



UNIVERSITÀ
DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

Laurea Magistrale in Linguistica Teorica, Applicata e delle Lingue Moderne

**Variabili individuali, territoriali e socioeconomiche nell'apprendimento dell'inglese
come L2: analisi dei dati INVALSI (2019-2023)**

RELATRICE:

Prof.ssa Maria Gabriella Pavesi

CORRELATORE:

Prof. Maicol Formentelli

Tesi di Laurea Magistrale di

Carola Modde

Matricola n.

526864

Anno accademico 2023/2024

Introduzione	4
CAPITOLO 1:	6
1.1. L'acquisizione linguistica	10
1.2. L'apprendimento informale	10
1.3 Background individuale, sociale e territoriale e conseguenze sull'apprendimento linguistico	113
1.3.1 Background socioeconomico e conseguenze sull'apprendimento	15
1.3.2 Variabili individuali (genere e background migratorio) e conseguenze sull'apprendimento	20
1.3.3. Background migratorio e conseguenze sull'apprendimento	22
1.3.4 Territorio e conseguenze sull'apprendimento	224
CAPITOLO 2: INVALSI	27
2.1 INVALSI	27
2.2 Aspetti innovativi e criticità	32
2.3 Prove e Quadri di Riferimento	36
2.3.1 Le prove INVALSI di Italiano	37
2.3.2 Le prove INVALSI di Matematica	38
2.3.3 Raccolta e analisi dei dati delle prove	40
2.4 Prove INVALSI di Lingua inglese	41
2.4.1 Tipologie di quesiti ed esempi di prove di Lingua Inglese	47
 CAPITOLO 3: ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI	56
3.1. Domande di ricerca	56
3.2 Questionario studente INVALSI	58
3.3 Risultati e differenze per variabili	60
3.3.1 Differenze per Genere	60
3.3.2 Differenze per presenza o assenza di Background migratorio	62
3.3.3 Differenze per Background sociale individuale	64
3.3.4 Territorio	668
3.3.5 Tipologia di istituto	71
3.4 Risultati pre e post pandemia	73
3.5 Discussione	76

Conclusioni	78
Bibliografia.....	81

Introduzione

Il seguente lavoro si propone di analizzare come determinate variabili individuali, territoriali e socioeconomiche influenzano l'apprendimento dell'inglese come LS in contesto scolastico italiano. Per rendere possibile questa analisi e avvalorare le domande di ricerca, ci si avvarrà dei dati dell'istituto INVALSI, che si occupa di indagini statistiche sulla popolazione scolastica italiana e sui suoi rendimenti in test standardizzati.

Per quanto riguarda le variabili individuali che verranno analizzate, queste saranno il genere e la presenza o assenza di un background migratorio. Le variabili territoriali invece confronteranno i risultati nei test delle differenti aree geografiche che compongono il paese.

Ci si soffermerà inoltre sull'influenza dei background socioeconomici nell'apprendimento della lingua seconda, e infine verranno confrontati i risultati dei test degli ultimi cinque anni, in modo tale da osservare quali sono state le conseguenze sull'apprendimento in contesto italiano della pandemia da COVID 19.

Il primo capitolo del lavoro si concentrerà su un'analisi dei principali studi in contesto di acquisizione linguistica; verranno infatti riportate le teorie più rilevanti in ambito glottodidattica, come la Teoria Comportamentista, Innatista, Cognitivista e Costruttivista. In merito all'acquisizione della lingua seconda si parlerà della Teoria dell'acquisizione linguistica di Krashen, teoria che è tutt'ora alla base degli studi sull'apprendimento delle lingue straniere. Verrà poi dedicata una sezione specifica agli studi sull'apprendimento informale, in quanto, questo risulterà estremamente influente nei risultati dei test sull'apprendimento linguistico e alla base di tutte le singole variabili.

Per comprendere al meglio come ogni variabile può incidere e giocare un ruolo fondamentale sull'apprendimento infine, verranno riportati diversi studi volti alla

comprensione della relazione tra società e le conseguenze dei differenti aspetti di essa sull'apprendimento, sia in ambito internazionale che italiano.

Il secondo capitolo dell'elaborato si concentrerà sulla storia e sul lavoro svolto dall'istituto INVALSI, che opera in campo italiano e in ricerche internazionali svolgendo indagini statistiche in ambito di risultati dell'apprendimento scolastico in Italia.

Verrà dedicata poi una sezione particolare all'analisi delle prove INVALSI che vengono svolte ogni anno in ogni istituto scolastico italiano a partire dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado. Verranno brevemente analizzate le prove per gli apprendimenti di italiano e matematica e i relativi quadri di riferimento, e ci si soffermerà infine con maggiore attenzione sulle prove di Lingua Inglese, rispettivamente reading e listening.

Con la sezione finale del lavoro si entrerà nel vivo della ricerca, analizzando i dati forniti dall'istituto e confrontandoli con le risorse citate, al fine di ottenere un quadro completo della situazione scolastica italiana per quanto riguarda l'apprendimento della lingua seconda, cercando di comprendere se e dove i risultati nel nostro paese sono in linea con quanto atteso. Le variabili saranno analizzate dapprima singolarmente e si arriverà infine alla discussione finale, dove verranno esposti i risultati sulla situazione scolastica italiana in merito all'apprendimento della Lingua Inglese.

CAPITOLO 1:

1.1. L'acquisizione linguistica

Con il termine L2, o lingua seconda, si intende negli studi di glottodidattica e in linguistica lo studio di qualunque lingua venga appresa in un secondo momento rispetto alla lingua madre.

La definizione di L2 però, è stata dibattuta dagli studiosi: Krashen (1982) ad esempio, definisce L2 come qualunque lingua appresa oltre alla lingua materna e usata come mezzo di comunicazione nel paese in cui viene acquisita. Una lingua invece appresa in un paese dove non serve come mezzo di comunicazione non è da considerarsi L2 ma lingua straniera (LS).

Gli studi che trattano di come l'acquisizione linguistica avvenga sono numerosi, tra questi, quelli che si sono rivelati i più rilevanti nel corso della storia della glottodidattica sono la Teoria Comportamentista, la Teoria Innatista, la Teoria Cognitivistica e la Teoria Costruttivista.

La Teoria comportamentista (Skinner) afferma che l'apprendimento del linguaggio sia una questione di imitazione e formazione di abitudini. L'apprendente secondo questa teoria impara attraverso l'imitazione e il rinforzo.

Chomsky (1965) propone la sua teoria innatista, secondo la quale l'apprendimento linguistico è una capacità geneticamente determinata. Afferma infatti l'esistenza di un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio (LAD) guidato da una Grammatica Universale, contenente gli aspetti condivisi da tutti i linguaggi naturali.

La teoria cognitivista riprende le ipotesi di Piaget (1945) sui rapporti tra linguaggio e pensiero.

La teoria costruttivista infine, pone la sua attenzione sull'importanza dell'ambiente linguistico e l'interazione nel determinare lo sviluppo delle capacità linguistiche.

Per quanto concerne gli studi sull'apprendimento della lingua straniera o lingua seconda invece, i più influenti sono sicuramente quelli di Stephen Krashen (1982). Lo studioso ha elaborato la Teoria dell'acquisizione linguistica (Second Language Acquisition Theory, SLAT), dove ha elaborato delle ipotesi fondamentali.

- 1- Acquisizione e apprendimento: lo studioso compie una distinzione tra acquisizione e apprendimento. L'acquisizione infatti corrisponde all'assorbimento spontaneo attraverso la comprensione e l'uso della lingua mentre l'apprendimento è il processo di studio cosciente, e non genera un comportamento linguistico autonomo a differenza dell'acquisizione.
- 2- Ipotesi del monitor: presenza di un monitor interno all'apprendente, responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole.
- 3- Ipotesi dell'ordine naturale di acquisizione: secondo questa ipotesi, le regole grammaticali sono acquisite attraverso un ordine naturale; questo secondo Krashen vale quando le regole sono apprese e applicate inconsciamente e non con un apprendimento guidato.
- 4- Ipotesi dell'input (i+1): il modo migliore per favorire l'acquisizione è quello della continua esposizione all'input. L'input deve essere comprensibile e porsi immediatamente dopo l'input che fino a quel momento è stato acquisito. Il "+1" rappresenta l'area di sviluppo potenziale.
- 5- Ipotesi del filtro affettivo: questa ipotesi spiega come, a parità di input ai quali sono esposti, diversi apprendenti ottengono risultati diversi. Secondo Krashen una porzione dell'input viene tagliata da un filtro che funziona in

base a fattori affettivi, come ansia, diminuzione di autostima e perdita di motivazioni causati dalla performance.

Queste cinque ipotesi sono poi negli anni state applicate alla pratica, con l'elaborazione del Natural Approach. Questo approccio per l'insegnamento delle lingue valorizza gli aspetti psicologici dell'apprendimento, come l'atmosfera della classe, l'ambiente rilassato, la stimolazione della motivazione.

L'obiettivo di questo approccio è quello di stimolare un'acquisizione naturalistica delle lingue anche nell'ambiente classe, focalizzandosi sulla comunicazione più che sulla forma.

È necessario a questo punto analizzare quelle che sono le differenze tra apprendimento formale, non formale e informale delle lingue.

Con apprendimento formale, secondo il Sistema internazionale di classificazione standard dell'istruzione, si intende l'istruzione iniziale, scolastica regolare e l'istruzione universitaria.

Education provided in the system of schools, colleges, universities and other formal educational institutions that normally constitutes a continuous 'ladder' of full-time education for children and young people, generally beginning at age five to seven and continuing up to 20 or 25 years old. In some countries, the upper parts of this 'ladder' are constituted by organized programmes of joint part-time employment and part-time participation in the regular school and university system: such programmes have come to be known as the 'dual system' or equivalent terms in these countries. (UNESCO, 2006)

L'apprendimento formale è in genere riconosciuto con una qualifica o un certificato, anche se, nel corso degli anni sono stati modificati parametri e ne sono stati aggiunti di nuovi. L'apprendimento formale ad esempio non avviene più solamente in un istituzione scolastica ma anche all'esterno, come sul luogo di lavoro se in un contesto organizzato e strutturato.

In aggiunta, l'apprendimento formale è sempre pianificato in funzione di raggiungere determinati obiettivi ed è intenzionale da parte dell'apprendente.

Il termine apprendimento non formale invece risulta essere più complicato.

Any organized and sustained educational activities that do not correspond exactly to the above definition of formal education. Non formal education may therefore take place both within and outside educational institutions, and cater to persons of all ages. Depending on country contexts, it may cover educational programmes to impart adult literacy, basic education for out-of-school children, life-skills, work-skills, and general culture. Non-formal education programmes do not necessarily follow the 'ladder' system, and may have differing duration.
(UNESCO, 2006)

Da questa definizione si sottolineano fondamentalmente l'aspetto di complementarità con l'istruzione formale e gli aspetti che invece differiscono da essa.

Secondo altre definizioni invece, l'apprendimento non formale è un apprendimento organizzato e pianificato che però si svolge al di fuori delle scuole e degli istituti di istruzione. Inoltre, il programma di apprendimento non formale non è sottoposto a valutazione e non porta a una certificazione. Importante anche in questo caso tuttavia è l'intenzionalità dell'apprendente nell'apprendimento.

Per quanto concerne l'apprendimento informale, verrà dedicato un paragrafo specifico.

In conclusione, si può riassumere come i contesti chiave dell'apprendimento sono identificabili in base ai criteri di intenzionalità dell'apprendimento, la sua struttura in ambito di organizzazione dell'apprendimento, il suo controllo da parte di Enti riconosciuti dallo Stato in termini di regolamenti e certificazioni di qualità.

Apprendimento formale	Apprendimento non formale	Apprendimento informale
Intenzionale	Intenzionale	Intenzionale
Strutturato	Strutturato	Non strutturato
Controllato	Non controllato	Non controllato

1.2. L'apprendimento informale

Con apprendimento informale si intende, secondo la definizione della Commissione Europea:

“ [...] il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.” (CE, 2000).

L'apprendimento informale avviene quindi tramite attività non strutturate e non pianificate, senza l'intenzionalità dell'apprendente e in assenza di obiettivi di apprendimento. I risultati inoltre spesso non sfociano in nessun tipo di certificazione.

L'apprendimento informale viene anche definito *“incidental learning”* laddove con questo termine si intendono tutte quelle attività non esplicitamente volte all'apprendimento, o ancora quella forma di apprendimento derivante da attività altre e esterne.

Un'altra definizione, più vicina al concetto di *incidental learning*, viene data da Stevens (2010).

“Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and

typically does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases it is non-intentional (or 'incidental'/random)." (Stevens, 2010).

Importante nell'apprendimento informale è l'enfasi sulla natura inconscia del processo. L'apprendimento informale può essere definito quindi più vicino al concetto di "acquisizione" dato da Krashen. Conseguentemente arriva la conoscenza implicita, che differentemente dalla conoscenza esplicita di una lingua, è intuitiva e con un grado di consapevolezza delle regole minore, è l'abilità di utilizzare il linguaggio automaticamente (Olsson, 2016).

Per quanto riguarda l'apprendimento informale dell'inglese, soprattutto negli ultimi decenni i progressi tecnologici hanno permesso a chiunque di avere regolare accesso a media in lingua inglese che rendono possibile un contatto extrascolastico con la lingua. Gli apprendenti grazie all'utilizzo dei media entrano a contatto con una grande varietà di input, sia scritti che orali, su una grande quantità di argomenti diversi. Inoltre, visto che il contatto con i media viene scelto dall'apprendente stesso in base ai suoi interessi personali, la motivazione e l'interesse risultano maggiori.

L'utilizzo di strumenti tecnologici per l'apprendimento della lingua inoltre permette agli apprendenti di tenere sotto controllo e regolare i loro progressi e scegliere la quantità di input che ritengono necessari e adatti in ogni momento del proprio percorso. (Kruger 2023)

È importante specificare come però, anche secondo Krashen stesso, l'apprendimento informale tramite media sarà possibile nella maggior parte dei casi solamente dopo che gli apprendenti abbiano ricevuto almeno in minima parte delle informazioni e delle basi linguistiche in contesto formale.

Gli studi sull'apprendimento informale inizialmente sono stati condotti principalmente sull'incidenza della lettura individuale o della lettura da parte di altri di materiale in lingua, e facevano parte dell'ambito della psicologia.

In anni recenti invece, questi studi si sono spostati e sono cresciuti al di fuori dell'ambito della psicologia. Inoltre, le possibilità di contatto con l'apprendimento informale si sono estese a libri, podcast, musica, film e serie tv, videogiochi e molto altro. Questi ultimi sono importanti soprattutto laddove i primi forniscono solamente input linguistici, mentre comunità online, chat di incontri e videogiochi consentono per la prima volta anche la possibilità di interazioni sociali e di conseguenza anche di output linguistici. (Hulstijn 2001, 2013)

L'apprendimento informale attiva e si basa sull'ipotesi dell'input; quando l'apprendente ascolta la musica, un film, o parla con un nativo infatti, è concentrato soprattutto sul contenuto e sul cercare di comprendere il più possibile senza focalizzarsi necessariamente sul significato di ogni singola parola; sotto queste condizioni è quindi possibile che l'apprendente, se l'input è comprensibile o poco più complicato del livello dell'apprendente stesso, giovi dell'apprendimento incidentale. (Krashen, 1989)

Per quanto riguarda l'apprendimento tramite contatto linguistico con parlanti nativi o parlanti con un livello di conoscenza più avanzato, è confermato come questo aiuti il miglioramento delle competenze linguistiche tanto quanto altre attività. (Dunn e Lantolf 1998; Lantolf 2000, 2005,2011; Swain 2005; Vygotsky 1978)

L'apprendimento linguistico incidentale però risulta avere anche dei limiti; infatti, risulta essere limitante nella velocità di apprendimento e nell'efficacia nell'apprendimento nell'ambito della conoscenza grammaticale, morfologica e sintattica. Non tutti gli aspetti di una lingua quindi risultano facilmente assimilabili tramite l'apprendimento informale, a differenza del vocabolario che sembra essere quello più beneficiato da questo tipo di apprendimento. Anche in questo caso però, la vastità di conoscenza lessicale anche nella lingua madre sembra essere influente, ancora una volta quindi le variabili individuali nascoste rendono difficili generalizzazioni universalmente valide. (Neuman e Koskinen 1992)

Gli studi sull'apprendimento di tipo informale inoltre, hanno dimostrato come limite anche la difficoltà a vedere gli effetti a lungo termine di questo tipo di apprendimento, in quanto i partecipanti a esperimenti sull'argomento sono stati testati solo per brevi periodi di tempo, non riuscendo così a portare a risultati completi. (Hulstjin 20023; Kuppens 2010)

In conclusione, tutte le ricerche in merito all'argomento dimostrano come l'apprendimento informale possa essere sicuramente incisivo e importante e portare a dei buoni risultati, oltre che essere sempre più importante e di facile accesso di anno in anno grazie alle innovazioni tecnologiche, ma solamente se associato ad un apprendimento formale almeno per quanto riguarda una conoscenza di base delle regole grammaticali e morfologiche della lingua.

1.3 . Background individuale, sociale e territoriale e conseguenze sull'apprendimento linguistico

Le analisi delle relazioni tra situazioni sociali, economiche e territoriali e i loro effetti sul rendimento scolastico e più in generale sull'apprendimento sono un tema di ricerca dibattuto e di interesse sia in ambito della letteratura italiana che internazionale.

Il contesto di appartenenza, così come le variabili individuali quali la presenza o assenza di background migratorio, il genere e la collocazione sul territorio fungono da fattori di influenza sul livello di educazione e apprendimento conseguiti già dai primi anni del percorso scolastico.

Gli studi sulla relazione tra educazione e società e sulle influenze che esse hanno l'una sull'altra iniziano a svilupparsi già dalla fine del diciottesimo secolo con il

lavoro dello studioso e pedagogo statunitense John Dewey, che con il suo saggio "The school and society", una delle opere più importanti nell'ambito dell'attivismo pedagogico, esprime l'idea secondo cui la società e l'educazione scolastica debbano essere elementi integrati e indipendenti l'uno dall'altro.

Nel panorama italiano i primi e più notevoli passi avanti nell'educazione in relazione alla società sono stati fatti grazie a Maria Montessori, che dal 1907 crea in collaborazione con l'Istituto Romano Beni stabiliti le "case dei bambini", luoghi in cui alunni provenienti da famiglie meno abbienti e di stampo proletario avevano la possibilità di ricevere un'istruzione.

