

Teaching practices and students' study methods: an investigation to combat educational poverty

Pratiche didattiche e metodo di studio: un'indagine esplorativa per contrastare la povertà educativa

Elisa Guasconi^a, Marta Cecalupo^b, Giorgio Asquini^{c,1}

^a *Università di Bologna*, elisa.guasconi2@unibo.it

^b *Sapienza Università di Roma*, marta.cecalupo@uniroma1.it

^c *Sapienza Università di Roma*, Giorgio.asquini@uniroma1.it

Abstract

The contribution deepens some exploratory analyses part of a PRIN project involving six Italian universities aimed at catching the professional development needs of middle schools characterized by educational poverty and at building Teacher Professional Development Research interventions together with teachers. After exploring the differences between students' study abilities, the relationship between teaching practices and learning skills is examined. By administering a questionnaire made up of several scales and a study test to students, it was possible to collect data for the analyses. Results show a significant gap between students' study skills and led to question the importance of adopting teaching practices to provide them with an essential base to build a solid study method.

Keywords: school dropout; teaching practices; study method; Teacher Professional Development Research.

Sintesi

Il contributo approfondisce alcune analisi esplorative parte di un progetto PRIN che coinvolge sei università italiane finalizzato a rilevare i bisogni formativi di scuole secondarie di primo grado caratterizzate da situazioni di povertà educativa e a costruire interventi di Ricerca-Formazione insieme agli insegnanti. Dopo aver esplorato le differenze tra le capacità di studio degli studenti, viene approfondita la relazione tra queste e le prassi didattiche. Grazie alla somministrazione di due strumenti, un questionario composto da diverse scale e una prova di studio, è stato possibile raccogliere i dati necessari alle analisi. I risultati mostrano uno scarto significativo tra i risultati degli studenti nella prova e spingono a interrogarsi sull'importanza di adottare prassi didattiche in grado di fornire una base sulla quale costruire un solido metodo di studio.

Parole chiave: dispersione scolastica; pratiche didattiche; metodo di studio; Ricerca-Formazione.

¹ Il contributo è stato progettato e condiviso in ogni sua parte da tutti gli autori. In particolare, i paragrafi 2 e 3 sono stati scritti da Elisa Guasconi; i paragrafi 4 e 5 da Marta Cecalupo; il paragrafo 1 da Giorgio Asquini. Le conclusioni sono state scritte in forma comune dai tre autori.

1. Introduzione

L'Istat ha calcolato che ben 431.000 giovani tra 18 e 24 anni hanno abbandonato prematuramente gli studi nel 2023. A questo numero si associa il dato desunto dalla rilevazione OECD-PISA del 2022 sulla percentuale di *low performers* in Italia, ossia di studenti che a quindici anni non raggiungono un livello adeguato di padronanza di abilità linguistiche e matematico-scientifiche, che va dal 21,4% (per ciò che concerne la comprensione del testo) al 29,6% (per quanto riguarda l'area matematica) (OECD, 2023).

Tutti questi dati si possono ricondurre a un unico fenomeno: quello della dispersione scolastica, che si suddivide in implicita², ossia il mancato raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo di competenze previsti, ed esplicita, la quale include diverse situazioni che vanno dalle ripetenze e dai ritardi al precoce abbandono scolastico (Invalsi, 2019). Nonostante entrambe le tipologie di dispersione siano in calo rispetto agli anni passati (come evidenzia il report del 2024 della Commissione Europea³), occorre considerare che in Italia circa 108.000 adolescenti vivono in condizioni di povertà economica e materiale e che quest'ultima è in grado di incidere fortemente sulla decisione di abbandonare il percorso di studio (Save the Children, 2024). Ciò induce tutti a interrogarsi con urgenza su quali siano le azioni preventive e gli interventi che è possibile intraprendere per contrastare la *povertà educativa*, intesa come un insieme di condizioni di privazione delle possibilità di costruire apprendimenti e possibilità future.

È proprio da questa domanda che ha preso avvio la ricerca oggetto del contributo e in particolare dal ruolo che hanno l'insegnamento e l'ambiente di apprendimento nel processo di contrasto alla povertà educativa. L'identificazione di una risposta ha visto lo studio dei fattori esterni e interni alla scuola in grado di facilitare/ostacolare le opportunità di apprendimento degli studenti in otto scuole secondarie di primo grado dislocate sul territorio nazionale. In particolare, l'attenzione qui viene posta sulla relazione tra le pratiche didattiche in classe e la capacità degli studenti di usare le strategie cognitive e metacognitive necessarie allo studio di un testo o, in altre parole, la competenza metacognitiva degli alunni. Infatti, in letteratura sono numerosi gli studi internazionali che mostrano l'effetto dell'autoregolazione sui risultati di apprendimento (Hattie, 2023) e in Italia diverse ricerche ne hanno mostrato l'importanza per il successo formativo (Cornoldi et al., 2001). Allo stesso modo, l'importanza di utilizzare diverse metodologie didattiche per incontrare i bisogni degli studenti, consolidare i loro apprendimenti, ma soprattutto per stimolare l'acquisizione di un solido metodo di studio è ben nota (Calvani, 2011). Il contributo approfondisce la relazione tra le pratiche didattiche, viste attraverso lo sguardo degli studenti di prima e seconda classe di scuola secondaria di primo grado, e le loro abilità di studio.

2. Le abilità metacognitive come fattore cruciale per sviluppare competenze

I concetti di dispersione scolastica e povertà educativa sono strettamente interconnessi, sia per il legame logico che li unisce, sia per la complessità comune che li caratterizza. Se è

² Per un approfondimento relativo al calcolo dell'indice di dispersione implicita si rimanda a Invalsi (2024, p. 54).

