalmente riconosciuta e percepita come molto importante nella pratica scolastica, non ne emerge una nozione condivisa. Non emergono come tratti ritenuti particolarmente salienti, né il ruolo dell'insegnante come orchestratore, né la finalità della co-costruzione di conoscenze.

Interessanti sono anche le risposte raccolte in merito al quesito aperto "Come fai a stimolare la partecipazione dei bambini alla discussione?". È possibile osservare che la tecnica più frequentemente indicata è il porre domande. La natura della domanda è precisata in una minoranza dei casi come "aperta", o volta a problematizzare. Il controllo dei turni di parola e in particolare l'atto di dare il turno, un aspetto della dominanza interazionale dell'insegnante in un contesto di interazione istituzionale, viene qui indicato come risorsa a cui fare ricorso quando alcuni allievi esitano a richiedere o ad iniziare un turno. Solo una minoranza dei rispondenti fa riferimento a tecniche assimilabili al rispecchiamento o ad atti comunicativi del tipo "riepilogare", che hanno la precisa funzione di stimolare il ragionamento, piuttosto che di moderare il corso della discussione. Da non trascurare il fatto che solo un rispondente abbia fatto menzione dell'organizzazione dello spazio fisico come di un fattore manipolabile e influente sulla discussione che in esso ha luogo. Inoltre, dall'analisi dei

questionari iniziali emerge una tendenza a non progettare – se non a maglie larghe – l’avvio, lo svolgimento e la conclusione di una discussione, benché venga riconosciuto un valore a tale pratica di pianificazione.

Alla seconda somministrazione del questionario hanno risposto 16 soggetti, prevalentemente insegnanti che hanno svolto il ruolo di insegnanti pilota nei gruppi di DS condotti nel comune di Reggio Emilia. Dall’esame delle risposte raccolte, con particolare riferimento alla domanda aperta che invitava a fare un bilancio dell’esperienza formativa proposta (dalla progettazione dell’itinerario didattico, alla pianificazione congiunta di una discussione, alla realizzazione e osservazione della stessa in classe, fino alla riflessione congiunta *ex post*), emerge come, nella percezione del campione indagato, il DS si sia rivelato un’occasione per una interessante riflessione critica specifica sulla discussione come formato didattico, e quindi anche come stimolo per rivedere le proprie rappresentazioni personali su di esso. Nei questionari finali la discussione non è più semplicemente uno strumento di condivisione e palestra di educazione ai valori della relazione e della cittadinanza, ma un vero e proprio dispositivo metodologico per la costruzione di conoscenze disciplinari condivise che richiede pianificazione, ossia la cui conduzione deve essere ben preparata dall’insegnante. Sono inoltre frequenti le espressioni che fanno riferimento al lavoro collegiale condotto con i collaboratori in fase di progettazione e riflessione, un elemento già emerso da precedenti esperienze (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018) che è possibile ricondurre alla capacità del Lesson Study di soddisfare una necessità di condivisione avvertita dai docenti, alla quale la struttura della scuola italiana fatica a dare spazio, ma che pratiche didattiche come DS e LS possono contribuire a ritrovare.

Dalle risposte emergono anche questioni aperte che fanno pensare che il percorso sia stato percepito come occasione da un lato per rendersi conto che le proprie opinioni rispetto alla discussione erano imprecise o incomplete e dall’altro per riconoscere un proprio bisogno di continuare a riflettere, lavorare e confrontarsi per capire ancor meglio cosa sia la discussione e come si possa usare in maniera efficace. Sono state sollevate per esempio questioni di natura “definitoria” (“1. Definire cosa si intenda per “discussione”; 2. Quali sono le varie tecniche per condurre una discussione in classe? ; 3. Che tipo di discussione si svolge nella mia classe?”, QF6), come anche questioni più specificamente rivolte alle modalità di gestione (“come gestire una discussione su argomenti matematici”, QF7) o alla durata ottimale della discussione (“Quanto dovrebbe durare una discussione?”, QF1). Altra criticità riguarda la documentazione dei percorsi, sia verso le famiglie (“Come documentare e rendere visibile in modo chiaro e completo il percorso fatto con la classe? La documentazione del percorso fatto con la classe è bene dividerla con le famiglie?”, QF2), sia come stru-

mento per continuare nell'attività didattica ("Potrei selezionare e far vedere agli alunni alcuni frammenti registrati della discussione per suggerire una riflessione sui comportamenti, sulle strategie di intervento, sulle dinamiche?", QF3).