Dal ventesimo secolo poi le influenze di questi studi verranno riprese da numerosi studiosi, a partire dalla teoria socioculturale di Lev Vygotsky, passando per la psicologia culturale di Jerome Bruner, fino a studi che tutt'oggi occupano il panorama accademico pedagogico, poiché le relazioni tra scuola e società mantengono e svolgono un ruolo fondamentale anche nella comprensione dello stato educativo di un paese.

Anche le variabili individuali svolgono un ruolo chiave nella comprensione delle tendenze di apprendimento; età, genere, presenza o assenza di background migratorio risultano essere alcuni degli aspetti fondamentali da prendere in considerazione nello studio dei risultati ottenuti dagli studenti. Per questo specifico elaborato si è considerato importante focalizzarsi soprattutto sulle influenze dei fattori genere e background migratorio, in quanto risultano i più utili al fine della ricerca sull'apprendimento linguistico.

Infine, in contesto italiano risulta necessario tenere in considerazione l'influenza che la distribuzione sul territorio del paese svolge, essendo purtroppo ancora oggi evidenti differenze economiche, sociali e di conseguenza educative tra il nord e il sud del paese; conseguenze di una storia che ha sempre visto ritmi di crescita molto sbilanciati sotto diversi aspetti nelle macroaree di uno stesso stato.

1.3.1 Background socioeconomico e conseguenze sull'apprendimento

Le influenze che le condizioni socio economiche hanno sull'apprendimento sono state a lungo protagoniste di importanti studi e rappresentano ancora oggi un tema molto dibattuto e presente in ricerche sia in campo Italiano che internazionale.

L'interesse verso gli studi sui rapporti tra le variabili contestuali sociali ed economiche deve la sua popolarità al pensiero di Lev Semenovic Vygotskij, psicologo e pedagogo sovietico, padre di una delle più importanti teorie nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo cognitivo. La teoria socioculturale venne sviluppata negli anni '20 e '30 del ventesimo secolo; secondo tale teoria l'apprendimento è un processo basato proprio sul contesto sociale e culturale. Vygotskij afferma infatti che ogni essere umano nasce con funzioni di base, come la memoria e l'attenzione; tuttavia queste funzioni si sviluppano diversamente in ogni persona in base ai contatti che quest'ultima ha nella società; in base al contesto in cui si trova a crescere e a interagire; sono quindi i fattori sociali e culturali a influenzare lo sviluppo cognitivo. (Vygotskij, 1897; 1936)

Il pensiero di Vygotskij ha permesso di rendere questo tema di studio un soggetto importante che è tutt'oggi oggetto di discussioni, e si pone alla base del costruttivismo. Il costruttivismo secondo Draper (2002) è la filosofia, o pensiero, secondo cui gli apprendenti creano la loro conoscenza sulla base delle interazioni con l'ambiente di cui fanno parte e le interazioni con altre persone. (Draper 2002)

Sono diverse a partire da questa base le ricerche concordanti sull'idea che a determinare le differenze nei livelli di apprendimento sia in particolare l'ambiente familiare. Questo infatti, secondo Benvenuto (Benvenuto et al., 2000) e secondo gli studi di Checchi, Fiorio e Leonardi del 2006 è evidente nel contesto italiano, dove si può osservare come esista una differenza cospicua nel raggiungimento dei livelli di istruzione a seconda della famiglia di origine: figli di genitori con gradi di istruzione più alti in media raggiungeranno livelli di istruzione più alti. Questo

divario è tutt'oggi presente agli stessi livelli di sessant'anni fa nel sistema italiano. Infatti, sebbene il livello di istruzione generalizzata sia aumentato, le opportunità di accesso per i figli di genitori meno istruiti ad alti livelli di istruzione non è cambiata rispetto alla stesura della Costituzione Italiana nel 1948; solamente i figli di persone già altamente istruite avrebbero quindi beneficiato del miglior tasso di scolarizzazione generalizzata che è stato raggiunto.

Il dato cardine di tutti questi studi è il cosiddetto ESCS- indicatore di background socio-economico-culturale. Questo indicatore è utilizzato in tutte le statistiche più importanti (PISA; INVALSI) come indicatore per stabilire il livello socio-economico e culturale degli studenti.

L'indicatore è stato creato dall'OCSE-Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico, costituita da diversi paesi membri tra cui l'Italia e prende in considerazione tre criteri sui quali stabilire il background dello studente: lo stato occupazionale dei genitori; il livello di istruzione dei genitori e il possesso di alcuni materiali in casa specifici (HOMEPOS) per favorire l'apprendimento culturale, come una scrivania, un posto tranquillo dove poter studiare, libri e l'accesso a internet.

L'istruzione dei genitori sembrerebbe quindi essere il fattore più importante di influenza nella trasmissione generazionale dell'istruzione (Haveman; Wolfe; 1995) ; le motivazioni plausibili dietro a questi dati sono molteplici, come la trasmissione genetica, l'attenzione che i genitori pongono nell'istruzione dei figli, ma soprattutto le possibilità economiche che si trasformano in possibilità maggiori o minori di investire in attività culturali e stimolanti in contesto extra-scolastico.

La tesi che alla base di maggiori possibilità e di conseguenza maggiore margine di successo ci siano le maggiori possibilità economiche viene anche confermata dal Rapporto Nazionale del Programme For International Student Assessment (PISA), che conferma la tendenza secondo cui alla base di migliori performance si trovano studenti economicamente più vantaggiati.

L'effetto delle condizioni socioeconomiche non influisce solamente sui risultati individuali, ma anche sui livelli delle scuole; vi sarebbe infatti una differenza in termini di scuole avvantaggiate o svantaggiate, in base ai trend di utenza dal quale sono frequentate. Sembrerebbe infatti che esistano, specialmente in contesto italiano, scuole frequentate prevalentemente da studenti svantaggiati e altre da studenti provenienti da contesti socio economici più favorevoli. (Brunello e Checchi, 2007).

Inoltre, secondo i dati di AlmaDiploma ¹ (2022), gli studenti frequentanti i licei avrebbero in media genitori mediamente più istruiti e agiati rispetto agli studenti degli istituti tecnici o professionali; in questa visione, sembrerebbe corretto il pensiero secondo cui l'origine familiare influenzi il percorso scolastico ancor prima dell'ingresso nella scuola secondaria di secondo grado (Fadda; Pellegrini; Vivonet; 2023).

Contrariamente alle aspettative, più colpiti sono gli studenti meritevoli ma con un basso livello socioeconomico. Infatti, secondo Wyner, Bridgeland e Dilulio (2007), gli studenti motivati ma con un reddito basso risultano più tendenti a fallire sin dall'educazione primaria rispetto alla loro controparte dotata di redditi più elevati.

Si ritiene importante notare come questi dati non siano dei valori assoluti; è utile citare infatti l'esistenza dei cosiddetti studenti resilienti, ossia quel gruppo di ragazzi che nonostante partano da una situazione di svantaggio socioeconomico riescono comunque ad ottenere dei buoni risultati scolastici. Tra questi, risultano più avvantaggiati gli studenti positivamente influenzati dal *peer effect*, ossia quegli alunni frequentanti scuole con una migliore composizione socioeconomica nonostante siano possessori di un ESCS più basso.

Per quanto riguarda in particolare l'apprendimento della lingua inglese, uno studio di Michael J. Kieffer (2010) sottolinea come, sia nel caso di apprendenti di inglese

¹ Almadiploma è un progetto che raccoglie i dati dei diplomati della scuola secondaria superiore italiana e li rende disponibili ad aziende e università.

come L2, sia nel caso di studenti madrelingua vi sia una tendenza maggiore a sviluppare difficoltà nel campo della lettura della lingua anche in gradi più alti del percorso scolastico se provenienti da contesti socio-economici meno elevati. In particolare, nel caso di apprendenti di Lingua Inglese come L2 sembrerebbe più possibile l'emergere di difficoltà nella lettura negli ultimi gradi nella scuola elementare e durante le scuole medie. Secondo l'Educational Researcher Volume i fattori socio-economici infine sembrerebbero più influenti nel possibile sviluppo di queste difficoltà anche rispetto alla differenza tra parlanti nativi e apprendenti non nativi.

Lo status socio economico sembrerebbe essere influente anche nella volontà e motivazione ad apprendere la Lingua Inglese. La motivazione è considerata uno degli elementi fondamentali nel determinare il livello di successo nell'apprendimento di una nuova lingua, laddove con motivazione si intende il desiderio di ottenere un risultato e l'energia per lavorare in previsione dell'ottenimento del risultato stesso (Oxford & Shearin, 1994).

Secondo Thompson (2008), lo status socio-economico è influente nell'apprendimento di una lingua quanto altri fattori come l'età di acquisizione e il livello di scolarizzazione, in quanto è stato osservato che gli apprendenti meno agiati si trovano a contatto con grandi difficoltà nell'apprendimento di una seconda lingua, in quanto secondo Yuet (2008), le famiglie con un basso livello socio-economico si troverebbero costrette a occuparsi di problemi legati al soddisfacimento dei bisogni primari prima di poter investire energie in bisogni secondari.

Uno studio condotto nell'università di Bushehr in Iran dimostra come specialmente il capitale economico familiare e individuale siano la variabile più influente sui livelli di motivazione nell'apprendimento della Lingua inglese come lingua straniera; questo potrebbe essere dato dalla maggiore facilità di accesso e mantenimento a risorse e situazioni di apprendimento linguistico.

È necessario però, nel caso della lingua inglese, considerare una nuova corrente che si sta sviluppando, ossia quella dell'apprendimento linguistico informale, che potrebbe rappresentare una risorsa di apprendimento prescindente dal contesto socio-economico. Questo è stato indagato nel lavoro di Kruger (2023) nel quale viene posto l'accento sui contatti extra-scolastici con l'inglese attraverso l'utilizzo dei media.

Kruger basa il suo studio sulla *Critica sociale del gusto* di Pierre Bourdieu, saggio nel quale il sociologo sottolinea come a diverse classi sociali corrispondano diverse abitudini e tipi di comportamento, oltre che un diverso senso del gusto estetico. Queste abitudini sociali vengono interiorizzate sin dall'infanzia e di conseguenza tramandate nelle generazioni.

Sulla base di questa idea Kruger analizza le abitudini sociali per quanto riguarda l'utilizzo dei media e della tecnologia a scopo di apprendimento linguistico. A lungo le classi sociali più elevate hanno ristretto l'utilizzo della tecnologia a favore di attività più culturalmente stimolanti, l'utilizzo di videogiochi e l'accesso alla "cultura pop" per molto tempo è quindi stato specifico delle classi meno elevate; ad oggi questa idea sembra però essere stata sradicata (Thomas, 2012).

I risultati di questa analisi dimostrano che, nonostante l'utilizzo di internet e l'accesso a mezzi tecnologici sia ben distribuito su tutte le classi sociali, permangono delle differenze nel modo di utilizzo di questi mezzi.

Gli studenti con un miglior background socioeconomico sembrano utilizzare internet oltre che a scopo ricreativo anche a scopo didattico nell'apprendimento della lingua inglese, a differenza della controparte proveniente da un background meno agiato. Inoltre, sembra che un contesto socioculturale più agiato sia più stimolante e indirizzante nei confronti di attività extrascolastiche tramite l'utilizzo dei media legate all'apprendimento della lingua seconda, questo perché, in famiglie più agiate risulta più probabile che i genitori abbiano una buona

conoscenza dell'inglese ma soprattutto una buona propensione al supporto dei figli nell'apprendimento della lingua.

1.3.2 Variabili individuali (genere e background migratorio) e conseguenze sull'apprendimento

Le variabili che svolgono un'influenza sull'apprendimento e in particolare su quello linguistico non si limitano al background socioculturale ed economico: altre tra le variabili influenti sono sicuramente l'età, il genere, la presenza o assenza di un background migratorio, ossia l'appartenenza o meno ai cosiddetti immigrati di prima o di seconda generazione; ai fini della presente ricerca sarà utile indagare il punto di vista della letteratura solamente sulle variabili di genere e di presenza o assenza di background migratorio.

Nonostante il percorso per una parità educativa in ambito di genere sia stato e sia ancora un tema estremamente delicato e complicato, nonché tutt'oggi ancora assente in alcune parti del mondo e esistano ancora disuguaglianze educative basate sul genere in molte altre parti, sono presenti numerosi studi focalizzati sull'esistenza di una differenza negli ottenimenti scolastici ed educativi basata solamente sulla base del genere.

Nei paesi dove l'equità educativa sulla base del genere è stata raggiunta almeno in parte, sembrerebbe evidente il trend secondo cui gli individui di sesso femminile tendono a raggiungere risultati maggiori, come ad esempio il raggiungimento e completamento di un'istruzione superiore (Hannum and Buchmann 2005; Hadjar and Berger 2011). Nonostante questi dati tuttavia, sono gli uomini i più presenti nell'educazione universitaria e sembrerebbe persistere un trend di separazione di genere in base alla scelta delle materie di studio, laddove le ragazze sembrerebbero

più tendenti a percorsi di studio umanistici o nell'ambito degli studi sociali, mentre i ragazzi sarebbero ancora in gran numero prevalenti nei percorsi di studio scientifici. Questa tendenza sembrerebbe rivelarsi sin dall'infanzia; nella scuola primaria le bambine ottengono risultati migliori nella letto-scrittura, mentre i bambini tendono ad avere migliori risultati in matematica e scienze.

Gli studi di Hannum e Buchmann (2005) sottolineano come, nei gradi maggiori, quindi nell'apprendimento secondario, tipicamente in contesto Europeo, vi sia una tendenza alla *underperformance* nello studio da parte degli alunni di sesso maschile rispetto alla controparte femminile; inoltre, nei paesi dove il sistema educativo è stratificato per livello di competenze, i ragazzi sembrano essere più predisposti a essere inseriti in classi di grado di difficoltà minore, oltre che ad essere più inclini all'abbandono scolastico. (Caro et al. 2009; Klapproth et al 2013)

I dati elencati sarebbero giustificabili sotto un'ottica storica; essendo state le donne a lungo escluse dal panorama educativo e lavorativo, sembrerebbe esserci ora la controtendenza da parte del mondo femminile, grazie ai passi avanti che sono stati attuati nell'ambito delle pari opportunità e nell'uguaglianza di genere, a vivere l'educazione dalla quale sono state escluse a lungo con più motivazione rispetto al mondo maschile. Alla base delle differenze nel raggiungimento di traguardi quindi sembrerebbe nuovamente esserci la motivazione.

I risultati più rilevanti continuano a sembrare tuttavia quelli inerenti alla grande e continua divisione in ambito di scelte di materie di studio da parte di ragazzi e ragazze, che risultano essere importanti ai fini della presente ricerca.

È stato ormai assodato da diversi studi come le donne siano più propense all'apprendimento linguistico e a studi in campi umanistici; le motivazioni dietro a queste evidenze sembrerebbero poter essere molteplici. La differenza che risulterebbe essere più influenzante nella propensione delle donne all'apprendimento linguistico sembrerebbe essere quella delle diverse aspettative e stereotipi sociali con i quali siamo stati cresciuti, che prevedono determinate

aspettative di attitudini e comportamento per uomini e donne. (Eagly, 1987; Eagly and Karau, 2002 come citato da Zoghi, Kazemi & Kalani, 2013)

Anche l'aspetto biologico sembra poter essere influente, secondo Keefe (1982) infatti, esistono delle differenze tra uomo e donna nel diverso sviluppo del cervello e nel livello di funzioni legate alla corteccia cerebrale; gli uomini inoltre sembrerebbero essere più dominati dall'emisfero sinistro del cervello.

La motivazione risulta importante anche nel caso della differenza di genere nell'apprendimento specificamente linguistico; come stimato da Gardner e Smythe (1975) le ragazze si dimostrano anche nel caso dell'apprendimento linguistico più propense ad avere un'attitudine più positiva rispetto alla controparte maschile.

1.3.3. Background migratorio e conseguenze sull'apprendimento

Il tema dell'influenza di background migratori sull'apprendimento è divenuto maggiormente importante negli ultimi anni. Si ritiene necessario innanzitutto analizzare almeno sommariamente che cosa si intende con background migratorio.

Le persone con background migratorio sono così definite dal EMN sulla base di UNECE, Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing :
“ Persona: (a) che è migrata nell'attuale paese di residenza; e/o (b) che era precedentemente in possesso di una nazionalità differente da quella dell'attuale paese di residenza; e/o (c) con almeno uno dei genitori che in precedenza abbia fatto ingresso nell'attuale paese di residenza come migrante.”

È esistente inoltre un'ulteriore suddivisione in prime generazioni immigrate e seconde generazioni immigrate, laddove le prime generazioni sono i primi componenti di una famiglia a stabilirsi in un nuovo paese e con seconde

generazioni ci si riferisce a coloro che sono figli di persone che hanno affrontato un percorso migratorio.

Secondo i dati di svariati studi, esiste una sovraesposizione al rischio di insuccesso scolastico negli alunni con background migratori; è tuttavia doveroso sottolineare come questo e altri fenomeni come la difficoltà di inserimento sociale e lavorativo non accadano in tutti i singoli casi, ma si parli solamente di dati percentuali. Come esposto da Laura Zanfrini, in contesto europeo i dati recenti mostrano come quasi 3 giovani con background migratorio extraeuropeo su 10 si trovino in una condizione di mancanza di posizione lavorativa o di un percorso di studi concluso.

Queste tendenze secondo Zanfrini sono attribuibili a diversi fattori come la presenza ancora radicata di discriminazioni culturali anche intrinseche, o la condizione di svantaggio socio economico nel quale si trovano svariate famiglie dopo un processo di emigrazione, come la conseguenza dovuta dalle condizioni socioeconomiche di alcune famiglie di vivere in quartieri meno avvantaggiati o più periferici.

Il dato più significativo per la presente ricerca risulta l'evidente esistenza di un sistematico svantaggio educativo degli studenti con background migratorio, seppur con eccezioni riferite a gruppi provenienti da Paesi specifici, con una conseguente necessità di discussione sull'equità dei sistemi formativi.