³ Per un approfondimento si veda: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/it/country-reports/italy.html#3-school-education>.

facile intuire come “la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2014, p. 4) ossia la condizione di povertà educativa, possa condurre a fenomeni di abbandono precoce o di mancato sviluppo di competenze adeguate, notare il tratto di complessità comune ai due concetti è una operazione più delicata. Infatti, in entrambi i casi, all’interno di queste concettualizzazioni dimorano tanti elementi che interagendo tra loro generano quelle condizioni (necessariamente diverse per ciascun individuo) che danno vita ai due fenomeni. Rielaborando una classificazione proposta da Batini e Bartolucci (2016) a proposito della dispersione scolastica, possiamo affermare che tali fattori possono essere individuali (senso di autoefficacia, stile attributivo, eventuali difficoltà nell’apprendimento...), familiari-socioeconomici, legati al livello di istruzione dei familiari e alle condizioni socio-economiche della famiglia, territoriali, inerenti alle caratteristiche del contesto territoriale (presenza di biblioteche, servizi, opportunità formative ed educative extrascolastiche...) (Oro & Vannini, 2024) e scolastici. D’altra parte, l’incidenza dello svantaggio socioeconomico sui risultati di apprendimento degli studenti è da tempo riconosciuta sia nel panorama internazionale (Tan, 2024) sia in Italia, dove le ampie differenze tra i punteggi conseguiti nelle prove Invalsi connesse a questa variabile si riscontrano con cadenza regolare nelle rilevazioni. Anche il livello di istruzione dei genitori ha un peso sui risultati di apprendimento degli studenti: lo mostra chiaramente l’Istat nel suo ultimo report sui livelli di istruzione (2024). Occorre poi aggiungere che le famiglie che si trovano in una situazione di svantaggio socioeconomico e culturale sono in larga parte quelle con un background migratorio (Openpolis & Con i bambini, 2018). Se, tuttavia, questi fattori riguardano situazioni esterne alla scuola, tra quelli che guardano al suo interno compaiono la qualità dell’insegnamento (in modo particolare l’uso di una didattica inclusiva) e la competenza metacognitiva (riflessione e controllo di quello che viene denominato più comunemente metodo di studio) e/o autoregolativa degli studenti. La letteratura mostra come quest’ultima capacità sia cruciale per l’acquisizione di informazioni e l’apprendimento (Zimmerman, 1990); pertanto, può costituire un fattore protettivo rispetto all’insorgere di fenomeni di dispersione scolastica.

2.1. Il legame tra competenze metacognitive e didattica

Con l’espressione competenza metacognitiva ci riferiamo alla conoscenza del nostro funzionamento mentale, ovvero delle attività cognitive e delle strategie che mettiamo in atto nel momento in cui siamo di fronte a un problema (per esempio, quando dobbiamo comprendere e memorizzare le informazioni contenute in un testo) e alla nostra capacità di controllarle. Addentrando nella definizione, occorre chiarire che con “strategia” ci si riferisce a un insieme di operazioni cognitive che svolgiamo quando tentiamo di risolvere un compito. De Beni e Pazzaglia (1995) ne forniscono un elenco che si riferisce alla comprensione di un testo (scorrere velocemente il testo, rileggere, tornare a passi precedenti, saltare a passi seguenti, individuare particolari importanti, leggere analiticamente e parafrasare) e allo studio (ripetizione meccanica, ripetizione integrativa, produrre immagini mentali, associazione, organizzazione, sottolineare, prendere nota, fare riassunti...). I due autori aggiungono poi un riferimento ad attività utili in caso di “riparazione”, ossia di incomprensione: tener presente il punto cruciale nella speranza che si chiarisca, rileggere il testo, proseguire nella lettura o consultare altre fonti.

Già a partire da queste definizioni è possibile intuire come quello della metacognizione sia un costrutto gerarchizzato in cui coesistono sia processi che si collocano a un livello più basso di elaborazione cognitiva, dove si trovano tutte quelle strategie necessarie a comprendere e memorizzare (e apprendere) le informazioni di un testo, sia processi che si

posizionano a un livello più alto, quello metacognitivo appunto, che coordinano e regolano l'utilizzo di tali attività e strategie (De Beni et al., 2003). A tal proposito, Jacobs e Paris nel 1987 fornirono un modello multicomponenziale per spiegare che la competenza metacognitiva consta dell'autovalutazione dell'individuo delle proprie conoscenze, ma anche di processi di autogestione del pensiero tramite cui l'individuo sceglie quali strategie utilizzare e di monitoraggio della loro efficacia. In particolare, tra i processi di regolazione e controllo si annoverano: "la pianificazione, la previsione, la guida, il controllo dei risultati ottenuti, il transfer" (Doudin et al., 1995, p. 26). Nella letteratura internazionale, a tal proposito, si parla diffusamente di *self-regulated learning* o autoregolazione, concetto che ingloba quello di competenze metacognitive e vi associa una componente motivazionale-affettiva e ambientale (De Marco & Albanese, 2009). In sostanza, lo studente che trae beneficio dall'autoregolazione è quello che possiede una motivazione intrinseca/autonoma, senso di auto-efficacia e che sfrutta le opportunità formative (dentro e fuori scuola) per arricchire le sue conoscenze in relazione a sé stesso, ai compiti/problemi, alle strategie cognitive che è possibile utilizzare e per aggiustarle continuamente.

In letteratura esistono numerose ricerche che mostrano come lo sviluppo di capacità autoregolative e metacognitive influenzi positivamente le acquisizioni degli studenti (Dent & Koenka, 2016; Jansen et al., 2019; León et al., 2015; Theobald, 2021). In questo senso, particolarmente interessante per le sue implicazioni è lo studio di Dignath e Büttner (2008). I due autori nella loro metanalisi (74 studi) rivelano che programmi di istruzione focalizzati sulle strategie autoregolative:

- nella scuola primaria sono più efficaci (in particolare in relazione allo sviluppo di competenze matematiche) se le azioni formative sono dirette a fornire agli studenti strategie cognitive e metacognitive che possono utilizzare per affrontare e risolvere diversi compiti;
- nella scuola secondaria sono utili (in relazione alle competenze linguistiche) se si focalizzano sulla motivazione e sulla riflessione inerente alle strategie utilizzate.

I risultati di questa metanalisi mostrano quindi che, se da un lato con gli alunni più giovani – che non possiedono ancora solide conoscenze e abilità relative a come si comprende e si studia un testo – è più efficace pianificare un intervento didattico che si concentri sul fornire loro proprio quelle strategie necessarie allo sviluppo della competenza metacognitiva, dall'altro lato con gli studenti più grandi – che tendenzialmente hanno già a disposizione gli strumenti per studiare un testo – è più utile realizzare un'azione didattica che si soffermi sulla riflessione circa il loro uso. A ben vedere, questa considerazione risulta molto coerente con tutto il dibattito pedagogico inerente ai temi dell'individualizzazione didattica.