### 3.2 Il DS modifica le modalità di conduzione della discussione in classe da parte degli insegnanti?

Per esaminare tale aspetto, il gruppo FAR LES-TED ha condotto uno studio quasi sperimentale in cui nelle classi coinvolte (gruppo sperimentale, in assenza di quello di controllo) è stato richiesto di inserire e condurre tre discussioni entro la progettazione del più complessivo itinerario didattico (si veda il paragrafo 2.1). Di queste, la prima e la terza sono state condivise nella loro impostazione generale durante la co-progettazione, ma preparate e condotte in autonomia dall'insegnante pilota, mentre la seconda, come si ricorderà, è stata finemente progettata dal gruppo di lavoro e la sua progettazione, svolgimento e riprogettazione dovrebbero avere delle ricadute nella pratica didattica che si intende misurare.

L'impatto dell'intervento sperimentale è stato, così, misurato confrontando la discussione 1 e la discussione 3. Data la complessità delle modalità di analisi, esse sono state condotte su un campione ristretto composto da 4 cicli di DS, di cui 3 nell'area della didattica dell'italiano e 1 in quella matematico-scientifica, 3 nella scuola primaria e 1 in quella secondaria di primo grado. Il corpus in esame comprende quindi 8 discussioni, della durata complessiva di 215 minuti, nel corso delle quali sono stati prodotti 2.468 turni di discorso, dei quali 1.081 (44%) da parte dell'insegnante, e 1.387 (56%) da parte degli allievi. L'osservazione condotta sul materiale videoregistrato sul campo ha richiesto innanzitutto la trascrizione delle discussioni, quindi l'analisi del discorso condotta con lo strumento ODIS (Osservazione della Discussione), uno strumento per l'osservazione degli interventi di insegnanti e studenti messo a punto da un gruppo di studiosi e studiosi multidisciplinare costituito in seno all'Osservatorio SIRD su Didattica e Saperi disciplinari, a cui partecipano i ricercatori che hanno condotto questa ricerca<sup>1</sup>, sulla scorta di precedenti studi (Pontecorvo et al.,

1 Gruppo di gruppo di ricerca nazionale "La discussione come strategia didattica", coordinato dalla Prof.ssa Paola Perucchini (Università Roma Tre) e dalla Prof.ssa Luisa Zecca (Università Milano Bicocca), in preparazione il volume "Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione degli interventi di insegnanti e studenti"

1991; Bartolini Bussi et. al., 1995; Lumbelli, 1982; Molinari, 2010; Bertolini, 2012; Zecca, 2000; Nigris, 2009). L'unità di osservazione è il singolo atto comunicativo, quindi l'applicazione di questo sistema di categorie presuppone una coerente trascrizione che rispecchi la segmentazione del discorso in unità che non coincidono necessariamente con un intero turno di discorso. Si è optato per una trascrizione ortografica non standardizzata della produzione verbale dei parlanti, con notazione di alcuni fatti relativi alla produzione sonora (prolungamento, troncamento) e alla sequenza (sovrapposizioni, pause e silenzi), con l'aggiunta di eventuali glosse su tratti prosodici degli enunciati (intonazione, ritmo) e fatti non linguistici significativi (di natura cinesica o prossemica).

Lo strumento ODIS è stato applicato in doppio cieco alle trascrizioni, limitatamente agli atti comunicativi prodotti dall'insegnante e con l'uso di un ordine di categorie che considera la funzione comunicativa dell'atto, senza entrare nei dettagli dell'intervento, lasciato ad un secondo ordine:

1. funzione di gestione (consegne, condotta);
2. funzione di moderazione del dialogo (gestione dei turni, inviti a contribuire);
3. funzione di orientamento strategico del discorso (aggiunta di informazioni, confutazioni, collegamenti, domande chiuse);
4. funzione di incoraggiamento e sostegno del ragionamento (rispecchiamento, richieste di spiegazione, problematizzazione, richieste di consenso);
5. funzione di valutazione (feedback positivo o negativo).

La distribuzione di frequenze relative degli atti comunicativi dell'insegnante secondo le cinque funzioni indicate mostra un sensibile incremento degli atti comunicativi volti a sostenere il ragionamento degli allievi sull'oggetto del discorso dalle prime (29,54%) alla terze discussioni (34,16%), ciò che il gruppo di ricerca riconduce ad una conduzione più efficace da parte dell'insegnante.

#### **4. Discussione. Un approfondimento sulla funzione del “terzo turno” dell'insegnante negli scambi comunicativi triadici**