Oltre al dato economico che risulta sicuramente influente, è necessario considerare che nei contesti di più recente immigrazione può accadere che i ragazzi si ricongiungano con i genitori e quindi arrivino nel paese di immigrazione a percorso scolastico già iniziato, con conseguente retrocessione di classe dovuta soprattutto al vincolo delle difficoltà linguistiche che si trovano ad affrontare. Come pubblicato in un articolo di Valentina Rossetti infatti, nel contesto italiano il 40% degli studenti con background migratorio si trovano in una situazione di ritardo scolastico dovuta alla mancanza di supporto e sostegno nell'apprendimento della lingua italiana.

Come sottolineato da Giovanni Filosa le difficoltà causate dall'apprendimento della lingua del paese ospitante potrebbero portare ad un accumulo di lacune in successivi cicli di istruzione anche se affrontate durante i primi anni del percorso scolastico. Queste lacune sono poi ampliate in casi come quello dei recenti lockdown, dove questi alunni si sono trovati in una situazione di *digital divide* che ha reso ancora più difficoltosa la partecipazione alle attività scolastiche.

Le differenze si ritrovano anche nella scelta del percorso scolastico secondario, laddove la percentuale di alunni con background migratorio risulta più alta negli istituti tecnici e professionali rispetto ai licei, dove la maggioranza (52,1%) degli studenti italiani decide di ottenere la sua educazione superiore.

1.3.4 Territorio e conseguenze sull'apprendimento

Il tema delle forti disuguaglianze tra le diverse zone geografiche del territorio italiano influisce ancora oggi su svariati aspetti della vita del paese. Nel presente elaborato l'attenzione verrà concentrata solamente sulle differenze presenti in termini di educazione tra le varie zone di Italia cercando di indagarne le cause.

Le sostanziose differenze territoriali nell'educazione sono state considerate una delle cause più influenti del livello di successo individuale degli studenti in ambito educativo. In gran parte delle statistiche sul territorio italiano vengono distinte delle macroaree geografiche, nello specifico Nord-est; Nord-ovest; Centro; Sud e isole, nonostante la sostanziale differenza si riscontri tra il nord e il sud, come riportato da uno studio di Hippe et al. del 2018 basato su i dati di Spagna e Italia.

Considerando i dati dei test PISA, risulta evidente infatti la differenza nei punteggi tra le due dove; laddove, ad esempio nei test di scienze del 2015 il nord est italiano risulta classificarsi come il migliore di Europa, mentre il sud Italia e le isole al di sotto della media europea, ad eccezione delle regioni dell'Abruzzo e del Molise.

Sempre attenendosi ai dati PISA, risulta che gli studenti delle regioni del meridione nell'ambito matematico ottengono una percentuale del 20% inferiore rispetto agli studenti del nord; i risultati di Campania, Puglia e Sicilia sono inferiori in tutte le materie del 10% rispetto alla media italiana mentre quelli di Lombardia e Trentino Alto Adige risultano i migliori. È da notare inoltre che il divario diventa evidente nei gradi di istruzione superiore, essendo quasi nullo al termine dell'istruzione elementare ma già rilevante al termine del ciclo di secondaria di primo grado (Montanaro, 2014).

Ad avvalorare i risultati sono i dati di uno studio di Daniele (Daniele, 2021) che espongono come il 50/60% degli studenti del sud Italia al termine delle scuole superiori non raggiungano la soglia minima di competenze in italiano e il 70% in matematica; questi dati si aggiungono ai dati PISA 2018, secondo i quali i risultati del Sud Italia sarebbero analoghi a quelli della regione Karagandi, in Kazakistan, mentre gli studenti dell'Italia del nord raggiungerebbero gli stessi livelli degli studenti Svizzeri.

Si ritiene necessario sottolineare anche il grosso divario esistente tra le tipologie di scuole superiori tra le macro aree: sempre in relazione ai dati PISA 2015, si può notare come nella Lettura gli studenti dei Licei e degli Istituti Tecnici del nord e del centro hanno risultati migliori non solo degli studenti di Istituti Tecnici e Professionali del sud e delle isole, ma anche dei Licei.

In aggiunta, secondo uno studio di Ballarino (Ballarino et al., 2014) sembrerebbe esistere una grossa disuguaglianza nelle ripercussioni che lo status socio-economico ha nelle possibilità di istruzione del singolo tra nord e sud, laddove al sud gli studenti con background familiare ed economico meno agiati sembrano trovare ancora maggiori difficoltà rispetto alla controparte del nord; il divario sociale quindi sembrerebbe ulteriormente ampliato al sud e nelle isole.

Questi dati vanno considerati inoltre in una prospettiva cronologica; sono particolarmente rappresentativi dal momento in cui il divario risulta invariato e costante da decenni.

Le motivazioni sulle quali gli studiosi concordano per la spiegazione di queste disuguaglianze sono nuovamente collegate all'aspetto economico: storicamente il paese ha avuto delle grosse disuguaglianze dal punto di vista della crescita economica che hanno portato a uno sbilanciamento ancora oggi nella distribuzione dell'agio, in base a quanto evidenziato dai dati infatti, i dati ESCS medi per regione sono estremamente diversificati, con un enorme gap tra il nord e il sud e isole.

Due dati fondamentali nella misurazione del livello di sviluppo delle regioni sono il reddito pro capite e la povertà relativa, che misura la disuguaglianza nella distribuzione del reddito. Questo risulta essere estremamente sbilanciato nel territorio italiano.

Come è stato assodato quindi dalla letteratura, difficoltà economiche portano come conseguenza a difficoltà nella crescita educativa, sia individuale che, in questo caso, del sistema.

CAPITOLO 2: INVALSI

2.1 INVALSI

Agli albori del ventunesimo secolo, dopo un lungo dibattito di durata trentennale sulla necessità di progettare un metodo che valutasse al meglio il sistema educativo italiano, si è arrivati alla creazione dell'istituto Nazionale della valutazione del sistema Educativo e di Istruzione e Formazione, un istituto di ricerca con personalità giuridica di diritto pubblico, meglio noto come **INVALSI**.

L'istituto si occupa di portare avanti il lavoro che dagli anni 70 del secolo scorso era stato svolto dal Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) e ha il compito di effettuare verifiche, attraverso prove annuali standardizzate, sulla qualità dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche italiane e sulla preparazione degli studenti.

Le prove messe a disposizione dall'istituto si svolgono in alcuni momenti chiave del percorso scolastico: al secondo e quinto anno della scuola primaria; al terzo anno della scuola secondaria di primo grado; al secondo e quinto anno della scuola secondaria di secondo grado.

Le prove si predispongono di misurare i livelli raggiunti su alcune competenze fondamentali: la comprensione del testo e la conoscenza della grammatica e degli usi della lingua italiana; la capacità di ragionamento e soluzione di problemi e quesiti matematici; la comprensione del testo e dell'ascolto in lingua inglese. Ogni

anno, grazie agli esiti di queste prove, si può avere un quadro completo della situazione scolastica italiana. Sulla base di questi risultati, l'istituto²:

² [chiamo INVALSI](#)

- studia le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell'offerta formativa;
- effettua le rilevazioni necessarie per la valutazione del valore aggiunto realizzato dalle scuole;
- provvede alla valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti a conclusione dei percorsi dell'istruzione secondaria superiore, utilizzando le prove scritte degli esami di Stato secondo criteri e modalità coerenti con quelli applicati a livello internazionale per garantirne la comparabilità;
- fornisce supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- svolge attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche;
- svolge attività di ricerca, sia su propria iniziativa che su mandato di enti pubblici e privati;
- assicura la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo, rappresentando il Paese negli organismi competenti;
- formula proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici, definisce le procedure da seguire per la loro valutazione, formula proposte per la formazione dei componenti del gruppo di valutazione e realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione

Per comprendere al meglio ciò di cui si occupa e l'organizzazione dell'istituto, risulta necessario ripercorrere la sua storia. Predecessore dell'INVALSI fu il

CEDE, nato nel 1974 ma diventato operativo solo nel 1982 con a capo pedagogisti come Aldo Visalberghi, un pedagogista di formazione Deweyana con una vasta rete di rapporti internazionali, e Giovanni Gozzer.

Il CEDE selezionava piccoli campioni di studenti senza coinvolgimento del Ministero per partecipare alle indagini comparative della IEA , mettendo in evidenza la necessità di disporre anche in Italia di dati oggettivi riguardanti l'andamento complessivo del sistema educativo. L'istituto rimase operativo fino al 1998, quando, un gruppo di esperti OCSE suggerì all'Italia la creazione di un ente di valutazione proprio con prove nazionali dai risultati pubblici.

Dal 1997 al 2001 la presidenza fu presieduta da Benedetto Vertecchi, anch'egli pedagogista, che operò in stretta collaborazione con il ministro Luigi Berlinguer; da questa collaborazione nacque il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Educazione, nel maggio del 1997.

Nel 1999, con il decreto legislativo n.258 del 20 luglio, il Servizio Nazionale venne sostituito dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, dipendente dalla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione (Ministero dell'Istruzione e del merito), con a capo Vertecchi.

Nel 2004 l'istituto venne rinominato Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema educativo dell'istruzione e della formazione, iniziando a proporsi di effettuare prove annuali per la verifica degli apprendimenti e delle conoscenze degli studenti italiani, e, dall'anno scolastico 2005/2006 le prove INVALSI di matematica e italiano vengono proposte per la prima volta alle scuole; non mancheranno poi modifiche negli anni successivi.

Il decreto che attualmente norma le Prove nazionali è il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n 62 "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato", con il quale sono state introdotte delle novità. Dal successivo anno scolastico infatti (2018) sono state introdotte le Prove di Lingua inglese per le classi quinta del primo ciclo e terza

del secondo ciclo, che prevedono un test di *Reading* e uno di *Listening*. Dal 2019 le prove di Inglese sono state proposte anche al quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Le prove inoltre non faranno più parte della valutazione dell'esame finale, non saranno quindi più determinanti per il voto di uscita dalla scuola; saranno tuttavia un requisito necessario per l'ammissione degli alunni all'esame di stato. Infine, è stato inserito lo svolgimento delle prove in modalità computer based.

Oltre a fornire le Prove nazionali e all'attività di ricerca, l'istituto permette la partecipazione dell'Italia alle indagini valutative internazionali e la rappresenta presso istituzioni come l'IEA- *International Organization for the Evaluation of Educational Achievement* e OCSE- *Organization of Economic Co-Operation and Development*. Inoltre, l'INVALSI fa parte del SISTAN, il Sistema Statistico Nazionale.

L'istituto è diviso in cinque aree: l'area Prove si occupa delle prove nazionali e di realizzare e costruire i test, dalla somministrazione delle Prove alla elaborazione e l'interpretazione dei risultati. L'Area si occupa anche della pubblicazione del Rapporto statistico annuale che illustra al Paese i risultati delle prove dell'anno scolastico appena terminato; l'area Statistica si occupa dell'acquisizione, dell'analisi e della pubblicazione dei dati riguardanti le Rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti.

L'Area Valutazione delle scuole si occupa della valutazione dei singoli istituti, anche attraverso i risultati di un questionario e apposite visite di valutazione esterna, e supporta gli istituti scolastici nel proprio percorso di autovalutazione, aiutandoli ad analizzare il proprio funzionamento in base sia ai risultati delle Prove nazionali, sia a una serie di parametri organizzativi e gestionali.

L'Area Indagini Internazionali si occupa della partecipazione dell'Italia a indagini internazionali organizzate dalla IEA - *International Organization for the Evaluation of Educational Achievement*, dall'OCSE - *Organization of*

Economic Co-operation and Development attraverso il programma PISA - Programme for International Student Assessment, e collabora con il consorzio europeo CIDREE - Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe. Inoltre vi è l'Area Innovazione e Sviluppo.

Le prove vengono studiate e create con cura durante un periodo non inferiore ai 15 mesi, inoltre, l'istituto si avvale della presenza di un team di esperti di educazione proveniente dalla scuola e dall'università e di circa 200 docenti. Ogni autore propone dei quesiti che vengono successivamente testati; i quesiti necessitano di essere privi di ambiguità o incertezze, essere neutri rispetto a genere, religione e orientamento politico, ed è necessario che siano quesiti ai quali è possibile trovare una risposta nei tempi prestabiliti.

I quesiti approvati vengono poi somministrati sotto forma di pre-test a un campione di studenti di eguale età rispetto al target un anno prima della loro somministrazione ufficiale, per poi venire corrette da scrutatori facenti parte del team INVALSI.

Al termine del periodo delle prove i risultati annuali, sotto forma di statistiche e grafici, sono resi pubblici. Ogni scuola inoltre ha la possibilità di consultare i propri specifici risultati in maniera riservata, tramite codici privati, sulla pagina web dell'INVALSI.

Le rilevazioni INVALSI, inoltre, non si riferiscono esclusivamente al livello di apprendimento e di conoscenza degli alunni, ma individuano anche le variazioni contestuali. Oltre ai test veri e propri infatti, agli alunni vengono somministrati un questionario e una scheda studenti e famiglie da compilare per raccogliere informazioni aggiuntive sulla situazione socio-economica degli alunni e delle famiglie, oltre che della scuola stessa. I questionari sono necessari per permettere all'INVALSI di comprendere al meglio la situazione italiana, oltre che per pubblicare ulteriori dati e statistiche annuali.

2.2 Aspetti innovativi e criticità

Nel corso della loro storia non sono mancati dubbi e critiche sulla validità e sull'efficacia delle prove INVALSI, sia da parte del mondo della scuola, insegnanti e dirigenti; sia da parte dell'opinione pubblica; sia da parte di intellettuali ed esperti appartenenti al ministero stesso: nomi noti di critici di rilievo sono il pedagogista Benedetto Vertecchi e il matematico Giorgio Israel.

In base a quanto rivelato da uno studio qualitativo di Pastori e Pagani (G. Pastori; V. Pagani, 2016), che mette in luce quali sono da parte di insegnanti e alunni le maggiori resistenze ai test INVALSI, i test risultano, a causa delle lacune che dimostrano a livello procedurale e non solo, distanti da quella che si rivela essere l'effettiva esperienza scolastica. Sembrano restare così privi del loro scopo iniziale diventando solamente una pratica burocratica. Viene sottolineato da insegnanti e dirigenti come però non venga criticata la somministrazione di un test in sé, quanto le modalità e le decisioni procedurali dei test stessi.

Le accuse maggiori che sono state mosse nei confronti delle prove alludono al fine delle prove stesse, le quali vengono additate di andare oltre l'obiettivo originario della valutazione del sistema, ma anzi di rendere la didattica volta solamente ad un apprendimento di tipo esecutivo, mirato alla miglior resa possibile in test standardizzati e non all'apprendimento di conoscenze che permettano agli alunni di avere le risorse per sviluppare un pensiero libero.

Nell'ambiente scolastico è stato discusso, relativamente alle prove, il concetto di *teaching to test*; un metodo di insegnamento volto esclusivamente alla miglior

performance possibile in test standardizzati, che limita l'insegnamento curricolare a favore di un insegnamento volto alla prestazione.

«Ci sono scuole nelle quali si ferma la programmazione per dedicarsi allo svolgimento di test simili a quelli INVALSI, danneggiando di fatto gli alunni. In altre si propone agli studenti l'acquisto di libri di testo appositi, che gli editori scolastici hanno immesso in abbondanza sul mercato» (A. Corlazzoli³)

Questo approccio ha notoriamente creato inoltre grandi disagi nel corpo studenti, in quanto, essendo questi test caricati spesso di grande importanza, innescano negli alunni dei meccanismi di forte stress e ansia da prestazione. L'intento iniziale delle prove quindi, ossia quello di migliorare lo stato dell'istruzione italiana, viene dimenticato a favore di una valutazione che viene vissuta dagli studenti come asettica delle loro prestazioni, a causa della quale il sentimento comune è di trovarsi sotto esame e giudizio.

La sensazione di forte stress è percepita dagli studenti soprattutto in relazione al malcontento di molti insegnanti; infatti, da gran parte del corpo docente italiano, le prove INVALSI sono viste come una valutazione del loro lavoro, in quanto spesso vengono giudicati e caricati di pressioni da parte dei dirigenti scolastici che si sentono messi in discussione in base agli esiti dei test. Le prove vengono quindi vissute nel contesto italiano come competizioni.

In aggiunta, altro principio che risulterebbe essere stato contestato alle prove è il format delle prove stesse; secondo quanto riportato da Trincherò (R. Trincherò; 2014), la rilevazione degli apprendimenti tramite test a scelta multipla sarebbe estranea alla cultura italiana, essendo un format tipicamente attribuibile alla cultura anglosassone.

Dei test inoltre, è stato spesso criticato il carattere freddo e distaccato dei dati che riferiscono, in quanto per lungo tempo hanno valutato le prestazioni degli alunni senza tener conto del contesto nel quale sono inseriti. Questa critica è stata però in

³ docente e giornalista, esperto di scuola e studioso del ruolo della scuola nella società.

parte accolta e ascoltata: dall'anno scolastico 2015/2016 infatti, l'istituto inizia a fare riferimento anche nel cosiddetto *valore aggiunto* all'**effetto scuola**, ossia tutte quelle azioni e misure adottate dalle scuole volte a intervenire verso il miglioramento dei propri studenti negli apprendimenti, in relazione al contesto socioeconomico di cui la scuola fa parte.