Nato in ambito psicologico da teorie legate ai programmi di istruzione (Bloom et al., 1971), il concetto di individualizzazione ha abbandonato nel tempo il carattere di rigidità connesso alla sua origine comportamentista, preservando tuttavia le potenzialità di un metodo didattico contraddistinto dall'intento di portare tutti gli allievi a raggiungere obiettivi irrinunciabili (come quelli legati allo sviluppo di abilità di studio e metacognizione) attraverso l'adozione di metodologie, strategie, tempi e strumenti adeguati ai bisogni degli studenti (Ciani et al., 2020). L'idea su cui si fonda questo approccio è che ogni studente possieda caratteristiche e bisogni diversi dagli altri e che solo riconoscendoli e diversificando in modo coerente la didattica sia veramente possibile colmare il *gap* che divide l'alunno dal raggiungimento dell'obiettivo. Considerata l'importanza della comprensione di testi per l'apprendimento e riportando il focus quindi sulle abilità di studio, ciò significa che se gli alunni hanno bisogno di acquisire quelle strategie necessarie

a sviluppare una buona capacità di comprensione (e poi studio e memorizzazione) del testo la didattica non potrà concentrarsi sulla riflessione metacognitiva, che richiede un'operazione mentale più complessa, ma dovrà preoccuparsi di creare occasioni in cui possano acquisirle.

Inoltre, il metodo individualizzato ci mette in guardia dal pensare che esistano metodologie migliori a priori: anche in questo caso, a guidarci è la raccolta di informazioni sulle capacità degli studenti e sulle loro caratteristiche in termini di contesto di provenienza, stili cognitivi, attributivi, ecc. Provando a fornire una classificazione delle metodologie didattiche basata sugli orientamenti teorici relativi al processo di insegnamento-apprendimento (Calvani, 2000; 2014), esse si possono suddividere in: comportamentiste, che si fondano sui presupposti teorici del relativo orientamento, il quale vede l'apprendimento come un processo che procede dal semplice al complesso e marcano l'importanza di scomporre l'azione didattica in brevi sequenze e di fornire feedback tempestivi allo studente in grado di correggere i suoi comportamenti/apprendimenti; cognitiviste e metacognitive, che si basano sulla conoscenza delle operazioni mentali che l'individuo compie quando apprende come comprendere i testi, memorizzare le informazioni (si pensi a tutti gli studi sulla memoria), richiamarle in situazioni specifiche ecc. Di questa famiglia di strategie fanno parte quelle che sottolineano l'importanza di fare collegamenti tra gli argomenti trattati durante le lezioni e tra diversi ambiti disciplinari. Inoltre sono incluse in questa categoria anche quelle che forniscono strategie utili allo studio, quindi alla comprensione, memorizzazione delle informazioni (come la creazione di mappe e schemi), che richiamano le conoscenze e le competenze pregresse degli studenti in modo da creare apprendimenti significativi che si aggancino a esse, ma anche tutte le strategie che riguardano la metacognizione e il transfert delle conoscenze e abilità apprese a situazioni nuove; costruttiviste, che vedono l'apprendimento come l'esito di un processo di costruzione e co-costruzione (con gli altri) di conoscenze e abilità. In quest'ultimo caso, lo studente ha un ruolo attivo ed è grazie al confronto con situazioni non familiari e con gli altri che assimila e accomoda le sue rappresentazioni della realtà.

Sebbene sia molto ricco il dibattito attorno al costrutto di qualità della didattica, in Italia non ci sono molte ricerche che evidenziano il legame tra le diverse metodologie didattiche e/o le pratiche utilizzate dagli insegnanti nelle classi e lo sviluppo di competenze metacognitive in contesti scolastici caratterizzati dalla presenza di studenti che sono in situazione di svantaggio.

3. Le caratteristiche del progetto e la domanda di ricerca

Il contributo presenta un approfondimento che si inserisce all'interno di un progetto PRIN (Agrusti et al., 2024)⁴ in cui sono coinvolte sei università italiane⁵ e il cui scopo è quello di elaborare interventi di Ricerca-Formazione⁶ tesi a fornire ai docenti e alle scuole gli

⁴ Codice PRIN 20224WRLFE - CUP B53D23019230006. Per un approfondimento relativo al progetto PRIN si veda Agrusti et al. (2024).

⁵ Università di Bologna, Sapienza Università di Roma, Università di Roma Lumsa, Università di Perugia, Università di Milano-Bicocca, Università di Modena e Reggio Emilia.

⁶ Per un approfondimento sul concetto e costrutto di Ricerca-Formazione si veda Asquini (2018) e

strumenti necessari a contrastare fenomeni di povertà educativa e di dispersione scolastica in cinque contesti scolastici del Nord, Centro e Sud Italia.

Gli istituti scolastici che sono stati coinvolti nel progetto (due di Bologna, due di Palermo, due di Roma, uno di Perugia e uno di Milano) sono stati selezionati *via reputation* basandosi su valutazioni di ricercatori esperti delle tematiche della ricerca e adottando come criterio principale l'incidenza in questi contesti di fattori che favoriscono il generarsi di condizioni di svantaggio socioeconomico.

Le otto scuole si configurano allora come contesti che possiamo considerare a rischio povertà educativa ed emarginazione culturale (si veda Figura 1 in Oro & Vannini, 2024, p. 26). A conferma di ciò, la figura 1 riporta le elaborazioni sui dati relativi alla dispersione implicita rilevati da Invalsi⁷ nelle classi terze attraverso le prove di italiano e matematica all'interno di questi otto contesti (percentuale di studenti che conseguono punteggi che si collocano a livello 0, 1 e 2).

	Dispersione implicita ITALIANO (% livelli 1 e 2)				Dispersione implicita MATEMATICA (% livelli 1 e 2)			
	2019	2021	2022	2023	2019	2021	2022	2023
MI	48,39	71,17	72,41	65,62	55,91	71,17	62,83	50
BO-A	43,8	35,66	30,53	35,25	40,15	36,92	25,19	36,36
BO-B	50,51	47,87	46,94	58,06	50,51	37,23	40,2	54,25
RO-A	42,86	52,11	53,52	58,54	39,29	59,15	67,61	65,85
RO-B	37	41,91	44	35,77	43,31	45,25	50,4	37,4
PG	36,11	29,17	60	22,22	27,78	33,33	46,67	33,33
PA-A	53,13	45,9	44,23	47,19	53,13	63,41	51,92	42,7
PA-B	mancante	mancante	mancante	52,63	mancante	mancante	mancante	62,64

Figura 1. Distribuzione, in percentuale, degli studenti che hanno conseguito un punteggio che si colloca a livello 0, 1 o 2 nelle prove Invalsi (classe terza).