Nelle discussioni che abbiamo studiato è prevalentemente l'insegnante a controllare l'interazione. Mancherebbe quindi, almeno in parte, una delle tre condizioni (“sperimentali”, in quanto definite a priori) che Pontecorvo (2004, p. 76) sostiene debbano essere intenzionalmente introdotte nei contesti scolastici naturali affinché una discussione possa realizzarsi: <un cam-

biamento delle usuali regole di partecipazione al discorso scolastico: i turni di discorsi non debbono essere controllati dall'insegnante». In base al nostro studio delle discussioni svolte durante il biennio del progetto, pare che un tale cambiamento rappresenti un esito auspicabile, piuttosto che una condizione di partenza. Le sequenze conversazionali da noi osservate assumono di frequente un formato triadico che prevede un primo e un terzo turno dell'insegnante. Tuttavia, studiando la funzione prevalente del terzo turno abbiamo osservato che questo svolge in alcuni casi una funzione del tutto diversa dalla 'naturale' funzione di commento valutativo prevista nella sequenza Initiation-Response-Follow-up (Feedback), definita per la prima volta da Sinclair e Coulthard (1975) come caratteristica dell'interazione in classe (discorso istituzionale). In modo coerente con precedenti studi che hanno rivalutato il *pattern* IRF (Wells e Arauz, 2006; Molinari, Mameli, Gnisci, 2013), nei casi studiati il fatto che si osservi sistematicamente il formato triadico nell'interazione non implica che questo terzo turno svolga la funzione di commento valutativo, né vieta che gli interventi dei bambini siano fra loro collegati sul piano interattivo (soprattutto attraverso espliciti segnali di accordo o disaccordo), oppure anche sul piano tematico (con riferimenti al contenuto di turni di precedenti parlanti che danno luogo ad uno sviluppo del comune argomento di discorso). Quindi non 'chiude' necessariamente il discorso frammentandolo in turni isolati (assumendo le categorie di 'collegato' e 'isolato' nei termini di Orsolini, 1991). Il 'terzo turno' dell'insegnante esercita frequentemente più funzioni (articolate in più atti comunicativi, o mosse). Si tratta, per esempio, di una conferma di ascolto, seguita da una o più mosse che pongono all'attenzione del gruppo la posizione di un interlocutore per volta - rispecchiandone il contenuto, formulando richieste di consenso o di spiegazione, problematizzando) – e invitano un successivo interlocutore (nominandolo, o indirizzando l'invito a tutta la classe) a continuare il discorso dal punto a cui il predecessore l'aveva condotto. In questo caso il collegamento fra i turni dei bambini non risulta impedito, ma piuttosto mediato dal terzo turno dell'insegnante. In altre parole, il discorso dell'insegnante fornisce un'impalcatura all'interazione tra pari.

## 5. Conclusioni

Dallo studio che abbiamo presentato emerge che la discussione in classe è una strategia didattica percepita come importante dalle docenti e che, in modo coerente con precedenti studi dedicati a questo tema (Larson, 2000), le docenti ne esplicitano concezioni molteplici, legate a scopi differenti che



potremmo ricondurre a tre formule: “discutere per imparare”, “discutere per (imparare a) discutere”, “discutere per stare meglio insieme”.

Il progetto FAR LES-TED ha rappresentato un’opportunità unica di formazione sulla strategia della discussione, che ha favorito un cambiamento verso una sua definizione più univoca e completa da parte dei partecipanti. I risultati positivi ottenuti, sia in termini di riflessioni delle docenti coinvolte, sia nel cambiamento delle modalità di conduzione della discussione in classe da parte degli insegnanti tra la prima e la terza discussione, confermano inoltre l’efficacia del LS come contenitore metodologico di formazione dei docenti. Le pratiche riflessive innestate nei gruppi di lavoro si sono dimostrate rilevanti non solo per le insegnanti che hanno condotto la lezione, ma anche per gli altri partecipanti. Un altro aspetto rilevante del progetto è stata l’interdisciplinarietà e la possibilità di dialogo tra le varie didattiche disciplinari sui temi della discussione.

## Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bartolini Bussi, M. G., & Ramploud, A. (eds.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bartolini Bussi, M. G., Bertolini, C., Ramploud, A. & Sun, X. (2017). Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: an exploratory study on fractions in a 4th grade classroom. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.
- Bartolini Bussi, M.G. (1998). Verbal interaction in mathematics classroom: a Vygotskian analysis. In H. Steinbring, M.G. Bartolini Bussi & A. Sierpiska (Eds.), *Language and communication in mathematics classroom* (pp. 65-84). NCTM, Reston, Virginia.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia*. Parma: Spaggiari.
- Bertolini C. (2018). Innovare la didattica è possibile: una ricerca-formazione nell’ambito della didattica della comprensione del testo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 173-188.
- Bertolini, C., Cardarello, R. (2014). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, 13-24.
- Larson, B.E. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16, 5-6, 661-677, DOI 10.1016/S0742-051X(00)00013-5.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell’educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.

- Molinari, L. Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 3, 414-430, DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x
- Nigris E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Orsolini, M. (1991). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (eds.), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 111-130). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., & Zucchermaglio C. (eds.) (1991<sup>1</sup>, 2004<sup>2</sup>), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, n. ed. Carocci.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Milano: Carocci.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 379-428.
- Zecca, L. (2000). Conversazioni con i bambini e stili educativi. In D. Demetrio, L. Zecca (eds.), *Appunti per una ricerca sugli stili educativi* (pp. 145-168). Milano: CUEM.