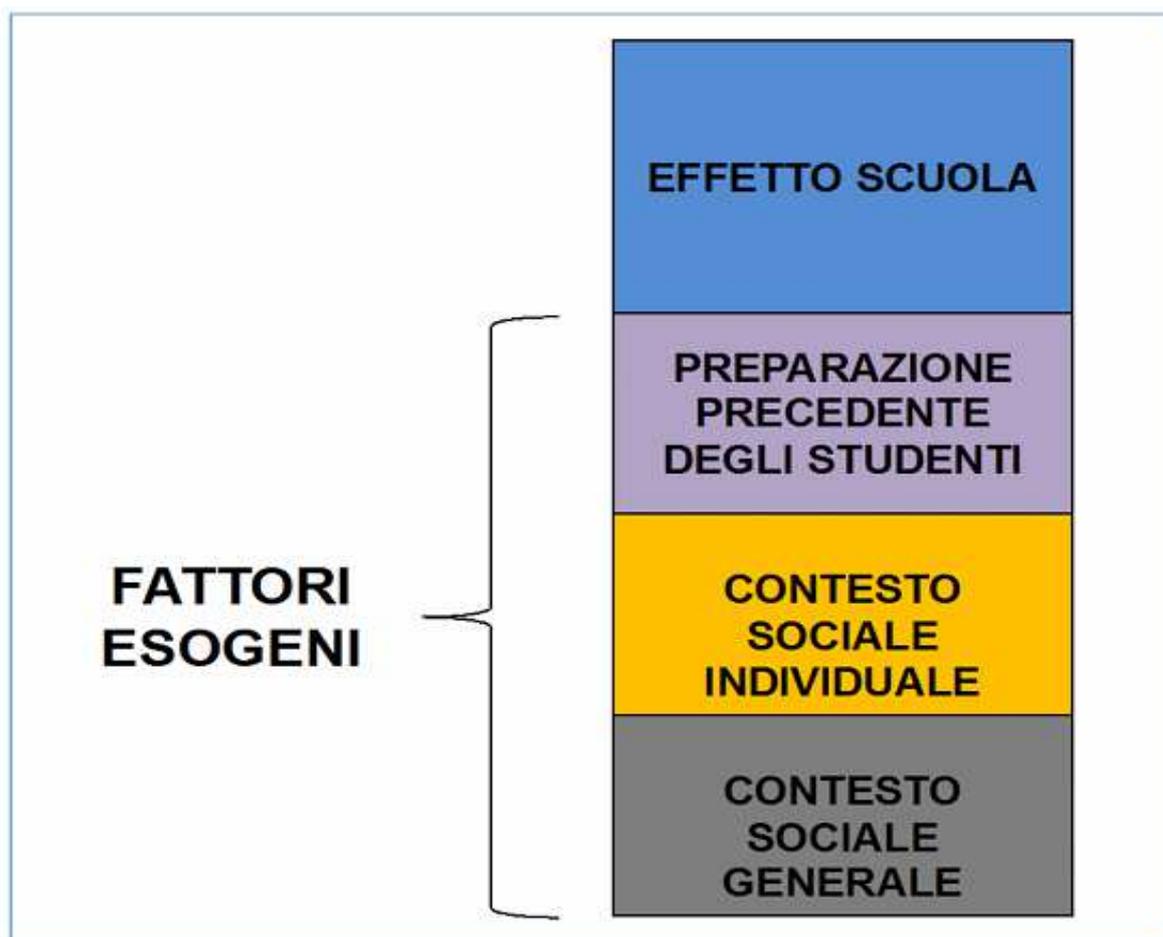


Figura 1. Composizione dei risultati di una prova

Non si è stati esenti nel corso della sua storia anche di autocritiche da parte dell'istituto, come riportato dalla Tecnica della Scuola in riferimento a dichiarazioni dell'INVALSI nell'anno 2018:

“Le prove Invalsi non possono valutare globalmente uno studente, né possono monitorarne e guidarne – come fa invece la valutazione degli insegnanti – il processo di apprendimento, tenendo conto di tutte le variabili ambientali che inevitabilmente sfuggono alla valutazione standardizzata. Né possono valutare gli insegnanti che, come abbiamo appena detto, oltre alle competenze misurate dalle prove ne devono insegnare molte altre”

Altra importante criticità emersa riguardante le prove è l'assenza di personalizzazione, soprattutto per alunni con background migratorio o bisogni educativi speciali, diversamente da quanto perseguito nella didattica secondo le Indicazioni nazionali per il curriculum.

Una grave lacuna del sistema INVALSI, ammessa in prima persona da Anna Maria Ajello, direttrice dell'istituto dal 2017 al 2021, è sicuramente la mancanza di pianificazione di un miglioramento a partire dai dati ottenuti dai test, ossia il motivo stesso per il quale questi test sono stati creati.

In conclusione, nonostante le intenzioni dell'INVALSI risultino chiare e lodevoli, molti sono ancora gli aspetti, a quasi due decenni dalla prima somministrazione delle prove, nebulosi e da migliorare, nonostante molti cambiamenti siano già stati apportati nel corso di questi anni, come l'introduzione della prova di lingua inglese.

Se l'intento di queste prove dovrebbe essere trarre un quadro completo della situazione scolastica italiana con uno sguardo improntato alle migliori attuabili in futuro, il loro attuale orientamento è vissuto dal mondo della scuola ancora oggi come un'attribuzione di colpe o meriti rivolto al passato.

2.3 Prove e Quadri di Riferimento

Le prove INVALSI si propongono di misurare le competenze ritenute fondamentali in Italiano, Matematica e Lingua inglese, in diversi momenti cardine del percorso scolastico; le competenze richieste si basano sui Quadri di Riferimento per la valutazione forniti dall'istituto, i quali descrivono le competenze che saranno oggetto delle prove e sono resi disponibili in anticipo per le scuole.

Essendo standardizzate, tutti gli studenti in Italia ricevono le stesse domande nello stesso momento e il tempo a disposizione è di 90 minuti in media per lo svolgimento di ciascuna prova, fatta eccezione per studenti con DSA-(Disturbi Specifici dell'apprendimento) o BES- (Bisogni educativi speciali), i quali hanno la possibilità di utilizzare strumenti compensativi e ai quali è concesso un tempo aggiuntivo di svolgimento delle prove di circa 15 minuti. Le prove sono standardizzate poiché devono essere in grado di garantire dati validi e attendibili, in modo tale da renderli idonei per le rilevazioni e le comparazioni.

Dall'anno scolastico 2017/2018, oltre alla classica tipologia di prova carta e penna, è stato predisposto che per alcuni livelli la prova si svolga in modalità CBT- Computer Based Test: i livelli in questione sono la terza classe della scuola secondaria di primo grado e la seconda e quinta classe della scuola secondaria di secondo grado.

Le tipologie di quesito proposte nei test sono varie, verranno analizzati sommariamente i Quadri di riferimento per quanto riguarda i test di Italiano e Matematica, in quanto verrà dedicato un paragrafo ad approfondire in maniera più completa i Qdr per le prove di Lingua Inglese.

I quadri di riferimento per la valutazione (QdR) sono dei documenti creati per definire e chiarire alle scuole gli ambiti, i processi cognitivi e gli oggetti di rilevazione delle prove; vengono pubblicati qualche mese prima della data delle prove, in modo tale da permettere alle scuole di visionarli.

I Quadri di riferimento sono un documento fondamentale per la costituzione delle prove, sia per gli esperti che ne curano i contenuti, sia per i docenti che in tal modo possono avvalersi di un sistema per la preparazione e la valutazione dei propri studenti.

2.3.1 Le prove INVALSI di Italiano

Per quanto concerne le prove di italiano, esse secondo i Qdr puntano soprattutto a verificare la padronanza linguistica degli studenti, laddove con padronanza linguistica vengono intese le competenze di ascolto; lettura e comprensione di un testo; produzione e interazione orale; scrittura; conoscenza del lessico e capacità di riflessione sulla lingua.

Le prove in particolare valutano la capacità di comprensione e interpretazione di un testo; le conoscenze ritenute fondamentali della grammatica italiana e la competenza semantico-lessicale.

Le competenze sono a loro volta segmentate nelle loro dimensioni costitutive: nella lettura si distinguono la dimensione pragmatico-testuale; quella lessicale e quella grammaticale. Per quanto riguarda le competenze grammaticale e lessicale, vengono prese in considerazione dall'istituto per entrambe sia la competenza implicita (passiva) che quella esplicita (attiva).

Nelle prove di italiano sono due i tipi di quesiti utilizzati: **Quesiti a risposta chiusa**, secondo i seguenti formati: Quesiti a scelta multipla (QSM) formati da una domanda e da 4 possibili risposte; Quesiti a scelta multipla complessa (QSMC): come tabelle e menù a tendina da compilare; Quesiti di tipo *matching*, di associazione delle risposte; Quesiti di riordino secondo un criterio dato (ad esempio un criterio temporale o logico-semantico); Quesiti cloze a scelta multipla.

I secondi sono i **Quesiti a risposta aperta**, che si sviluppano secondo i seguenti formati: Quesiti aperti a risposta univoca: quesiti dove la risposta richiesta è breve e ve ne è una sola che possa essere considerata come corretta (a volte con un numero limitato di varianti possibili). Fa parte di questa categoria di quesiti aperti il tipo di cloze in cui lo studente deve produrre lui stesso la risposta da inserire per completare una frase o un breve testo.; Quesiti aperti a risposta articolata: tipologia di quesiti dove la risposta è più lunga e ci sono diverse possibilità di risposta corretta. Le domande a risposta aperta articolata sono corredate da precise indicazioni per la correzione, che includono esempi di risposte accettabili, eventuali esempi di risposte parzialmente accettabili ed esempi di risposte non accettabili.

2.3.2 Le prove INVALSI di Matematica

I Quadri di riferimento per le prove di Matematica raggruppano le competenze e conoscenze verificate e ritenute necessarie sotto tre dimensioni fondamentali: *Problem solving*, *Argomentare* e *Conoscere*.

Le dimensioni di risoluzione dei problemi e argomentazione sono strettamente collegate tra loro, nella fase di risoluzione dei problemi viene chiesto ai candidati di risolvere quesiti interni alla matematica o applicativi di essa; questa risoluzione è richiesto che venga poi argomentata sotto diversi aspetti: rifacendosi a una teoria, accertandosi della correttezza di un'affermazione, giustificando il risultato di un problema.

Entrambe le attività necessitano di conoscenze base di concetti matematici: segni e sistemi di segni, algoritmi; su questo si basa la dimensione del *Conoscere*.

Nelle prove di Matematica è concesso in alcuni gradi l'utilizzo di una calcolatrice e di altri strumenti, come ad esempio strumenti da disegno come squadre, righelli, compassi. Nelle nuove prove CBD, la calcolatrice è integrata nello strumento di somministrazione, così come in talune prove gli alunni sono dotati di un formulario.

Come per le prove di italiano, le tipologie di quesito si differenziano secondo diversi item. Il numero di quesiti e item proposti varia da un grado all'altro e di anno in anno.

Anche per le prove di matematica le tipologie di quesiti sono diverse: a risposta chiusa, a risposta aperta, a risposta aperta articolata, cloze e associazione.

Nel caso dei test CBT, questi tipi di task si presentano attraverso diverse forme di interazione con lo strumento di somministrazione. Ad esempio, i task a risposta aperta univoca richiedono il risultato di un calcolo o di un problema, mentre quelli a risposta aperta articolata richiedono la spiegazione di una teoria o di un ragionamento. Le risposte vengono costruite in base ai pre-test, vengono inoltre fornite risposte considerate "accettabili": non propriamente corrette ma adeguate.

Tutti i quesiti si riferiscono a un ambito principale ma non esclusivo, in quanto ogni domanda tiene in considerazione anche i possibili processi utilizzati per la risoluzione.

2.3.3 Raccolta e analisi dei dati delle prove

Per l'analisi dei dati raccolti dalle prove, vengono utilizzati principalmente due modelli statistico-psicometrici: la teoria classica dei test (CTT- *Classical Test Theory*), e la teoria della risposta (IRT- *Item Response Theory*).

La *Classical test Theory* (Gulliksen, 1950) trasforma fondamentale il numero di risposte esatte in un test di un soggetto in un punteggio globale.

L'*Item Response Theory* (Hambleton, Swaminathan e Rogers, 1991) ribalta invece il punto di vista, basandosi sulla valutazione non dell'intero test, ma sulle caratteristiche dei singoli item proposti, facendo una stima sulla difficoltà e il livello di discriminatività dell'item stesso.

Viene seguito nelle valutazioni principalmente il Modello di Rasch, modello facente parte sostanzialmente dell'ambito dell'IRT, elaborato dallo statistico danese George Rasch (1901-1980); questo è un modello ampiamente utilizzato nella misurazione dei livelli di apprendimento nei test standardizzati, e si basa sul posizionamento in scala in base alla difficoltà ogni quesito, in modo tale da misurare il livello di preparazione della persona testata.

Seguendo questo modello, le prove contengono item di livelli diversi distribuiti sulla scala di difficoltà, sulla quale poi si misureranno i risultati degli studenti. In questo modo, è possibile non valutare solamente il profitto dello studente ma rilevare i livelli di apprendimento in modo aggregato.

La presenza di quesiti di livelli variabili è fondamentale soprattutto per poter attestare casi di eccellenza o sopra la media nazionale, che non sarebbero attestabili se gli item proposti seguissero solamente un livello standard.

I citati modelli statistici permettono di considerare il potere discriminante di ogni domanda, ovvero la possibilità di distinguere con ogni quesito gli studenti in modo

adeguato in termine di competenza in rispetto alla risposta fornita. Vengono infatti inserite nelle prove solo quelle domande che rispettano i requisiti di chiarezza e non ambiguità.

L'utilizzo del modello di Rasch è stato comunque dibattuto, essendo accusato di valutare solo la performance degli alunni nei test e non gli effettivi livelli di apprendimento, tuttavia, questo dibattito si riferisce alla discussione riguardante le abilità testate nelle prove, piuttosto che ai metodi utilizzati per la valutazione di esse.

2.4 Prove INVALSI di Lingua inglese

I riferimenti per le prove di Lingua inglese differiscono da quelli delle prove di Italiano e Matematica, in quanto le linee guida per l'apprendimento della Lingua Inglese sono quelle QCER, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, in linea con le direttive degli altri stati europei.

IL QCER è un sistema di descrizione creato dal Consiglio di Europa tra il 1989 e il 1996, utilizzato per la valutazione dell'apprendimento di una lingua straniera europea e per la descrizione delle competenze linguistiche acquisite dagli studenti di lingue straniere in Europa. Dal 2001 il Consiglio di Europa suggerisce agli stati europei di utilizzare questo sistema per la valutazione delle abilità linguistiche e come riferimento per la didattica. Ad oggi, il QCER è disponibile in 40 lingue e utilizzato in tutti gli stati Europei e in alcune parti del mondo.

I livelli di competenza descritti dal QCER sono sei, dal livello elementare a quello di padronanza elevata, con tre livelli intermedi:

- Livello A1: *livello di contatto*. Lo studente è in grado di comprendere e utilizzare frasi ed espressioni di base e di tipo quotidiano se ben scandite e pronunciate lentamente. Si riesce a interagire con l'altra persona purché parli in modo chiaro, rispondendo a domande molto semplici su argomenti molto familiari. A livello di lettura l'allievo è in grado di comprendere semplici testi brevi, leggendo poche parole alla volta e con la necessità di rilettura. La produzione di testi scritti è limitata alla scrittura di cartoline o alla compilazione di moduli con dati personali.

- Livello A2: *livello di sopravvivenza*. L'allievo è capace di capire frasi semplici e relative ad ambiti conosciuti, se enunciate in modo chiaro e articolate lentamente; è in grado di fornire informazioni basilari e porre domande semplici. Per quanto concerne la lettura, l'apprendente è in grado di comprendere testi brevi e semplici, contenenti lessico non ricercato. A livello di produzione scritta, l'alunno riesce a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati o a scrivere una lettera molto semplice.

- Livello B1: *livello soglia*. A questo livello si è in grado di comprendere i temi chiave di un discorso semplice in lingua standard su argomenti familiari, si iniziano a comprendere anche brevi racconti, oltre all'essenziale di trasmissioni radiofoniche e televisive. Si è in grado di leggere testi semplici e lineari su temi semplici e conosciuti, raggiungendo un livello di comprensione soddisfacente. Nel parlato, l'apprendente riesce ad esprimersi in situazioni che si possono presentare in contesto di viaggio,

e si riesce a partecipare a conversazioni su argomenti familiari. Si è capaci a scrivere testi semplici e coerenti, esprimendo pensieri e impressioni.

- Livello B2: *livello progresso*. Un individuo con un livello B2 è in grado di comprendere le informazioni principali di testi complessi su argomenti concreti e astratti formulati in lingua standard, oltre a saper discutere sul proprio settore di specializzazione con scioltezza. È in grado di leggere in modo quasi totalmente autonomo diversi testi, possedendo un lessico ampio. È in grado di leggere anche notizie riguardanti questioni d'attualità e riesce a comporre testi chiari e articolati riguardanti un'ampia gamma di argomenti.
- Livello C1: *livello dell'efficacia*. L'apprendente è in grado di comprendere discorsi complessi e lunghi e sa riconoscerne il significato implicito; è in grado di seguire senza grosse difficoltà anche serie tv e film in lingua originale. Riesce a leggere testi letterari e informativi lunghi e complessi, oltre ad articoli specialistici, anche quando non appartengono al suo settore. Si esprime con naturalezza e produce testi chiari e dettagliati, senza avere il bisogno di ricercare troppo le parole. Riesce a produrre sia oralmente sia nello scritto contenuti chiari e ben strutturati, riuscendo a sviluppare analiticamente il proprio punto di vista.
- Livello C2: *livello di padronanza*. Presenza di una comprensione totale di qualsiasi varietà della lingua parlata e comprensione quasi totale di tutti i tipi di testo della lingua, compresi testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi. Il parlante è in grado di partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione, si ha familiarità anche con espressioni idiomatiche. Riesce a svolgere descrizioni e avere argomentazioni chiare e scorrevoli e produrre testi scritti chiari, stilisticamente appropriati e supportati da una struttura logica efficace.

Come anticipato, sono presenti anche tre livelli intermedi: A2+, B1+ e B2+.

Le prove INVALSI di lingua inglese vengono somministrate nelle classi V primaria, al termine della quale è richiesto un livello A1; III secondaria di primo grado, dove si richiede un livello A2 e V secondaria di secondo grado, al termine della quale gli studenti devono aver raggiunto un livello B2.

Le indicazioni Nazionali di Lingua Inglese per i Licei tuttavia differiscono da quelle per gli Istituti Tecnici e Professionali in quanto alle conoscenze e competenze che devono essere state acquisite dallo studente.

Infatti, sebbene il livello richiesto sia in entrambi i casi un B2 del QCER, per i licei è previsto che oltre alle competenze linguistico-comunicative vengano sviluppate anche conoscenze legate all'universo culturale legato alla lingua di riferimento. Al termine del suo percorso lo studente liceale dovrà inoltre essere in grado di comprendere e produrre testi orali e scritti su tematiche sia di interesse personale sia riguardanti la vita scolastica; di esprimere opinioni e argomentarle; di saper analizzare e interpretare gli aspetti relativi alla cultura e alla letteratura dei paesi in cui si parla la lingua.