Posto che si tratta di dati che occorre leggere e interpretare con consapevolezza delle scelte metodologiche fatte a monte dell'indagine. I dati delineano un quadro in cui, nel 2023, la percentuale di studenti che non raggiunge i traguardi previsti per quell'ordine scolastico varia, in Italiano, dal 22% (PG) al 66% (MI) e, in Matematica, dal 33% (PG) al 66% (RM-A). Due scuole (BO-B e RM-A) mostrano un aumento della percentuale di studenti che non raggiungono livelli adeguati sia in Italiano che in Matematica dal 2019 (pre-Covid) al 2023 (anche se non attraverso una progressione lineare), ma quasi tutte le scuole registrano un andamento altalenante del dato sulla dispersione implicita con salite e discese nel tempo.

Non ci si addentrerà qui nella descrizione di tutte le caratteristiche del progetto, per cui si

Dodman, Cardarello, Damiani & Ciani (2025).

⁷ “Invalsi non consente la richiesta di dataset complessivi relativi ai punteggi e ai livelli delle specifiche scuole di un'intera città, provincia o regione: a partire dai quali sarebbe stata possibile una selezione dei casi maggiormente informata. L'Istituto fornisce invece i dataset di specifiche scuole pre-identificate dai ricercatori” (Oro & Vannini, 2024, p. 24).

rimanda a Agrusti e colleghi (2024), poiché l'oggetto di interesse di questo contributo risiede specificamente nel legame tra pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti in classe e abilità di studio degli studenti. A partire dai dati quantitativi raccolti durante la prima fase della ricerca e considerando gli studenti di tutte le scuole come parte di un unico campione⁸, gli interrogativi da cui ha preso avvio questo approfondimento sono:

- Quali livelli di abilità di studio (comprensione e memorizzazione di un testo) presentano gli studenti?
- Esiste uno scarto tra i livelli di abilità di studio conseguiti dagli studenti che deriva dalle loro caratteristiche individuali (genere) e da quelle del contesto di provenienza (status socioeconomico e culturale, status migratorio)?
- Quale relazione esiste tra la percezione degli studenti dell'utilizzo di diverse pratiche didattiche e le loro abilità di studio?

Come si evince dalle domande, si tratta di un approfondimento che possiede uno scopo descrittivo-esplorativo dei risultati degli studenti di classe prima e seconda della scuola secondaria di primo grado nella prova di studio anche in relazione alle loro caratteristiche individuali e legate all'ambiente di provenienza, delle prassi didattiche utilizzate dagli insegnanti, così come percepite dagli studenti e della relazione tra questi due elementi. L'obiettivo è quello di individuare alcune suggestioni utili relative all'uso di varie metodologie didattiche al fine di promuovere lo sviluppo di abilità di studio, quali fattori protettivi rispetto a fenomeni di povertà educativa.

4. Metodologia

Dopo aver ottenuto l'autorizzazione del Comitato di Bioetica dell'Università di Bologna, il progetto di ricerca ha visto lo svolgimento di due fasi (Figura 2). La prima, composta da otto studi di caso, uno per contesto, è stata realizzata attraverso un approccio *mixed-method* (Creswell & Plano Clark, 2011) che si è avvalso di metodi e strumenti sia di tipo quantitativo che qualitativo. In ogni scuola partecipante la somministrazione degli strumenti quantitativi (un questionario per gli insegnanti, uno per gli studenti e una prova di studio) si è svolta nel mese di maggio-giugno 2024, grazie a un significativo coordinamento tra tutte le sedi universitarie, mentre la rilevazione di dati qualitativi attraverso interviste al/alla Dirigente, ai suoi primi collaboratori e un focus group con gli insegnanti è stata realizzata lungo il corso dell'anno scolastico 2023/2024. Trattandosi di studi di caso, l'obiettivo in ciascuna sede era quello di comprendere a fondo le caratteristiche del contesto e i bisogni di studenti, insegnanti della scuola e ciò è stato possibile grazie alla triangolazione dei dati raccolti con diversi strumenti e dei punti di vista (insegnanti, studenti, direzione). La seconda fase del progetto si è sviluppata a partire dalle suggestioni emerse dagli studi di caso. In ciascuna scuola sono stati restituiti al Collegio Docenti e/o alla direzione i risultati, che sono stati discussi al fine di arrivare a una negoziazione dei bisogni formativi e alla scelta di un Consiglio di Classe con cui effettuare l'intervento di Ricerca-Formazione. Attualmente, i gruppi di ricerca stanno co-progettando con gli insegnanti dei percorsi formativi che saranno documentati attraverso osservazioni

⁸ Nel paragrafo successivo verrà chiarito in che senso e perché si parla di campione all'interno di uno studio di caso.

in classe (che sfrutteranno strumenti strutturati e non), diari di bordo, audio-registrazioni degli incontri con gli insegnanti e analisi della documentazione realizzata. Infine, al termine del percorso di Ricerca-Formazione verranno somministrati nuovamente agli studenti il questionario e la prova di studio.