Per quanto concerne gli studenti di Istituti Tecnici e Professionali invece, al termine del percorso scolastico viene richiesto che l'alunno sappia utilizzare la lingua per scopi comunicativi e che siano inoltre conosciuti i linguaggi settoriali della lingua relativi al percorso di studio, in modo tale da saperli utilizzare in diversi ambiti professionali.

Viene specificato dall'istituto come tuttavia la prova del tredicesimo grado sia una prova bilivello B1/B2, in modo tale da permettere anche a chi non ha raggiunto il livello prestabilito una descrizione del livello di competenza nell'ascolto e nella lettura.

LIVELLO	DESCRIZIONE SINTETICA QCER/ECFR
Pre-A1	<p>L'allievo/a è in grado di comprendere domande e affermazioni brevi e molto semplici, purché siano enunciate lentamente e con chiarezza, combinando le parole a elementi visivi o gesti per facilitarne la comprensione, e ripetendo se necessario.</p> <p><i>Can understand short, very simple questions and statements provided that they are delivered slowly and clearly and accompanied by visuals or manual gestures to support understanding and repeated if necessary.</i></p>
A1	<p>L'allievo/a è in grado di seguire un discorso molto lento e ben articolato, con lunghe pause che gli/le permettano di assimilarne il significato.</p> <p><i>Can follow speech that is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.</i></p>
A2	<p>L'allievo/a è in grado di comprendere frasi ed espressioni relative ad ambiti d'immediata rilevanza (per es. informazioni elementari su sé stesso e sulla famiglia, sul fare acquisti, sul contesto territoriale, sul lavoro) se enunciate in modo chiaro ed articolate lentamente.</p> <p><i>Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated.</i></p>
B1	<p>È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.</p> <p><i>Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives.</i></p>
B2	<p>È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti.</p> <p><i>Can understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in standard speech, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the</i></p>

Pre-A1	<p>L'allievo/a è in grado di riconoscere parole di uso quotidiano accompagnate da immagini, per esempio il menù di un ristorante fast-food corredato da foto o un libro illustrato contenente lessico di uso comune.</p> <p><i>Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary.</i></p>
A1	<p>L'allievo/a è in grado di comprendere testi molto brevi e semplici leggendo una frase alla volta, cogliendo nomi conosciuti, parole e frasi elementari di uso comune, rileggendo se necessario.</p> <p><i>Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.</i></p>
A2	<p>L'allievo/a è in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengono il lessico di maggior frequenza, compreso un certo numero di termini conosciuti e usati a livello internazionale.</p> <p><i>Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.</i></p>
B1	<p>È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.</p> <p><i>Can read straightforward factual texts on subjects related to his/her field and interests with a satisfactory level of comprehension.</i></p>
B2	<p>È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.</p> <p><i>Can read with a large degree of independence, adapting style and speed of reading to different texts and purposes, and using appropriate reference sources selectively. Has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low-frequency idioms.</i></p>

Ai sensi del decreto Legislativo n.62 del 2017, le prove di Lingua Inglese si propongono di testare le capacità e le conoscenze degli alunni nella comprensione di testi scritti (Reading) e di testi orali (Listening). Secondo quanto riportato dall'istituto INVALSI, lo studente deve essere in grado di adottare determinate tipologie di lettura/ascolto:

- Lettura/ascolto veloce e selettiva per cogliere l'idea principale;
- Lettura/ascolto veloce e selettiva per cogliere informazioni specifiche o dettagli importanti;
- Lettura/ascolto attenta e intensiva per cogliere le idee principali e i dettagli a supporto;
- Lettura/ascolto attenta e intensiva per inferire il significato di una proposizione o di una parola dal contesto.

Le istruzioni nelle prove sono fornite in lingua inglese sia nel caso della Reading che nella Listening. I materiali forniti nelle prove sono tutti materiali autentici in accordo con le Indicazioni Nazionali e le Linee Guida, in modo tale da fornire agli studenti la possibilità di confrontarsi con una lingua naturale e con situazioni con le quali potrebbero scontrarsi nella realtà. I contesti di riferimento dei file sono quelli riguardanti situazioni sociali e professionali, alla scienza e alla tecnologia, all'istruzione e alla formazione, alla cultura e alle tradizioni, alla letteratura, a problemi di interesse globale.

2.4.1 Tipologie di quesiti ed esempi di prove di Lingua Inglese

Le prove di inglese e la loro complessità variano in riferimento al grado nel quale sono proposte. Come anticipato, per l'ultimo anno della scuola primaria è previsto il raggiungimento di un livello A1 del QCER, in riferimento ai traguardi delineati dalle Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione (2012). Il traguardo richiesto per gli alunni è di comprendere brevi testi orali o scritti relativi ad ambienti familiari.

La prova di lettura per il primo ciclo è composta da quattro compiti (task), nei quali viene richiesto di adottare una tipologia di lettura differente (*Reading for gist, Reading for specific information and important details, reading for main ideas and supporting details*).

Ogni task consiste in un testo di massimo 110 parole seguito da un numero di domande tra le 3 e le 8, presentate nello stesso ordine nel quale compaiono nel testo. Le tipologie di domande variano di task in task e possono essere **Domande con risposte a scelta multipla**, con la possibilità di scegliere tra quattro opzioni; **Domande di abbinamento multiplo**, nelle quali sono presenti distrattori⁴; **Domande a risposta aperta breve**, dove viene richiesto di fornire una risposta della lunghezza di massimo quattro parole; **Domande true/false/not given**, dove l'alunno ha il compito di selezionare la risposta corretta.

La durata complessiva della prova di reading è di circa 30 minuti.

⁴ I distrattori sono risposte che non vanno utilizzate o possono essere utilizzate due volte; lo scopo dei distrattori è di stimolare la comprensione attiva del testo.

Figura 2: esempio di prova Reading per il V grado

My future

Read the text about a boy's dream job.

Match the missing parts (A-G) with the gaps (1-5).

There is one part that you do not need.

The first one (0) is an example.

My name is Duncan and I am (0) G years old. My father is a pilot and my mother is a (Q1) _____, but I want to do a very different job. I want to be a musician.

I love music and I listen to lots of different types of music: (Q2) _____, rock, classical and jazz. I play the guitar and the (Q3) _____, and I can sing very well. My music teacher is great and I have (Q4) _____ with her every Tuesday. Every day, I play for two or three (Q5) _____.

I can't live without music and I want to play music every day of my life!

A	pop
B	lessons
C	teacher
D	hours
E	radio
F	piano
G	ten

La prova di comprensione dell'ascolto per la scuola primaria è nuovamente costituita da quattro task; come per la prova di lettura, in ogni task viene richiesto di adottare una tipologia di ascolto (Listening for gist; Listening for specific information and important details; Listening for main ideas and supporting details).

I task consistono nell'ascolto di file audio della lunghezza di massimo 2 minuti, con una quantità di domande collegate tra le 3 e le 8. Gli audio vengono fatti

ascoltare due volte e al termine dell'ascolto lo studente ha a disposizione 20 ulteriori secondi per controllare le risposte date. Le tipologie di domanda si riducono rispetto alla prova di lettura, diventando solamente tre: domande con risposta a scelta multipla; domande di abbinamento multiplo e domande a risposta aperta breve.

Making a cake

Listen to Lisa talking to her mum.

While listening, choose the correct answer (A, B, C or D) for questions 1-5.

Put a cross (☒) in the correct box.

Only one answer is correct.

The first one (0) is an example.

You will hear the recording twice.

You will have 20 seconds at the end of the second recording to complete your answers.

You now have 20 seconds to look at the task.

0. What cake is Mum making?
- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| A Apple pie | <input type="checkbox"/> |
| B Cheesecake | <input type="checkbox"/> |
| C Fruit sponge | <input type="checkbox"/> |
| D Chocolate cake | <input checked="" type="checkbox"/> |
- Q1. Who is the cake for?
- | | |
|----------|--------------------------|
| A Sophie | <input type="checkbox"/> |
| B Ann | <input type="checkbox"/> |
| C Mary | <input type="checkbox"/> |
| D Jenny | <input type="checkbox"/> |
- Q2. How old is Lisa's aunt?
- | | |
|------|--------------------------|
| A 32 | <input type="checkbox"/> |
| B 34 | <input type="checkbox"/> |
| C 36 | <input type="checkbox"/> |
| D 38 | <input type="checkbox"/> |
- Q3. What can Lisa and her sister make?
- | | |
|-------------------|--------------------------|
| A A phone call | <input type="checkbox"/> |
| B A birthday card | <input type="checkbox"/> |
| C A shopping list | <input type="checkbox"/> |
| D A fruit salad | <input type="checkbox"/> |
- Q4. What time is Lucy home?
- | | |
|--------|--------------------------|
| A At 4 | <input type="checkbox"/> |
| B At 5 | <input type="checkbox"/> |
| C At 6 | <input type="checkbox"/> |
| D At 7 | <input type="checkbox"/> |
- Q5. What can Lisa put on the cake?
- | | |
|----------------|--------------------------|
| A Biscuits | <input type="checkbox"/> |
| B Strawberries | <input type="checkbox"/> |
| C Ice-cream | <input type="checkbox"/> |
| D Candles | <input type="checkbox"/> |

Figura 3: esempio di prova Listening per il V grado

La prova di lingua inglese per il terzo anno della scuola secondaria di primo grado si svolge in modalità Computer based.

Le Indicazioni Nazionali prevedono, al termine della primaria di primo grado, il raggiungimento di un livello A2 del QCER; nonostante ciò però l'INVALSI articola per questo grado una scala a tre livelli, in modo tale da permettere di esprimere i risultati delle prove mettendo in luce i livelli effettivi degli alunni, anche se questi si collocano al di sotto del risultato atteso (Desimoni, 2018); pertanto, i livelli sono articolati in pre-A1, A1 e A2.

Museum Ticket



Read the tickets (A-E) and match them with the sentences (1-6).

Use each text once only.
There is one ticket that you do not need.
The first one (0) is an example.

A B C D

0. This ticket was for the 16th October. E

Q1. This ticket was for a child in a group. D

Q2. This ticket cost more than eight pounds.

Q3. This ticket was for a day in June.

Figura 4: esempio di prova Reading per il VIII livello

Le prove di ascolto per la scuola secondaria di primo grado prevedono tra i 35 e i 40 quesiti suddivisi per 7 task diversi. Come per la scuola primaria, viene richiesto di adottare le differenti tipologie di ascolto e la durata della prova è di 40 minuti. La lunghezza dei testi di livello A2 è di circa 220 parole e i formati di testo proposto possono essere diversi: dalle email ai volantini, tabelle orarie ed enciclopedie.

Ritroviamo anche nel caso della scuola secondaria la stessa tipologia di domande nei task: quattro per la prova di lettura e tre per quella di ascolto, che prevede anch'essa tra i 35 e i 40 quesiti suddivisi in 7 task, ognuno dei quali propone da 3 a 8 domande di comprensione. Anche per le prove della scuola secondaria, gli audio vengono ascoltati due volte, al termine delle quali l'alunno ha a disposizione 20 secondi per controllare le risposte date. I file audio proposti hanno durata di norma non superiore ai due minuti e gli argomenti sono vari: famiglia, cibo, sport, viaggi, natura, vacanze.

Figura 5: esempio di prova Listening per il livello VIII

My life so far

Listen to an English woman who is talking about important events in her life.

First you will have 1 minute to study the task below, then you will hear the recording twice.

While listening, complete the sentences (1-7) using a maximum of 4 words.

Write your answers in the spaces provided.

The first one (0) has been done for you.

After the second listening, you will have 1 minute to check your answers.

0	She was born in ____.	1974
Q1	Her life as a young girl was very ____.	
Q2	She studied for five years at ____.	
Q3	At college she did not like studying ____.	
Q4	Her university course lasted more than ____.	
Q5	She spent the first part of her Erasmus year in ____.	
Q6	Her course to become an English teacher lasted ____.	
Q7	She got to Italy on ____.	

0	<i>Researchers have proven that wild cats adopt animals of different species.</i>
Q1	It is evident how the lioness decided to nurse the baby leopard.
Q2	Her baby cats would have been older than the baby leopard.
Q3	The lioness was thought to be suffering loss when she found the leopard cub.
Q4	What is certain is that the baby leopard will survive.
Q5	The lions' social structure is very different from that of leopards.
Q6	The baby leopard will act like a lion when it becomes an adult.

	True [T] or False [F]	First four words
0	F	<i>A lioness has been</i>
Q1		
Q2		
Q3		
Q4		
Q5		
Q6		

Anche la prova del tredicesimo grado è una prova bilivello: per permettere anche agli alunni che non hanno raggiunto il prefissato livello B2 al termine del percorso scolastico, i descrittori di comprensione delle prove di ascolto e lettura sono sia di livello B1 che B2.

La prova di lettura della secondaria di secondo grado è formata da cinque task, rispettivamente due di livello B1 e tre di livello B2, il numero di quesiti per ogni prova è di 35/40. La lunghezza dei testi di livello B1 è di circa 350 parole, quella di livello B2 di 600; i testi sono integrali o estratti di giornali, libri, articoli, internet, inserzioni pubblicitarie.

Le tipologie di quesiti rimangono le stesse anche per la secondaria di secondo grado. Gli ambiti trattati nei testi sono molteplici: vita sociale e professionale, tecnologia, tempo libero, sport, scienza, media, multiculturalità, storia, arte, musica e problemi globali. Nella prova di comprensione gli errori di spelling, grammatica o sintassi non vengono contati.

Read the text about an unusual type of animal behaviour.
Decide whether the statements (1-6) are true (T) or false (F), then write the first four words of the sentence which supports your decision in the space provided.
The first one (0) has been done for you.

No wild cat has ever been observed nursing a cub from another species – the event may be the result of the Tanzanian lioness having lost her own litter.



A lioness has been spotted nursing a tiny leopard cub in Tanzania, the first time a wild cat is known to have adopted a cub from another species. The five-year-old lioness, called Nosikitok, is closely monitored by conservationists in the Ngorongoro conservation area and is known to have had a litter of her own in mid to late June.

How she came to adopt the leopard cub, thought to be three weeks old, is not known. But Luke Hunter, president of big cat conservation group Panthera, said her recent births are a critical factor: "She is physiologically primed to take care of baby cats, and the little leopard fits the bill – it is almost exactly the age of her own cubs and physically very similar to them.

"She would not be nursing the cub if she wasn't already awash with a ferocious maternal drive. Even so, there has never been another case like it, and why it has occurred now is mystifying. This is a truly unique case. It is quite possible she has lost her own cubs, and found the leopard cub in her bereaved state when she would be particularly vulnerable".

The unique spectacle was captured on camera on Tuesday by a guest at the Ndutu Lodge in Tanzania's Ngorongoro conservation area. But the cub faces an uncertain future, even if the lioness continues to nurse it. "It is very unlikely that the lioness's pride will accept it", Hunter said. "Lions have very rich, complicated social relationships in which they recognise individuals – by sight and by roars – and so they are very well equipped to distinguish their cubs from others. If the rest of the pride finds the cub, it is likely it would be killed."

However, if the cub manages to survive for 12-18 months and reaches adulthood, it is likely to revert to leopard behaviour, Hunter said: "Even its early exposure to lion society would not override the millions of years of evolution that has equipped the leopard to be a supreme solitary hunter. I am sure it would go its own way."

Figura 6: esempio di prova Reading per il livello XIII

La prova di ascolto per l'ultimo grado è formata da cinque task, due di livello B1 e tre di livello B2. I file audio hanno una lunghezza di circa 4 minuti e una serie di quesiti di comprensione, il numero totale di quesiti è di 35/40.

I file audio sono generalmente dialoghi tra due o tre persone, oppure sequenze di piccoli monologhi con diversi parlanti; sono tutte registrazioni autentiche di situazioni come documentari, interviste, trasmissioni radiofoniche, conferenze, conversazioni telefoniche. I parlanti possono avere età e sesso diversi, così come diversi accenti; il registro può essere formale e informale.

Anche nel caso della quinta superiore il file viene ascoltato due volte e gli studenti hanno a disposizione un minuto prima dell'ascolto e un minuto dopo l'ascolto per controllare il proprio lavoro.

Le tipologie di quesiti sono domande a scelta multipla, matching o domande con risposta multipla.

Figura 7: esempio di prova Listening per il livello XIII

City News

Listen to the city news items.

While listening, match the headlines (A-H) with the news items (1-5).

There are two headlines that you do not need.

The first one (0) is an example.

You will hear the recording twice.

You will have 20 seconds at the end of the second recording to complete your answers.

You now have 20 seconds to look at the task.

Headlines	
A	Coffee is winner
B	No more snow today
C	Snow hits city
D	Everybody wants a holiday – orange juice sold out
E	Expensive school project started
F	Write more text messages
G	Tomorrow's weather
H	<i>Award for finest school</i>

A B C D E F G

0. Example 0 **H**

Q1. News item 1 **D**

Q2. News item 2

Q3. News item 3

Q4. News item 4

Q5. News item 5

CAPITOLO 3: ANALISI E DISCUSSIONE DEI DATI

3.1. Domande di ricerca

Il seguente elaborato si propone di analizzare quali sono le variabili che influenzano maggiormente l'apprendimento della lingua inglese come L2 in contesto scolastico italiano.

Per fare questo, ci avvarremo dei dati forniti dall'istituto INVALSI che, dall'anno scolastico 2017/2018, indaga anche i risultati delle scuole italiane in test di lingua inglese e li pubblica annualmente tenendo conto di determinate variabili individuali, sociali ed economiche che andremo ad osservare e analizzare.

Il rapporto annuale INVALSI infatti si propone di studiare quali sono le variabili che possono incidere sull'andamento degli studenti italiani nelle prove.

Le variabili studiate e analizzate dall'istituto in particolare sono:

- Genere;
- Percorso di studio: se lo studente ha accumulato anni di ripetenza o meno;
- Indirizzo di studio: i dati vengono suddivisi fundamentalmente in tre gruppi: Licei classici, scientifici e linguistici; altri licei; Istituti tecnici e professionali;
- Background sociale: livello sociale della famiglia di origine e della scuola frequentata;
- Background migratorio: se è presente o meno una storia di immigrazione nella vita dell'alunno (prima o seconda generazione);
- Territorio: differenza negli esiti tra regioni del Nord-est; Nord-ovest; Centro; Sud e isole.

Oltre a queste variabili, in questo elaborato verranno confrontati i risultati nei test INVALSI degli ultimi cinque anni, in modo tale da aver anche un'idea completa

di quelli che sono stati i cambiamenti nei risultati dovuti alla pandemia di Covid 19.

Lo scopo di questa ricerca sarà quello non solo di comparare e descrivere i dati, ossia di studiare quali sono le variabili che effettivamente influiscono sull'apprendimento della lingua inglese e come esse influiscono, ma si cercherà, partendo dai risultati dei dati, di capire e spiegare il perché dell'influenza di queste variabili sull'apprendimento della seconda lingua straniera in contesto scolastico italiano; rendendo la ricerca così più improntata ad un approccio esplorativo ed esplicativo, oltre che descrittivo e comparativo.

I dati che si è scelto di analizzare sono quelli relativi ai risultati delle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado, in modo tale da avere un quadro completo dell'apprendimento della seconda lingua al termine di tutto il percorso scolastico; verranno comunque tenuti in considerazione però eventuali dati sugli abbandoni scolastici avvenuti nei precedenti gradi della scuola superiore.

Prima di scendere nell'analisi più specifica, il primo dato che è importante riportare è riguardante il raggiungimento dell'obiettivo del QCER predisposto dagli studenti italiani al termine del secondo ciclo di istruzione; infatti, per quanto riguarda le prove di Reading solo il 56,1% degli studenti per l'anno scolastico 2022/2023 raggiunge gli obiettivi richiesti, percentuale che diventa ancora minore nel caso delle prove di Listening, dove solo il 41,7% degli studenti italiani raggiunge i risultati richiesti e predisposti.

3.2 Questionario studente INVALSI

Per comprendere al meglio l'entità dei dati che andremo ad analizzare e che ci sono forniti dall'istituto, è necessario discutere brevemente di come questa raccolta dati avvenga.

L'istituto INVALSI ogni anno infatti, per ogni grado scolastico il quale si pone di testare, realizza oltre alle prove stesse dei questionari specifici e differenziati che rendano possibile un censimento ben delineato degli studenti che si stanno sottoponendo alle prove e della conseguente situazione scolastica e della popolazione scolastica delle scuole italiane. Il questionario risulta quindi uno strumento di fondamentale importanza al fine di interpretare i dati stessi delle prove al meglio.

Andando a osservare la struttura del questionario, questo risulta diviso in due sezioni principali: la prima si occupa di raccogliere informazioni di contesto dello studente. Qui troviamo domande personali come luogo di nascita, luogo di nascita dei genitori età di arrivo in Italia per studenti nati all'estero, composizione del nucleo familiare, titolo di studio e occupazione dei genitori.

Nella seconda parte del questionario, troviamo innanzitutto domande riguardanti le risorse disponibili in ambiente familiare: presenza di risorse educative come un computer e una connessione a internet, presenza di libri e in quali quantità in casa. Infine, il questionario prende una svolta più auto valutativa e percettiva, in modo tale da indagare anche i sentimenti della popolazione scolastica italiana nei confronti dello studio e dell'ambiente scuola. Vengono poste infatti domande riguardanti lo stato emotivo degli alunni durante lo svolgimento di test, il livello di soddisfazione riguardante l'ambiente scolastico, il rapporto con i pari, e le aspettative riguardanti ai futuri titoli di studio.

Q12. Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?	
<i>Barra una sola casella.</i>	
A. Nessuno (penso di studiare solo fino alla fine dell'obbligo di istruzione)	<input type="checkbox"/> ₁
B. Qualifica professionale triennale (istituto professionale o centro di formazione)	<input type="checkbox"/> ₂
C. Diploma di scuola secondaria superiore (liceo, istituto tecnico o istituto professionale)	<input type="checkbox"/> ₃
D. Titolo di studio superiore al diploma, diverso dalla Laurea (es. Qualifica professionale regionale di II livello, Accademia di Belle Arti, Conservatorio)	<input type="checkbox"/> ₄
E. Laurea triennale	<input type="checkbox"/> ₅
F. Laurea magistrale (almeno due anni oltre la Laurea triennale) o dottorato di ricerca	<input type="checkbox"/> ₆

Q13. A casa hai:	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Barra una sola casella per ogni riga.</i>		
A. un posto tranquillo per studiare	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
B. un computer che puoi usare per lo studio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
C. una scrivania per fare i compiti	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
D. enciclopedie (composte da libri oppure da CD-ROM o DVD)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
E. un collegamento ad internet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
F. una camera tutta tua	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Figura 8: esempi di domande poste nel questionario studenti

3.3 Risultati e differenze per variabili

3.3.1 Differenze per Genere

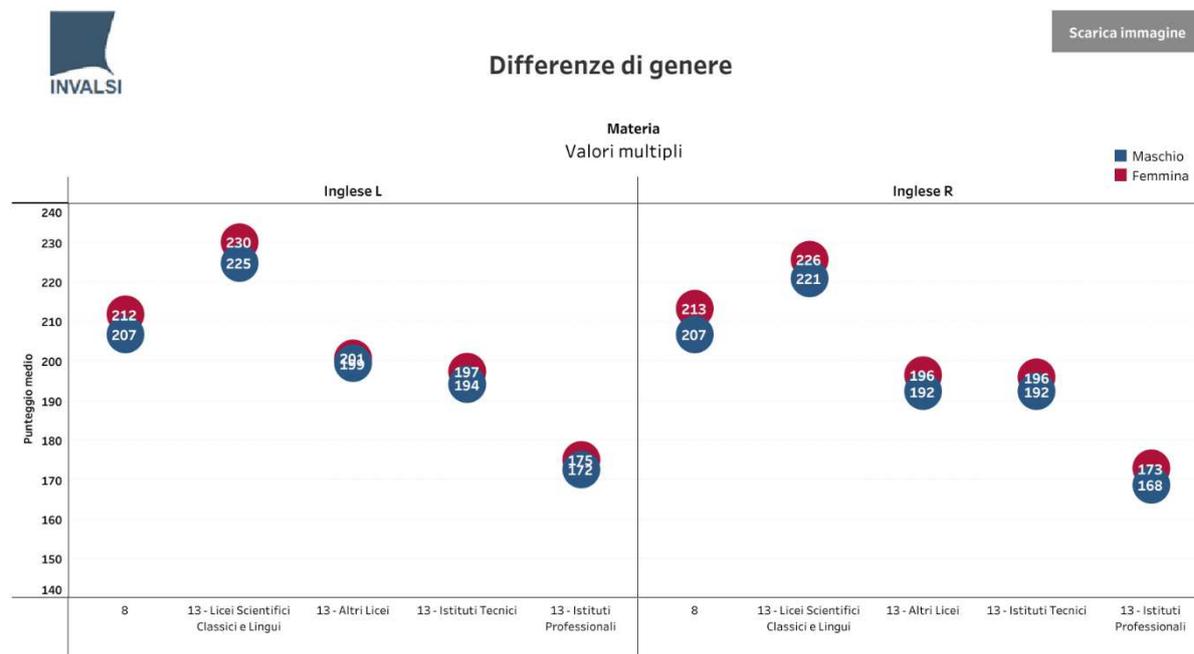


Figura 9: Grafico risultati relativi all'anno 2023; differenze di genere nei risultati di Listening e Reading

Come è possibile individuare nel grafico, che indaga la differenza di genere tenendo in considerazione i risultati per tipo di scuola, per tutte gli indirizzi scolastici sia per le prove di Reading che per quelle di Listening si nota una migliore resa delle alunne sugli alunni.

Infatti, le ragazze in media raggiungono un livello superiore di circa il 3% in entrambe le prove e per tutti gli indirizzi e con uno scarto medio maggiore, di circa 5 punti, nel gruppo dei Licei classici, scientifici e linguistici sia per la prova di ascolto che per quella di lettura.

Per quanto riguarda la denominazione "altri licei", la differenza media tra femmine e maschi nella prova di Listening è quasi nulla, i risultati dei test non sarebbero quindi influenzati in questo caso dal genere.

Risulterebbero quindi giustificati e confermati anche in contesto italiano nell'apprendimento della lingua seconda gli studi secondo cui gli individui di sesso femminile raggiungerebbero dei traguardi migliori in performance didattiche. Questo, come è stato osservato tramite la letteratura, è possibile in quanto in territorio italiano è stata raggiunta almeno parzialmente un'equità educativa sulla base del genere. (Hadjar e Berger 2011)

Si può notare in questi dati anche come le ragazze in proporzione abbiano una performance addirittura migliore nell'ambito della reading, dove troviamo infatti una differenza maggiore nei risultati di tutte le tipologie di scuola. Si confermerebbero quindi anche gli studi secondo cui gli individui di sesso femminile tendono ad avere risultati migliori soprattutto per quanto riguarda le abilità di letto-scrittura.

Come riportato da Gardner e Smythe (1975) infine, ricordiamo che gli individui di sesso femminile si dimostrano più propense ad un'attitudine positiva nei confronti dell'apprendimento linguistico, la motivazione quindi sembrerebbe essere incisiva anche in questo caso.

Le disuguaglianze educative per quanto riguarda l'apprendimento linguistico in contesto italiano non sembrerebbero essere presenti, al contrario, il genere femminile sembrerebbe, così come ipotizzato dalla letteratura, ottenere dei risultati migliori nei test di lingua anche per quanto riguarda la situazione scolastica italiana. Risulta necessario riportare però gli studi secondo cui le maggiori differenze per quanto riguarda le disuguaglianze educative in base al genere sembrerebbero essere presenti soprattutto in contesto universitario, il quale non viene indagato in questi dati, che risulterebbero quindi incompleti al fine di trarre delle generalizzazioni.

3.3.2 Differenze per presenza o assenza di Background migratorio

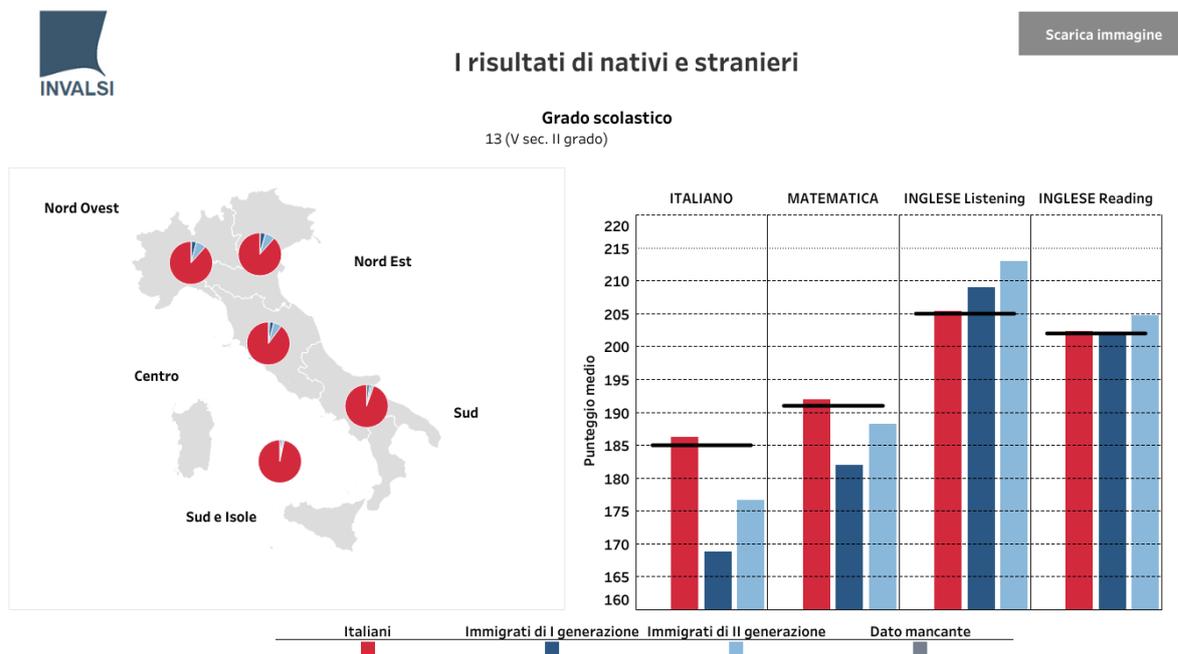


Figura 10: Risultati di nativi e stranieri riferiti all'anno 2023

Per quanto riguarda la presenza di un background migratorio, abbiamo visto come questa risulterebbe essere una variabile di grande influenza nei risultati scolastici e di apprendimento. Infatti, gli alunni con un background migratorio nella loro storia sembrano essere svantaggiati nell'ipotetico raggiungimento di risultati scolastici positivi rispetto alle loro controparti native del paese dove si svolge il percorso scolastico. (Rossetti)

Andando ad osservare i risultati dell'istituto nel contesto italiano, si può notare come questi trend siano confermati per quanto riguarda i risultati dei test in italiano e matematica, dove soprattutto gli alunni immigrati di prima generazione ottengono risultati fortemente minori rispetto alla media e rispetto ai compagni nativi.

I risultati in merito alla lingua inglese però mostrano un trend diverso. Soprattutto per quanto riguarda la prova di Listening infatti, sono proprio gli alunni con background migratorio a ottenere risultati nettamente sopra la media, in particolar modo se si tratta di apprendenti di seconda generazione.

Questo trend sembrerebbe giustificato dal momento in cui, soprattutto nei casi delle seconde generazioni, questi individui sarebbero abituati sin dalla giovane età ad essere esposti ad un contesto almeno bilingue, laddove la lingua parlata a casa sarebbe diversa dalla lingua utilizzata ad esempio in contesto scolastico o negli scambi sociali. Questo risulterebbe essere un vantaggio per questi alunni in quanto è dimostrato come l'esposizione al bilinguismo sin dalla prima infanzia permetta una migliore conoscenza spontanea della struttura del linguaggio e una maggiore abilità nel distinguere forma e significato delle parole. Lo sviluppo di queste capacità metalinguistiche quindi avvantaggerebbe poi questi individui nell'apprendimento di terze o quarte lingue.

I risultati per le prove di Reading sottolineano invece una tendenza diversa; gli immigrati di seconda generazione infatti risultano sempre avere una performance migliore rispetto alla media nazionale, mentre quelli di prima generazione si collocano lievemente al di sotto della media.

Le differenze tra la prova di listening e quella di reading potrebbero essere spiegate dagli studi secondo cui, soprattutto nei contesti di recente immigrazione, e si tratterebbe del caso delle prime generazioni immigrate, gli alunni spesso arriverebbero al paese di immigrazione a percorso scolastico già iniziato, con conseguenti lacune che si protrarrebbero e sarebbero difficili da recuperare per tutto il percorso scolastico; questo si verificherebbe in particolare nella scrittura e nella lettura, soprattutto in quei casi in cui nel paese di origine si ha un alfabeto diverso da quello latino e di conseguenza della lingua italiana e inglese. (Filosa)

Inoltre, come è stato osservato nella letteratura, secondo Kieffer la lettura è la più deficitaria nell'apprendimento quando si tratta di alunni con background sociali

più complicati, come potrebbe essere ad esempio quello di chi ha dovuto affrontare una migrazione nei primi anni di vita.

3.3.3 Differenze per Background sociale individuale

L'indicatore *ESCS* – l'*Economic, Social and Cultural Status* – misura il background sociale, economico e culturale delle famiglie degli studenti che partecipano alle prove.

I primi a ideare un indicatore che misurasse il contesto sono stati l'OCSE e la IEA, che hanno messo a punto l'*ESCS* – *Economic, Social and Cultural Status*.

L'indicatore *ESCS* è formato da tre elementi che valutano i principali aspetti delle condizioni socio-economiche e culturali:

- *HISEI* – lo status occupazionale dei genitori
- *PARED* – il livello d'istruzione dei genitori espresso in anni di studio
- *HOMEPOS* – il possesso di alcuni beni materiali intesi come variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento

La condizione di occupazione dei genitori è a sua volta formata da due variabili:

- *BFMJ* – livello occupazionale del padre
- *BMMJ* – livello occupazionale della madre

Il livello d'istruzione, l'indicatore *PARED*, è espresso invece in anni d'istruzione formale calcolati secondo standard internazionali.

L'*HOMEPOS* infine, si sofferma sulla presenza o meno in casa dello studente di un determinato tipo di beni come ad esempio l'aver un posto tranquillo per studiare, una scrivania per fare i compiti o una libreria fornita.

Sulla base di questi dati, viene effettuato un calcolo nel quale vengono assunti come valori i punteggi fattoriali associati alla prima componente principale, l'indicatore ESCS inoltre viene descritto come un indicatore a media nulla e deviazione standard unitaria.

Spiegando ad esempio secondo questi calcoli cosa si intende con ESCS alto, uno studente facente parte di questa categoria avrà almeno un genitore in possesso di un titolo superiore di studio e l'altro in possesso di diploma, con occupazioni variabili tra lavoratore in proprio, professionista dipendente o libero professionista. Inoltre, per quanto riguarda l'indicatore HOMEPOS, avrà a disposizione item come un computer, una scrivania, accesso a internet e una camera personale.

Al contrario, uno studente con ESCS basso avrà genitori con titoli di studio elementare o licenza media, e verosimilmente almeno un genitore non in possesso di un'occupazione fissa. Conseguentemente, mancherà di item come un posto tranquillo per studiare, un computer o enciclopedie da consultare.