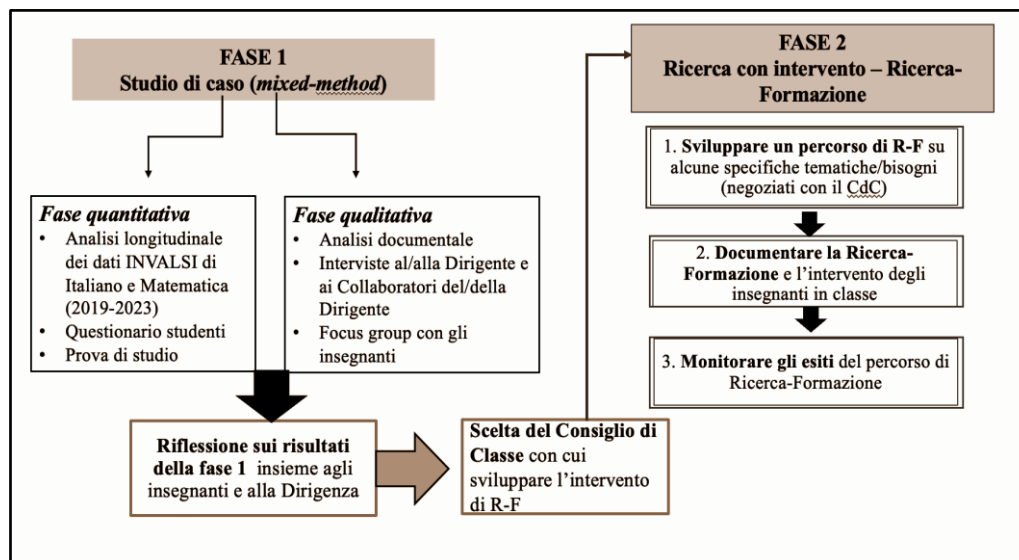


Figura 2. Le fasi del progetto di ricerca.

Ai fini di questo approfondimento, senza nessun intento comparativo o di individuazione di nessi causali, in quest'articolo si è scelto di dare rilievo solo ai dati riferiti agli studenti e raccolti nella prima fase della ricerca attraverso strumenti quantitativi (questionario e prova di studio), in modo da avere l'opportunità di esplorare e identificare relazioni tra i fattori rilevati e incrementare così la comprensione dei bisogni formativi di ogni scuola.

4.1. Caratteristiche del campione (fase 1 – indagine)

Lo studio ha visto la partecipazione di 1.352 studenti, dei quali 629 di classe prima e 708 di classe seconda. Il campione, di convenienza, è composto per il 49% di femmine, per il 48% di maschi e conta 4 studenti di genere non binario. Il 67,5,6% degli studenti è nato in Italia, il 9,6% è di seconda generazione e l'8,5% di prima (con il 4,4% di risposte nulle o invalide). Gli studenti si distribuiscono in maniera omogenea tra le quattro sottocategorie (basso, medio-basso, medio-alto, alto) di status socioeconomico e culturale⁹ (circa 21% per categoria, se si considerano anche i dati mancanti a causa di risposte invalide o assenti degli studenti che coprono il 14,9%). Inoltre, il 70,6% degli studenti parla italiano a casa, mentre il 17% un'altra lingua.

⁹ Dal momento che le caratteristiche socioeconomiche e culturali giocano un ruolo molto importante sui livelli di apprendimento degli studenti, nel questionario si è scelto di inserire alcune domande volte a valutare lo stato occupazionale, i livelli di istruzione dei genitori e le risorse possedute (libri) in modo da avere gli elementi per calcolare l'Indice dello Status Socio-Economico e Culturale (ESCS).

4.2. Gli strumenti: il questionario studenti e la prova di studio

Al fine di rilevare le percezioni degli studenti di classe prima e seconda sulla didattica e sul benessere scolastico, le loro convinzioni sull'intelligenza, le loro caratteristiche personali e le loro abilità di studio sono stati costruiti e somministrati due strumenti: un questionario e una prova di studio. Il primo è stato somministrato in modalità cartacea e ha previsto una compilazione della durata di circa 30 minuti¹⁰. Lo strumento era suddiviso in diverse aree volte a rilevare: le caratteristiche individuali degli studenti, quali lo status socioeconomico e culturale e lo status migratorio; la loro percezione di benessere scolastico, le loro convinzioni sull'intelligenza e, infine, la loro percezione delle pratiche didattiche degli insegnanti. Nel dettaglio, il questionario destinato agli studenti si componeva delle seguenti sezioni:

1. anagrafica (Schulz et al., 2018): occupazione dei genitori, titolo di studio dei genitori, libri posseduti, lingua parlata a casa, luogo di nascita;
2. benessere scolastico (Tobia & Marzocchi, 2015);
3. convinzioni sull'intelligenza (incrementale versus fissa) (Cornoldi et al., 2014);
4. percezione delle pratiche didattiche (Moè et al., 2010).

Le scale utilizzate per la costruzione del questionario sono state tratte da strumenti validati. Al fine di presentare le analisi oggetto di attenzione, ci si soffermerà solo sull'ultima sezione, ossia sulla scala relativa alle percezioni degli studenti delle pratiche didattiche. Essa è stata costruita a partire da una sottoscala parte di uno strumento validato destinato agli insegnanti, il MESI-Motivazione, Emozioni, Strategie e Insegnanti (Cecalupo, 2021; Moè et al., 2010). Gli item originali sono stati adattati ai nuovi destinatari, ovvero gli studenti, mentre la struttura della scala Likert a cinque livelli è stata preservata: a ciascuna delle 32 affermazioni gli studenti potevano rispondere indicando la quantità di docenti che utilizzavano quella pratica (*nessuno, pochi, circa la metà, molti, tutti*). A causa dell'operazione di riadattamento dello strumento, non è possibile affermare che quest'ultimo riesca a verificare le medesime pratiche didattiche che erano emerse nella precedente somministrazione agli insegnanti; pertanto, dopo l'utilizzo con gli studenti si è reso necessario iniziare un nuovo processo di validazione della scala. Sebbene tale procedura sia tutt'ora in corso, i risultati dell'analisi fattoriale effettuata a partire dalle quattro dimensioni previste dal costrutto originario (Cecalupo, 2021; Moè et al., 2010)¹¹ hanno fatto emergere la presenza dei seguenti fattori:

- *trasferimento di significati* (TRASF), in cui l'interazione tra docente/studente è asimmetrica, con una predominanza dell'insegnante che guida la lezione e mette in atto pratiche di consolidamento dei contenuti appena spiegati (es. "alla fine di una spiegazione ripetono sotto forma di riassunto i concetti che hanno esposto");
- *lavoro sulle strategie* (STRAT), ovvero attività didattiche che prevedono l'uso da parte dei docenti di diversi mediatori, strumenti e/o strategie durante la lezione (es. "rappresentano con schemi, grafici, tabelle o mappe l'argomento da trattare");

¹⁰ L'anonimato delle risposte grazie all'attribuzione a ogni studente e studentessa di un codice alfanumerico del tutto casuale.

¹¹ L'Analisi fattoriale è stata effettuata tramite il software IBM-SPSS 22. La scelta è stata quella di utilizzare il metodo della PCA e di effettuare un'estrazione a rotazione ortogonale (Varimax) di quattro fattori, corrispondenti alle dimensioni previste dal costrutto da cui si è generata la scala.

- *costruzione attiva di significati* (COSTR), che include azioni di coinvolgimento attivo degli studenti con attività laboratoriali, collaborative e di costruzione di artefatti (es. “durante le lezioni ci chiedono di realizzare prodotti - per esempio cartelloni, video, ricerche, presentazioni ecc.);
- *didattica legata al libro di testo* (LIBR), attività legate al libro di testo durante la lezione (es. “ci chiedono di leggere ad alta voce dal libro di testo”). Questo ultimo fattore è costituito solo da tre item, pertanto le analisi non si focalizzeranno su di esso.

A seguito della compilazione del questionario, è stata somministrata agli studenti di classe prima e seconda anche una prova di studio tratta dal test AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2014), con l’obiettivo di rilevare la loro capacità di comprendere e memorizzare un testo. La prova, che aveva una durata di 75 minuti, è stata somministrata lo stesso giorno del questionario, via cartacea. Essa prevedeva che gli studenti leggessero e studiassero in modo approfondito un testo e rispondessero, senza il medesimo testo a disposizione, a domande di comprensione e memorizzazione. Per ciò che concerne gli stimoli della prova, essi avevano un formato diverso e verificavano abilità differenti: la scelta di titoli pertinenti al testo misurava la capacità di rappresentazione globale del testo e l’individuazione delle sue informazioni principali; le domande aperte a risposta breve monitoravano la capacità di comprensione approfondita delle informazioni veicolate dal testo e la loro memorizzazione; i vero/falso verificavano capacità di ritenere informazioni specifiche presenti nel testo.

5. Risultati

La maggior parte (61,2%) degli studenti partecipanti all’indagine ha ottenuto un punteggio medio nella prova di studio, mentre i restanti ne hanno conseguito uno basso (19,8%) e alto (19%) quasi in egual misura. Inoltre, la Figura 3 riassume le medie e la variabilità (deviazione standard) tra i punteggi conseguiti dagli studenti nella prova di studio se suddivisi per: genere, status migratorio e status socioeconomico e culturale.

La differenza tra i risultati nella prova di studio degli studenti italiani e di quelli con background migratorio è significativa (Sig.,00). Gli alunni italiani hanno ottenuto un risultato migliore ($M=9,27$) di quelli stranieri di prima ($M=5,91$) e di seconda generazione ($M=6,73$). Come si evince dai dati, gli studenti nati in un altro Paese e arrivati in Italia in un secondo momento, ottengono un punteggio fortemente al di sotto della media dei coetanei italiani di 2,5 punti. Questo risultato può essere interpretato alla luce del fatto che gli studenti con background migratorio mostrano spesso lacune lessicali e competenze enciclopediche deficitarie che inevitabilmente vanno a influenzare la comprensione del testo scritto in una diversa lingua di origine. Maggiori differenze si evidenziano quando viene preso in considerazione lo status socioeconomico e culturale (ESCS). Gli studenti che si collocano nella fascia bassa di questo indice, infatti, hanno ottenuto punteggi significativamente inferiori (Sig.,00) di quelli che si trovano nella fascia alta (-3,92 punti). Questo risultato è in linea con le ricerche secondo cui il bagaglio di conoscenze pregresse, l’ampiezza e la complessità del vocabolario posseduto, che, come si sa dalla letteratura, è influenzato anche dal contesto in cui il soggetto vive, giocano un ruolo importante, insieme ad altri fattori, nel processo di comprensione del testo (Fogarty et al., 2021; Hirsch, 2018).

Osservando la tabella non si notano differenze significative dovute al genere (i maschi sembrano ottenere risultati lievemente più variabili delle femmine), mentre non è possibile

affermare lo stesso quando i punteggi vengono analizzati per livello: in questo caso, la differenza di punteggio è significativa¹² (Sig.,00) e i risultati differiscono tra gli studenti di classe prima, il cui punteggio è sotto la media dell'intero campione totale di quasi un punto (M=7,51) e di seconda che, al contrario, la superano (M=9,23).

	M e DS Rappresentazione globale e informazioni principali (scelta titoli)	Media e DS Comprensione approfondita e memorizzazione delle informazioni (domande aperte a risposta breve)	Media e DS Ritenzione informazioni specifiche del testo (vero/falso)	Media e DS Prova totale
TOTALE	M (1,28) DS (0,85)	M (3,44) DS (2,13)	M (3,81) DS (3,41)	M (8,41) DS (5,08)
Classe prima	M (1,14) DS 0,84	M (3,02) DS (1,96)	M (3,46) DS (3,24)	M (7,51) DS (4,82)
Classe seconda	M (1,41) DS (0,84)	M (3,82) DS (2,21)	M (4,14) DS (3,52)	M (9,23) DS (5,17)
Femmina	M (1,31) DS (0,85)	M (3,40) DS (2,05)	M (3,87) DS (3,35)	M (8,49) DS (4,90)
Maschio	M (1,27) DS (0,84)	M (3,52) DS (2,21)	M (3,81) DS (3,47)	M (8,44) DS (5,24)
Non binario	M (1) DS (1)	M (6,67) DS (1,15)	M (4,33) DS (4,16)	M (12) DS (5,20)
Italiano	M (1,36) DS (0,82)	M (3,76) DS (2,18)	M (4,26) DS (3,45)	M (9,27) DS (5,10)
Seconda generazione	M (1,11) DS (0,87)	M (2,82) DS (1,88)	M (2,91) DS (3,09)	M (6,73) DS (4,59)
Prima generazione	M (1,06) DS (0,90)	M (2,55) DS (1,62)	M (2,49) DS (2,99)	M (5,91) DS (4,13)
Status socioeconomico Basso	M (1,07) DS (0,81)	M (2,89) DS (1,82)	M (2,84) DS (3,08)	M (6,67) DS (4,39)
Status socioeconomico Medio-Basso	M (1,25) DS (0,82)	M (3,5) DS (2,13)	M (4,02) DS (3,43)	M (8,63) DS (5,12)
Status socioeconomico Medio-Alto	M (1,35) DS (0,81)	M (3,58) DS (2,09)	M (4,05) DS (3,34)	M (8,93) DS (4,77)
Status socioeconomico Alto	M (1,55) DS (0,85)	M (4,29) DS (2,27)	M (4,82) DS (3,55)	M (10,59) DS (5,20)

Figura 3. Descrittive dei punteggi conseguiti nella prova di studio AMOS (8-15) suddivise per categorie.