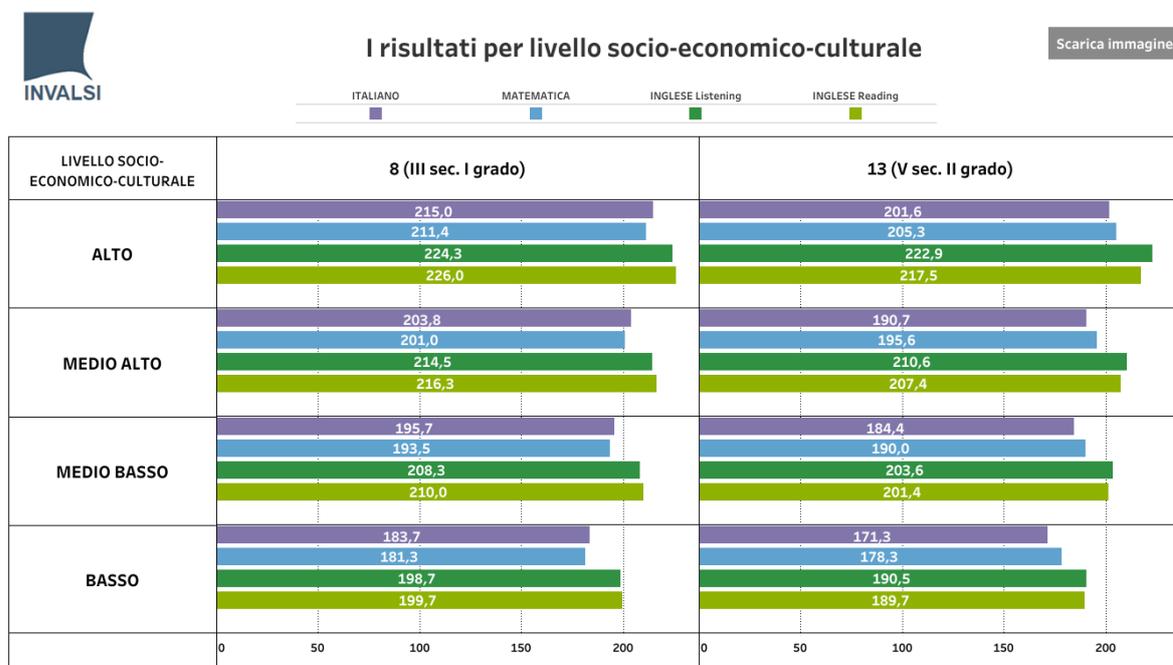


Figura 11: Risultati per livello socio-economico-culturale per l'anno 2023

Come affermato dalla letteratura, anche nel contesto italiano secondo i dati dell'istituto si può osservare come gli studenti provenienti da un contesto socio-economico-culturale più elevato, anche nel caso della lingua inglese, raggiungano nei test dei traguardi migliori.

Osservando i dati relativi ai punteggi medi ottenuti nei test infatti, si può notare come, confrontando le due categorie agli estremi, ossia il livello socio culturale economico alto e quello basso, vi sia per le prove di *listening* una differenza di circa 30 punti (222,9 di punteggio medio per gli studenti con ESCS alto e 190,5 per quelli con ESCS basso) e per le prove di reading di circa 25 punti (217,5 per ESCS alto e 189,7 per studenti con ESCS basso) all'ultimo grado del percorso scolastico.

Questi risultati sembrerebbero infatti diventare più sbilanciati con l'avanzamento del grado scolastico, che coinciderebbe con la maggiore possibilità degli alunni all'utilizzo autonomo di strumenti per l'apprendimento informale.

I dati quindi si potrebbero leggere in totale corrispondenza con le ipotesi della letteratura; gli studenti con un background socio economico più forte anche in contesto italiano ottengono risultati migliori anche nell'apprendimento linguistico, questo perché più spronati in contesto familiare al contatto con l'inglese extrascolastico.

Aumentando il divario poi con l'aumentare dell'età, si confermerebbero anche le ipotesi di Kruger (2023) secondo cui, anche nell'utilizzo dei media, il contesto di appartenenza influirebbe sui gusti e sulle abitudini di utilizzo.

Un'altra spiegazione potrebbe risalire al fatto che, come visto in Oxford e Shearin (1994), lo status socio economico sarebbe influente anche nella volontà e nella motivazione all'apprendimento linguistico, e di conseguenza, ricollegandoci all'apprendimento linguistico informale, si spiegherebbe l'aumento del divario nei risultati con l'aumentare dell'età e l'indipendenza; gli alunni con background

migliori risulterebbero più motivati all'apprendimento linguistico e di conseguenza potrebbe verificarsi la situazioni in cui siano più predisposti a utilizzare il loro tempo libero per l'apprendimento informale di esso attraverso l'uso dei media.

È importante notare inoltre come i risultati delle prove di reading siano sempre inferiori a quelli di listening, confermando anche in questo caso le ipotesi della letteratura.

Riprendendo gli studi di Kieffer (2010) infatti, la capacità di lettura sarebbe sempre molto più influenzata dal contesto socio economico rispetto alle altre abilità linguistiche.

3.3.4 Territorio

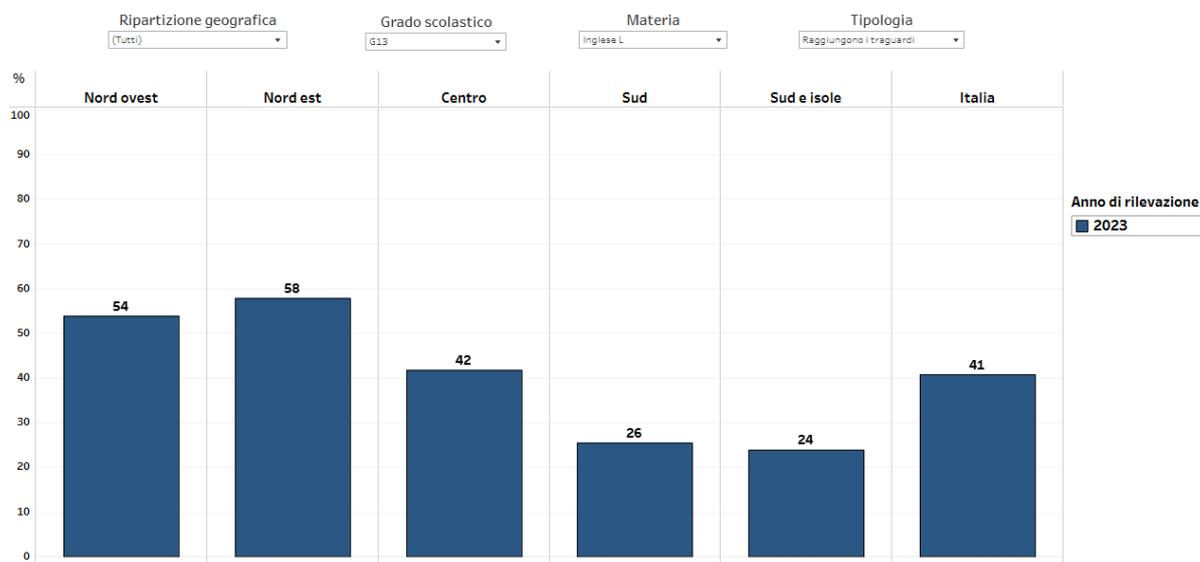


Figura 12: Risultati per territorio prova Listening 2023

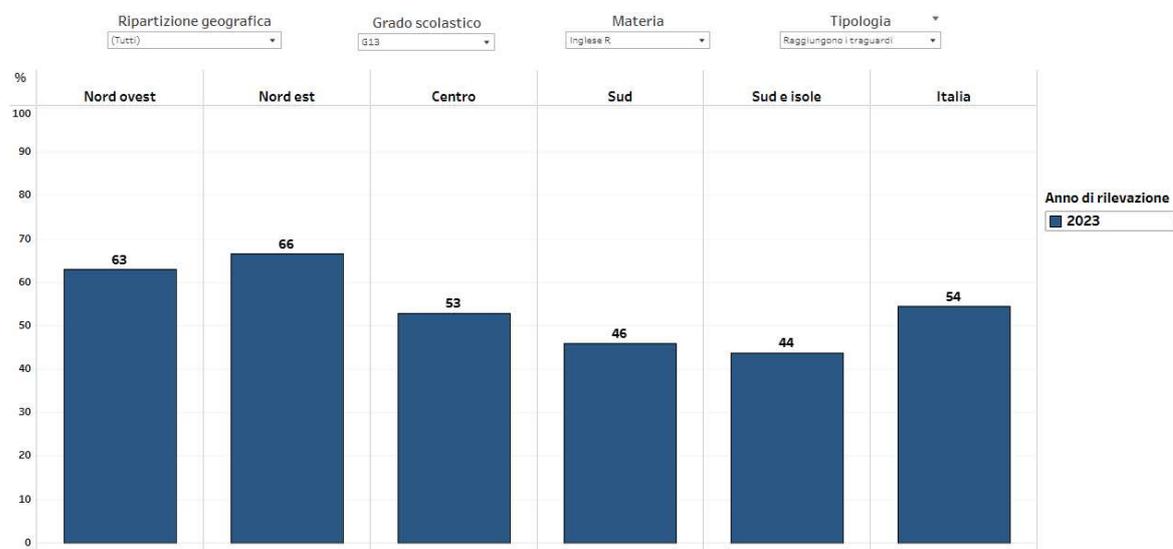


Figura 13: Risultati per territorio prova Reading 2023

Il territorio italiano è da sempre caratterizzato da una grande complessità e frammentazione nel sistema scolastico, dove le regioni del Mezzogiorno soffrono di forti ritardi.

Anche nei dati INVALSI 2023, e anche per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, questa grave disparità risulta immediatamente evidente.

I motivi per spiegare questo grande divario sembrano poter essere differenti e molteplici, a partire dallo status economico e sociale delle regioni del mezzogiorno; questo, infatti, risulta essere molto più basso rispetto a quello del resto del paese, e, come è stato confermato in precedenza, da un minor ESCS derivano prestazioni scolastiche peggiori.

È importante citare e prendere in considerazione, per quanto riguarda la comprensione dei dati del sud italia, il cosiddetto *neighborhood effect* (Jenks e Mayer 1990): con questo termine si intende la tendenza a essere influenzati dalla comunità locale nella quale si risiede, dalle sue caratteristiche ed istituzioni. Nel caso della situazione scolastica del sud quindi, ci si troverebbe in una situazione di circolare influenza negativa.

Risulta necessario inoltre nel caso di questa analisi sottolineare come i divari nei risultati tra nord e sud crescano esponenzialmente all'aumentare del grado scolastico. Secondo i dati dell'istituto infatti, i divari territoriali al termine della scuola primaria negli ultimi anni sono diminuiti, arrivando a essere quasi nulli, mentre al termine della scuola secondaria ci si trova ancora oggi in una situazione di forte squilibrio con risultati severamente minori nei test delle regioni del mezzogiorno.

Questo può trovare situazione nell'influenza del *peer effect*, che come affermato dalla letteratura risulta aumentare con l'aumentare dell'età, e in questo caso potrebbe portare a questi esiti negativi.

Interessante in questo caso notare come le prove di Listening sembrano riportare dei risultati molto peggiori delle prove di Reading, diversamente dai trend rilevati per le altre variabili. Una spiegazione per questo potrebbe essere data dal fatto che, come anticipato in precedenza, il grande divario tra nord e sud nascerebbe in gradi scolastici più alti, dove le capacità di lettura sarebbero ormai affermate.

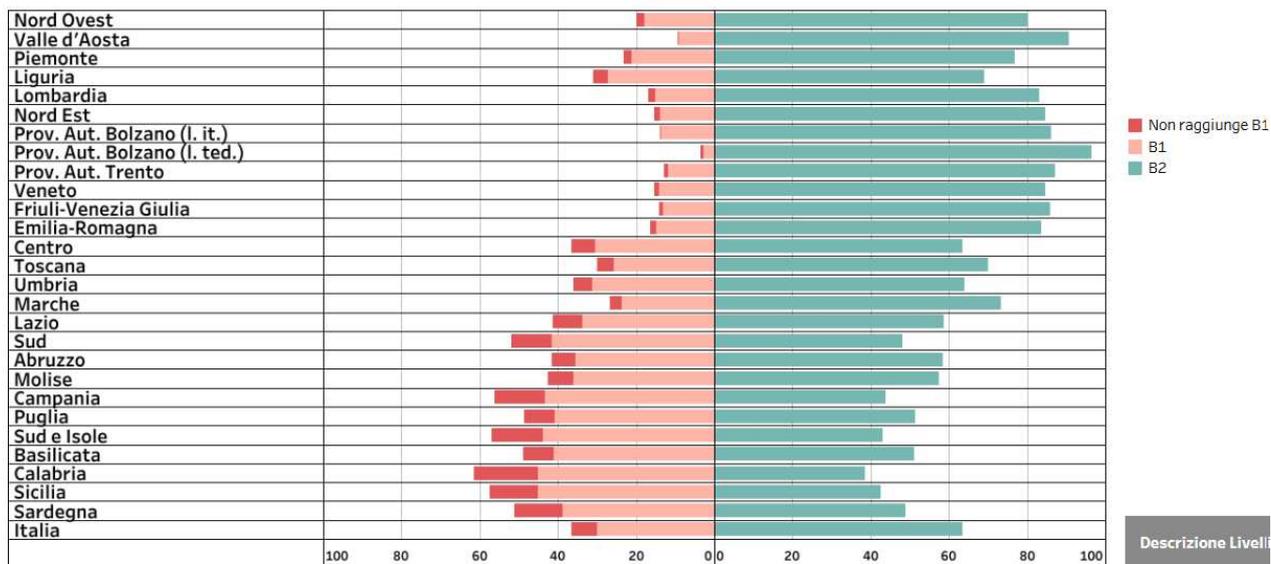


Figura 14: Risultati per regione prove listening

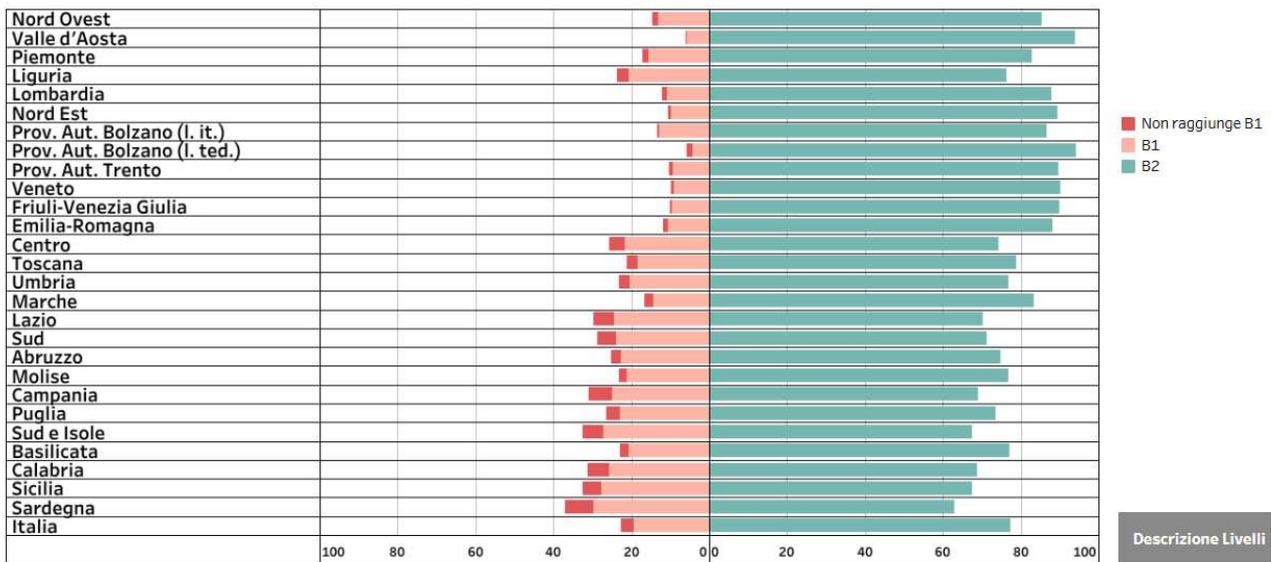


Figura 15: Risultati per regione prove reading

Esiste infine un divario, seppur minore, anche nelle prove delle regioni del nord-est e del nord-ovest. In questo caso, il motivo per questi dati sarebbe implicabile al fatto che tra le regioni del nord-est troviamo il Friuli Venezia Giulia e il Trentino

Alto Adige, regioni autonome a statuto speciale e con situazioni linguistiche variegata.

Andando ad osservare infatti i dati delle singole province, province come la provincia autonoma di Bolzano risultano essere quelle dove si ottengono i risultati migliori; essendo questi luoghi dove sia l'istituzione scolastica sia la vita sociale e privata sono naturalmente bilingui fin dall'infanzia, varrebbero gli stessi studi, già affrontati parlando delle seconde generazioni, secondo cui un'educazione bilingue sin dall'infanzia garantirebbe una maggiore predisposizione all'apprendimento di successo di altre lingue.