La prova di studio, come precedentemente accennato, è composta da tre tipologie di domande che rilevano specifiche abilità (si veda paragrafo precedente): la scelta titoli, le domande aperte e infine le domande vero/falso. Andando a vedere l'andamento degli

¹² La significatività statistica delle differenze tra i risultati conseguiti dagli studenti nella prova di studio è stata verificata attraverso test di analisi della varianza (Anova).

studenti nei quesiti per status socioeconomico è interessante notare come la differenza maggiore si riscontri nelle risposte alle domande vero/falso (lo scarto tra gli studenti con status socioeconomico basso e alto è in media di 1,98 punti). La lettura e la comprensione del testo sono competenze che richiedono una notevole quantità di processi e abilità, tra cui compaiono quelle morfologiche e lessicali, ma anche di memorizzazione di nuovi contenuti (Cardarello & Bertolini, 2020). Tali abilità possono essere deficitarie nel caso di studenti che possiedono delle fragilità in questi ambiti, anche a causa di una mancata stimolazione familiare o per la presenza di difficoltà di apprendimento. Da questo punto di vista le pratiche didattiche giocano un ruolo importante; proprio per questo motivo, si è scelto di indagare la relazione tra la percezione degli studenti delle pratiche didattiche utilizzate dagli insegnanti in classe e i punteggi ottenuti nella prova di studio somministrata.

		Pt totale prova di studio	TRASF	STRAT	COSTR
Punteggio totale prova di studio	Correlazione di Pearson	1	,104**	-,077*	,011
	Sign. (a due code)		,001	,013	,726
	N	1356	1040	1040	1040
**. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)					
*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code)					

Figura 4. Correlazioni tra pratiche.

Come si evince dalla tabella (Figura 4), la sottoscala relativa alle percezioni degli studenti sulle pratiche di trasferimento di significati (TRASF) risulta correlata positivamente, anche se la forza della correlazione è bassa, con le loro abilità di studio. Al contrario, la scala relativa alle percezioni sulle pratiche di costruzione attiva della conoscenza (COSTR) non mostra legami con i risultati della prova AMOS. Infine, l'uso di strategie (fornire mappe, schemi ecc.) (STRAT) durante la lezione, allo stesso modo dell'uso dei libri sembra correlare negativamente in modo significativo con le abilità di studio degli studenti.

La discussione di questi risultati appare complessa e induce a problematizzare le possibili interpretazioni sui fattori che hanno contribuito a generare tale quadro.

Prima di tutto, occorre sottolineare che la forza delle correlazioni appare debole per tutte le pratiche didattiche considerate, tanto che esplorando i rapporti di correlazione tra i singoli item e le abilità di studio degli studenti si scopre che essi non superano il valore di 0,146. Tale debolezza è riconducibile soprattutto ai limiti degli strumenti utilizzati. La prova AMOS misura in modo specifico la capacità di comprendere e memorizzare un testo, ma non riesce a rilevare anche aspetti riguardanti la riflessione metacognitiva, come la consapevolezza delle strategie acquisite, il loro uso in diverse situazioni e i processi più complessi di monitoraggio e pianificazione della risoluzione del compito. In altre parole, rileva abilità cognitive "più basilari", ossia quelle che gli studenti utilizzano maggiormente nella loro quotidianità a scuola, soprattutto in presenza di insegnanti che adottano una modalità strutturata di fare lezione. Ciò non significa che i docenti debbano utilizzare solo questo approccio metodologico, ma che non stupisce che le abilità di studio e comprensione del testo siano più "allenate" in classi in cui molti insegnanti usano pratiche legate alla sintesi delle informazioni, alla ricerca di parole chiave e all'individuazione di nessi logici. Allo stesso modo, occorre tener presente che le diverse sottoscale rilevano solo le percezioni degli studenti riguardo l'uso delle diverse pratiche didattiche, non ciò che accade

realmente in classe. In questo senso, gli alunni potrebbero aver sovrastimato o sottostimato l'utilizzo delle diverse metodologie da parte dei loro insegnanti e questo potrebbe aver reso molto variabili le loro risposte con conseguenze negative sulla forza delle correlazioni.

In seguito, è necessario interpretare i dati alla luce delle caratteristiche dei contesti nei quali si inseriscono. È stato affermato poc'anzi come le scuole secondarie di primo grado coinvolte nel progetto presentassero situazioni di svantaggio socioculturale. Lo stesso dato relativo alla dispersione implicita mostra che in quelle scuole vi è un'alta percentuale di studenti che non possiede adeguate abilità di comprensione di un testo, funzionali allo sviluppo di una riflessione metacognitiva. In tali contesti, le pratiche incluse nel fattore TRASF, più strutturate e che utilizzano strategie capaci di accompagnare le operazioni cognitive degli studenti (come l'evidenziazione di collegamenti tra le discipline, l'anticipazione dei contenuti della lezione, la spiegazione dei nessi causali, l'esplicitazione di concetti ecc.) potrebbero risultare più efficaci per rispondere ai loro bisogni. È stato ricordato sopra come l'approccio dell'individualizzazione didattica presti attenzione alle condizioni di partenza degli studenti e ricerchi metodi adeguati al fine di portarli a raggiungere un obiettivo di apprendimento. In questo senso, utilizzare tali strategie può rivelarsi un'azione "efficace" (Calvani, 2014) al fine di formare e rafforzare quelle abilità di base necessarie allo sviluppo di una competenza metacognitiva più complessa (Bonaiuti, 2014). Diversamente, le pratiche legate alla costruzione attiva di significati potrebbero non essere ritenute particolarmente utili dagli studenti che necessitano di acquisire quegli strumenti indispensabili proprio per affrontare una didattica che si fonda sul fare e sull'apprendimento collaborativo e/o per scoperta. Inoltre, pratiche legate a metodologie più costruttiviste e socio-costruttiviste per dispiegare le loro potenzialità necessitano di una solida competenza didattica, disciplinare e di una profonda conoscenza dei processi cognitivi da parte del docente, altrimenti rischiano di non aiutare lo studente a formarsi quella rete di conoscenze necessarie per imparare a imparare.