3.3.5 Tipologia di istituto

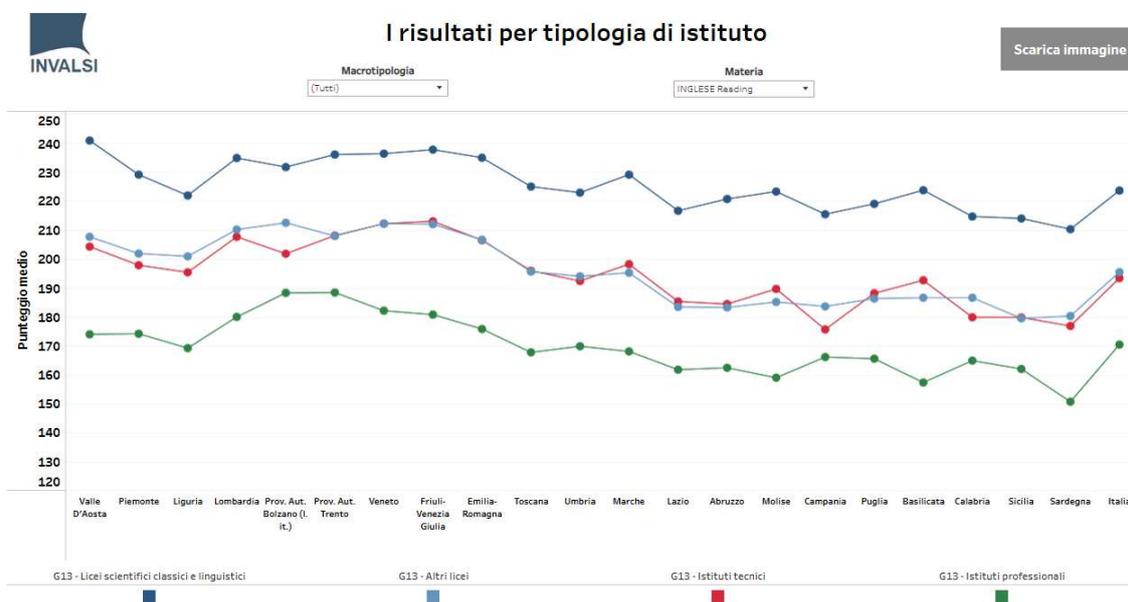


Figura 16: Risultati per tipologia di istituto anno 2023 nelle prove di Reading

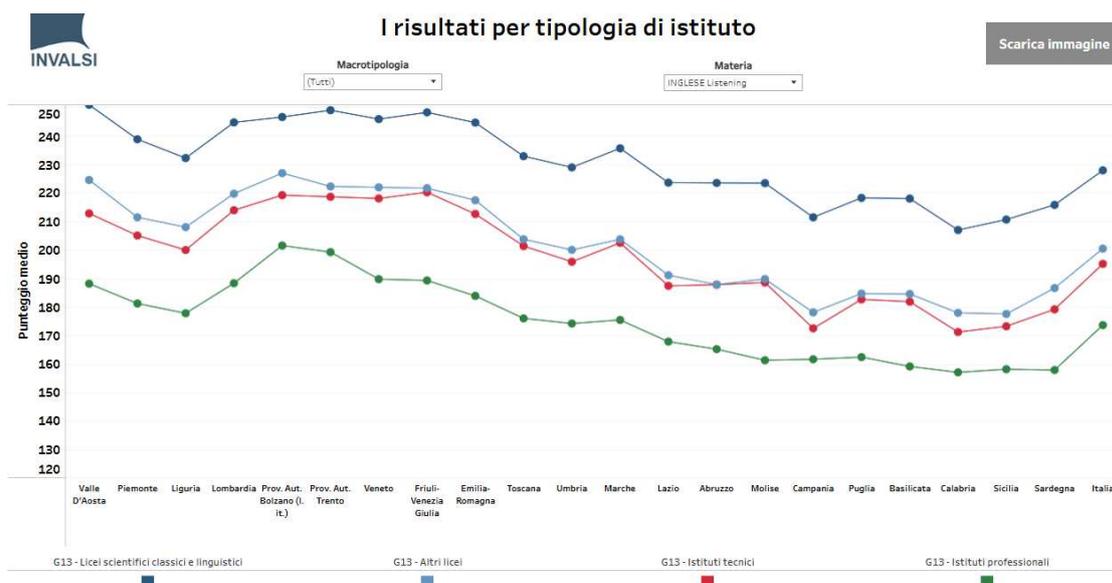


Figura 17: Risultati per tipologie di istituto anno 2023 prova Listening

Come ipotizzato dalle opere bibliografiche, i gap tra le varie tipologie di istituto scolastico sono evidenti anche nei risultati dei test di lingua inglese.

Nei percentili più alti infatti si colloca, come da previsioni, il gruppo dei licei scientifici, classici e linguistici; questi ultimi sarebbero sicuramente il fattore di influenza maggiore nella buona resa di questo gruppo.

Interessante notare come, sia per le prove di listening che per quelle di reading, i gruppi "altri licei" e "istituti tecnici" ottengano risultati simili. A grande distanza invece, con punteggi molto meno elevati, si collocano gli istituti professionali.

Come è stato osservato nella letteratura, determinati istituti scolastici e tipologie di scuola sembrerebbero essere già svantaggiati in partenza, in quanto esisterebbe una differenza tra tipologie di scuole frequentate da studenti più avvantaggiati, ossia i licei, e tipologie come gli istituti tecnici e superiori frequentati principalmente da alunni provenienti da background meno favorevoli; questo risulterebbe poi in una conseguente differenza di partenza negli istituti scolastici.

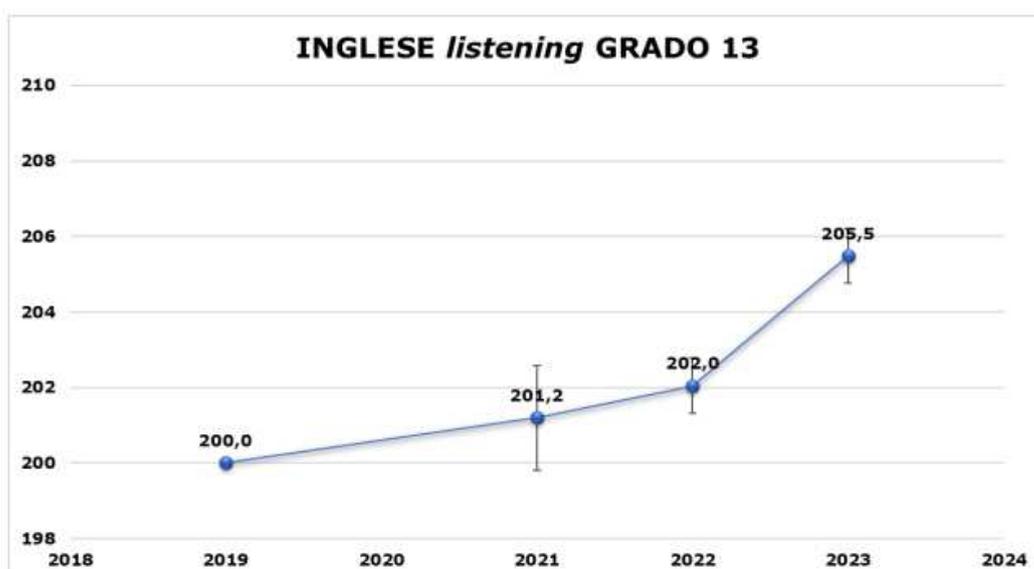
In questo contesto è importante anche parlare del fattore motivazione. Come è stato visto in letteratura, la motivazione nell'apprendimento linguistico sembrerebbe

giocare un ruolo fondamentale; si potrebbe pensare quindi, nel caso degli alunni frequentanti degli istituti volti all'avviamento professionale, che questa motivazione possa essere meno forte rispetto ad uno studente frequentante ad esempio un liceo linguistico, e questo potrebbe spiegare in parte i trend dei risultati.

3.4 Risultati pre e post pandemia



Figura 18: Risultati prove di reading ultimi 5 anni



Per analizzare infine i risultati dell'ultimo grado scolastico nel corso degli ultimi anni, pre e post pandemia da covid 19, risulta utile andare a comparare i dati della prova di listening e di quella di reading confrontandoli.

Risulta evidente infatti una grande disparità tra i risultati delle due prove, laddove si può notare come la pandemia sembrerebbe addirittura aver giovato i risultati delle prove di listening, che continuano negli anni a migliorare.

Questo dato potrebbe sicuramente essere giustificato dal crescente utilizzo, in pandemia ma protratto anche al termine di essa, di strumenti che permettono e fanno parte di quello che risulta essere l'apprendimento linguistico informale.

L'apprendimento informale delle lingue racchiude le esperienze che ci permettono di imparare in maniera autonoma, attraverso attività che, se svolte costantemente nel tempo, permettono di consolidare gli apprendimenti linguistici. Ad oggi in particolare, internet e i media permettono a tutti coloro che sono interessati allo studio di una lingua, di accedere a un elevato numero di contenuti linguistici, in linea con le teorie dell'apprendimento usage based,

Con l'avvento della pandemia si è verificato un grande aumento del tempo di utilizzo dei social network e altre forme di comunicazione e intrattenimento, come le piattaforme di streaming e altri media. Con l'aumento del tempo a disposizione causato dalla pandemia, si è verificato anche un significativo aumento dell'utilizzo di queste piattaforme che ha consentito ai ragazzi di scontrarsi anche con notizie e informazioni provenienti da diverse parti del mondo e spesso fruibili in lingua inglese.

Prendendo ad esempio piattaforme come Instagram e Tiktok, queste propongono contenuti per la maggioranza in lingua inglese naturalmente sul feed di ogni iscritto, e questo influirebbe sicuramente a sviluppare quantomeno un'abitudine all'ascolto della lingua da parte di chi ne usufruisce.

È importante anche citare la grande popolarità di nuovi tipi di piattaforme di scambio linguistico, come Duolingo o Omegle, che permettono, attraverso una didattica più informale e giocosa o attraverso la possibilità di contatto linguistico immediato con persone da tutto il mondo, di rendere più attraente e più fruibile da parte di tutti l'apprendimento linguistico anche senza bisogno di investimenti di denaro per corsi o di grossi investimenti di tempo.

3.5 Discussione

Traendo infine delle conclusioni, si può dire che i risultati nei test standardizzati INVALSI anche per la lingua inglese sono sicuramente influenzati da diverse variabili. Come si è potuto osservare, gran parte dei risultati si dimostrano in linea con i dati della letteratura.

Si è visto come, ad esempio, per quanto riguarda il genere sia confermata la tendenza secondo cui le ragazze otterrebbero risultati migliori; rendendo possibile quindi la considerazione secondo cui in ambito linguistico in contesto italiano non esistono discriminazioni educative sulla base del genere e anzi le ragazze si dimostrano più preparate, probabilmente per il fattore motivazione, che risulta essere importante nell'apprendimento linguistico.

Osservando invece gli alunni con un background migratorio, è stato confermato come probabilmente, il contatto con più lingue sin dalla prima infanzia possa essere un fattore positivo per il futuro apprendimento linguistico; a differenza dei test in altre materie infatti, questi ragazzi fanno emergere un trend positivo nei test linguistici secondo cui la presenza di background migratorio non sembrerebbe più essere uno svantaggio ma bensì una risorsa.

Lo stesso trend si è potuto osservare anche nelle differenze dei risultati in base al territorio, infatti, le province e regioni a prevalenza bilingue sono quelle dove gli studenti ottengono risultati nettamente sopra la media nazionale, confermando nuovamente la risorsa che il bilinguismo si dimostra essere nell'apprendimento linguistico. Anche per quanto riguarda i risultati dei test di lingua inglese, il territorio italiano si dimostra inoltre essere frammentato e si conferma la presenza di grandi disuguaglianze territoriali; il sud del paese infatti ottiene risultati sempre minori in paragone a quelli del nord Italia con l'avanzamento del grado scolastico; all'ultimo grado del percorso scolastico i risultati rivelano grosse lacune in tutte le tipologie scolastiche nei territori del sud.

I fattori di maggiore influenza, in accordo con la letteratura, sembrano essere sempre il contesto socio-economico di provenienza, che risulta importante in quanto si riflette in altri fattori, come la tipologia di istituto e la suddivisione territoriale. È stato detto infatti come esistano in territorio italiano il *neighborhood effect* e il *peer effect* (Jenks e Mayer 1990), oltre che l'effetto scuola, che sembrano essere particolarmente influenti nella scelta dell'istituto superiore e di conseguenza nei risultati di ogni singolo istituto; i risultati per tipologia di istituto infatti risultano essere sbilanciati, con una grande differenza tra le prove dei licei e quelle degli istituti tecnici e professionali.

È stato sottolineato come l'apprendimento linguistico informale si confermi avere un'importanza sempre maggiore anche in contesto italiano; questo si è potuto evincere soprattutto dai risultati pre e post pandemia. I risultati di lingua inglese infatti, e soprattutto quelli della prova di listening, rivelano un miglioramento a seguito della pandemia da COVID 19, a seguito della quale è possibile che si sia registrato un incremento dell'utilizzo dei media e di contenuti in lingua inglese, che avrebbero quindi reso possibile un giovamento grazie all'apprendimento informale che porterebbe a risultati migliori anche in test standardizzati e in contesto scolastico.

Conclusioni

Il presente lavoro si è proposto di analizzare l'influenza di alcune variabili sull'apprendimento linguistico dell'inglese in contesto scolastico italiano. Dapprima è stata proposta una rassegna della letteratura riguardante le maggiori teorie in ambito di acquisizione linguistica e sono stati presentati i concetti di apprendimento formale, semi formale e informale; il quale è stato successivamente indagato in relazione ai dati analizzati, per poter comprendere al meglio i trend riguardanti questo tipo di apprendimento in contesto italiano.

Successivamente, sono stati analizzati i principali studi in merito alle variabili che si è scelto di analizzare riguardanti la loro influenza sull'apprendimento. Le variabili analizzate sono state il background socioeconomico, la presenza o assenza di background migratorio, la suddivisione territoriale italiana e la variabile individuale del genere. Inoltre, sono stati analizzati i dati relativi ai test INVALSI degli ultimi 5 anni per osservare l'influenza della pandemia da COVID 19 sull'apprendimento della lingua inglese in contesto scolastico italiano.

Per poter svolgere questo tipo di lavoro, ci si è basati su dati reali forniti dall'istituto INVALSI, che ogni anno si occupa di indagini statistiche riguardanti la situazione scolastica italiana e propone test standardizzati alla popolazione scolastica italiana in matematica, italiano e lingua inglese, la quale è stata la materia di interesse per questo elaborato.

La principale domanda di ricerca di questa tesi si propone di capire in che modo le variabili precedentemente citate influiscono sull'apprendimento e quali tra queste variabili risultano avere un peso maggiore; inoltre, si è cercato di confermare o smentire le tesi a riguardo presenti nella letteratura.

I risultati analizzati hanno confermato in buona parte le tesi delle domande di ricerca e della letteratura.

Come previsto, il background socioeconomico risulta avere un ruolo importante di influenza sull'apprendimento in generale e anche sull'apprendimento linguistico, in questo caso anche nel nostro paese. L'istituto INVALSI indaga i background degli alunni tramite un questionario, dove, per avere un quadro il più possibile completo della situazione economica e sociale familiare vengono poste agli alunni domande riguardanti possedimenti vari, il ruolo occupazionale e il livello di istruzione dei genitori. In linea con le tendenze della letteratura, è stato dimostrato come anche in Italia alunni con background socioeconomici più elevati ottengono migliori risultati anche per quanto riguarda i test di lingua rispetto alla controparte proveniente da background meno agiati.

Per quanto riguarda le variabili individuali analizzate, la prima è stata quella del genere. Anche in questo caso i dati analizzati sono stati in linea con la letteratura; in un contesto come quello italiano dove l'uguaglianza educativa di genere è stata almeno parzialmente raggiunta, gli individui di sesso femminile ottengono traguardi migliori anche in ambito linguistico rispetto alla controparte maschile, e questo è probabilmente ricollegabile al fattore motivazionale.

In merito ai dati degli alunni con un background migratorio, questi sono stati divisi in prime e seconde generazioni. I risultati trovati sono parzialmente in linea con la letteratura, in quanto non coincidono con gli studi secondo cui la presenza di un background migratorio risulterebbe essere uno svantaggio ai fini dell'apprendimento, ma questo sembrerebbe giustificato da altri studi secondo cui l'esposizione al bilinguismo sin dalla giovane età, come nel caso di tanti alunni con questo tipo di background, sia vantaggioso ai fini dell'apprendimento linguistico di altre lingue.

Per quanto concerne i dati in merito alla distribuzione sul territorio italiano, questi si sono dimostrati totalmente in linea con le aspettative date dalla letteratura. Esiste ancora, soprattutto per quanto riguarda i gradi scolastici più elevati, un grande divario tra nord e sud anche per quanto riguarda l'apprendimento linguistico.

Infine, paragonando i dati degli ultimi cinque anni, è stato riscontrato un trend positivo a seguito della pandemia da COVID 19, probabilmente attribuibile alla sempre maggiore espansione dell'apprendimento informale tramite l'uso di media e strumenti tecnologici.

In conclusione, questo lavoro ha cercato di illustrare in parte la situazione scolastica italiana in merito all'apprendimento dell'inglese come L2, provando tramite l'utilizzo della letteratura e dei dati a comprendere al meglio le motivazioni dietro alcuni trend, al fine di poter utilizzare queste informazioni al meglio come base per una glottodidattica efficace e inclusiva della lingua inglese anche nel nostro paese.

Bibliografia

- Joshua S. Wyner, John M. Bridgeland, and John J. DiIulio Jr*
Achievementtrap: How America is Failing Millions of High-Achieving Students from Lower-Income Families”.
- Andorno, C., Valentini, A., & Grassi, R. (2021). Verso una nuova lingua: capire l'acquisizione di L2. UTET università.*
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., & Schadee, H. (2009). Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain. European Sociological Review, 25(1), 123–138.*
- Bourdieu P. (1986), Habitus, code et codification. Actes de la recherche en sciences sociales, 64(1), pp. 40-44.*
- Bratti M., Checchi D., Filippin A. (2007), “Geographical differences in italian students'mathematical competencies: evidence from PISA 2003”, Giornale degli Economisti e Annali di Economia, pp. 299-333.*
- Chomsky, N. (1995). The Minimalist Program. The MIT press*
- Commissione delle comunità Europee. (2006, Settembre 5). Raccomandazione del parlamento Europeo e del consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente.*
- Consiglio d'Europa. (2002). Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento e valutazione.*
- D. Checchi, C. Fiorio, M. Leonardi. (2007)- Sessanta anni di istruzione scolastica in Italia. - In: RIVISTA DI POLITICA ECONOMICA.*

De Wilde V, Brysbaert M, Eyckmans J. (2020) Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? Bilingualism: Language and Cognition.

Dewey, J. (1899). The school and society: Being three lectures. University of Chicago Press.

Fadda. D.; Pellegrini. M.; Vivanet. G.;(2023) Disuguaglianze nella scuola Italiana; Quaderni Fondazione Cariplo.

Draper, R. J. (2002). School mathematics reform, constructivism, and literacy: A case for literacy instruction in the reform-oriented math classroom. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45(6), 520-529

Educational Researcher Volume 39, Issue 6, August/September (2010), Pages 484-486

G. Filosa, INAPP, Struttura Economia civile e processi migratori

Gardner R. C., Lalonde R. N., Moorcroft R. (1985), "The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational considerations

Hippe et al. (2018), Regional Inequalities in PISA: the case of Italy and Spain,

INVALSI- Rilevazioni nazionali e indagini internazionali

Kieffer, M. J., Faller, S. E., & Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. Modern Language Journal, 78(1), 12–28.

Pastori G; Pagani V., (2016) ECSP Journal

Pasinetti, L. L.(1993), Dinamica economica strutturale - Un'indagine teorica sulle conseguenze economiche dell'apprendimento umano, Il Mulino, Bologna

Stevens, A. (ed.). (2010, February 17). Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning: Final Report.

Tommaso Agasisti ; Studenti resilienti: quando la famiglia “non conta”. Un’analisi esplorativa della resilienza nella scuola italiana Sergio Longobardi, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”

Valentini, A. (2021). Teorie sull’acquisizione di lingue seconde. In Andorno, C., Valentini, A., & Grassi, R. (2021). Verso una nuova lingua: capire l’acquisizione di L2 (pp. 167-254). UTET università.