Un ragionamento analogo si può effettuare sull'uso di diversi mediatori e strategie durante le lezioni: gli item della relativa sottoscala descrivono insegnanti che "rappresentano" mappe, schemi, tabelle ecc. e riassunti dei concetti principali agli studenti, ma tali azioni risultano poco efficaci quando si limitano a consegnare agli alunni il risultato di un processo che dovrebbe essere sviluppato da loro stessi: l'utilità di uno schema o di una mappa, infatti, risiede principalmente nel processo che porta alla sua costruzione e che consente allo studente di "strutturare" la conoscenza appresa.

6. Conclusioni

A conclusione di questo contributo vengono ripresi gli obiettivi dell'indagine, le domande e i principali risultati. In primo luogo, è stato affermato che l'interesse dei ricercatori era rivolto a comprendere i risultati della prova di studio somministrata al campione di studenti di classe prima e seconda delle otto scuole secondarie di primo grado partecipanti, caratterizzate dalla presenza di fattori in grado di generare situazioni di svantaggio socioculturale. I risultati hanno svelato che il genere non sembra avere un'influenza significativa sulla performance nella prova di comprensione e studio del testo, a differenza del background migratorio e dello status socioeconomico e culturale, che sono emerse come variabili in grado di condizionare i punteggi. Per ciò che concerne l'analisi esplorativa del legame tra le percezioni degli studenti dell'uso di pratiche didattiche e le loro abilità di studio emerge come gli alunni maggiormente *abituati* a metodologie legate al trasferimento di significati, più strutturate, dove vi è un accompagnamento

dell'insegnante che supporta la comprensione e l'apprendimento delle informazioni da parte degli studenti, ottengano punteggi più alti nella prova di studio. Al contrario, negli specifici contesti studiati le pratiche didattiche volte alla costruzione attiva di significati non risultano correlate in modo significativo ai risultati degli studenti nella prova AMOS. Questo dato è da leggere alla luce sia delle caratteristiche degli studenti coinvolti e delle scuole sia dei limiti degli strumenti utilizzati, tra cui quello relativo al fatto che sono state rilevate solo le percezioni dell'utilizzo di pratiche didattiche e non ciò che realmente succedeva in classe.

Sebbene sia necessario pensare alle suggestioni emerse adottando una prospettiva problematizzante, dai risultati è possibile trarre alcuni spunti utili a strutturare percorsi di formazione in servizio e di Ricerca-Formazione con gli insegnanti. Tali indicazioni riguardano l'importanza sia di pianificare e realizzare momenti di monitoraggio in ingresso e in itinere del metodo di studio, che costituisce un fattore cruciale per il successo formativo, sia di supportare gli studenti nell'acquisizione di abilità di apprendimento in modo individualizzato, anche utilizzando prassi didattiche strutturate, lineari volte ad accompagnarli nella comprensione delle informazioni e nel consolidamento degli apprendimenti laddove necessario. Un solido metodo di studio, infatti, costituisce il fondamento su cui costruire la competenza di imparare a imparare, autoregolativa, grazie alla quale lo studente riuscirà ad acquisire conoscenza e competenza in modo via via sempre più autonomo. Aiutare gli insegnanti a creare occasioni di insegnamento-apprendimento di tali capacità allora deve essere un obiettivo a cui far tendere i percorsi di formazione in servizio, specialmente se questi ultimi si collocano in contesti svantaggiati dove gli studenti necessitano spesso di una struttura di base capace di fungere da fattore di protezione rispetto all'incidenza di fenomeni di povertà educativa.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola: sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *Cadmo*, 1, 9–25.
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. FrancoAngeli.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (Eds.) (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Carocci.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Carocci.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Carocci.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.
- Cecalupo, M. (2021). *Didattiche per ambienti di apprendimento e ruolo degli insegnanti*.

Uno studio sul modello DADA. Stamen.

- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Cornoldi, C., De Meo, T., Offredi, F., & Vio, C. (2001). *Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività*. Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2014). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione dagli 8 ai 15 anni*. Erickson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- De Beni, R., Moè, A., & Cornoldi, C. (2003). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e di orientamento*. Erickson.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo: modelli teorici e programmi di intervento*. Utet.
- De Marco, B., & Albanese, O. (2009). Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 4(2), 123–139.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425–474.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La Ricerca-Formazione: impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Doudin, P. A., Martin, D., & Albanese, M. (1995). Verso una psicopedagogia metacognitiva. In O. Albanese, P. A. Doudin & D. Martin (Eds), *Metacognizione ed educazione* (pp. 25-45). FrancoAngeli.
- Fogarty, R. J., Kerns, G. M., & Pete, B. M. (2021). *Literacy. How a focus on decoding, vocabulary, and background knowledge improves reading comprehension*. Solution Tree Press.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione (2019). *Rapporto Invalsi 2019*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione (2024). *Rapporto Invalsi 2024*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf
- Istat. Istituto Nazionale di Statistica. (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses*

- relating to achievement*. Taylor and Francis.
- Hirsch, E. D. (2018). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3–4), 255–278.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 1–20.
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156–163.
- Moè, A., Pazzaglia, F. & Friso, G. (2010). MESI. *Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Erickson.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during – and from – disruption*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Openpolis & Con i Bambini (2018). *Il rischio disagio tra i bambini stranieri*. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf>
- Oro, A., & Vannini, I., (2024). Leggere il fattore ESCS attraverso sguardi non semplificati: l'impatto dei contesti scolastici sui risultati Invalsi in matematica in un'analisi esplorativa su sei istituti secondari di primo grado, *Cadmo*, 2, 20–43.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children (2024). *Domani (im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T., (2018). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer.
- Tan, C. Y. (2024). Socioeconomic status and student learning: Insights from an umbrella review. *Educational Psychology Review*, 36(100).
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 1–19.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e Didattica Inclusiva*, 3(2), 221–232.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.