

**RICERCHE**

## **Le risorse e i sussidi per i docenti che scelgono la collaborazione in classe: quale supporto all'innovazione delle pratiche didattiche?**

## **Didactic resources for teachers choosing peer collaboration in classroom: what support for innovation in teaching practices?**

Agnese Vezzani, Università di Modena e Reggio Emilia.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il presente studio vuole rendere conto di una ricerca esplorativa sulle pratiche didattiche centrate sulla collaborazione tra pari e, in particolare, sui materiali a disposizione dei docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Sono state osservate le pratiche di alcune scuole in Emilia-Romagna al fine di cogliere il tipo di strategia collaborativa messa in atto, i principali punti di forza e le difficoltà che incontrano gli insegnanti. Sono state esaminati, inoltre, alcuni sussidi disponibili per accompagnare il lavoro quotidiano dei docenti, tra cui libri di testo e manuali per l'insegnante, con l'intento di veder notata una particolare scarsità di consegne esplicite adatte alle pratiche laboratoriali e collaborative. Sono presentate alcune riflessioni e ipotesi di ricerca futura.

### **ENGLISH ABSTRACT**

This study aims to report exploratory research on teaching practices centered on peer collaboration and, in particular, on the materials available to primary and secondary school teachers. The practices of some schools in Emilia-Romagna were observed in order to grasp the type of collaborative strategy implemented, the main strengths and difficulties encountered by teachers. A number of resources available to support teachers' daily work, including textbooks and teacher manuals, were also examined in order to see to what extent ready-made materials are available to teachers. An evident shortage of explicit worksheets suitable for workshop and collaborative practices was noted. Some reflections and hypotheses for future research are presented.

### **Introduzione**

L'attenzione contemporanea alla didattica per competenze (Castoldi, 2011) ha da tempo messo in luce gli approcci che meglio si adattano a proposte curvate sulle esigenze di apprendimento degli studenti di ogni età.

Tra gli approcci raccomandati, le strategie cooperative sono riconosciute come foriere di consapevolezza, di autonomie, di maggiore verbalizzazione e di apprendimento significativo (Scott, 2015; ELINET, 2016; Bonaiuti, 2014; Castoldi, 2011; Kagan, 2000), con riferimento in particolare alle competenze di literacy nella propria lingua madre (Cardarello, Bertolini, 2020).

Anche se le evidenze ad oggi disponibili non consentono di considerare le forme di apprendimento collaborativo come efficaci per tutti gli studenti e per tutti gli obiettivi (Calvani, 2011, 2012; Calvani, Trincherò, 2019), i vantaggi riconosciuti alla collaborazione tra pari sono molteplici e invitano i docenti quanto meno a variare le proposte, i linguaggi utilizzati e le attività, in modo da offrire agli apprendenti non solo esperienze di ascolto e dialogo con il docente, ma opportunità diverse di interazioni con i pari che sostengano motivazione, life skills ed esiti significativi.

La diffusione delle strategie collaborative sembra, tuttavia, ancora limitata: i dati raccolti sia a livello nazionale che internazionale (Bonica, Sappa, 2010; OECD, 2016, 2019) mostrano che meno della metà dei docenti utilizza sistematicamente la collaborazione in classe. Le ragioni possono essere molteplici, e probabilmente occorre tenere conto della globalità del curricolo che il team degli insegnanti è chiamato a realizzare, con i tempi e le risorse richieste dalle molteplici attività. La ricchezza del curricolo deve essere di fatto progettata e organizzata per essere contenuta nelle 27-30 ore in cui gli alunni e le alunne frequentano la scuola ogni settimana. Lo strumento principale che accompagna docenti e alunni nello snodarsi del curricolo è, per molti e da molto tempo, il libro di testo. All'interno dei libri di testo confluiscono le attività, i testi, gli spunti e gli esercizi che vogliono sostenere insegnanti e alunni nel raggiungimento dei traguardi individuati dalle Indicazioni Nazionali e dai documenti ministeriali. Alcuni Autori hanno rilevato come il libro di testo abbia di fatto finito per corrispondere implicitamente ad un reale "curricolo" (Anichini e Parigi, 2019; Cisotto, 2006): anche se nella scuola contemporanea, grazie alle Indicazioni Nazionali, non esiste più un "programma", la preoccupazione di affrontare tutti i contenuti presenti nel libro è più che reale per gli insegnanti, anche perché sanno che il libro di testo è di fatto una forma di curricolo visibile anche per le famiglie degli alunni. Proprio l'avvento delle Indicazioni ha portato ad un uso più consapevole e critico del libro di testo (Anichini e Parigi, 2019; Cisotto, 2006), focalizzando in particolare l'attenzione sul modo con cui si intende la conoscenza e sulle strategie con cui la si trasmette, condivide, costruisce in classe.

All'interno di una ricerca curata da Avanguardie Educative, per INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), sono stati intervistati docenti che si sono occupati dell'autoproduzione di libri di testo, per cogliere le motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a ripensare il rapporto con il libro di testo. Nonostante questo sia ritenuto irrinunciabile dal punto di vista della validità dei contenuti, molti docenti si sentono limitati dalle proposte dei libri di testo e li giudicano inadeguati alle istanze di innovazione didattica necessarie nella scuola di oggi (Anichini, 2015). Per questi docenti, che praticano un approccio laboratoriale nella quotidianità, l'autoproduzione dei libri di testo sembra permettere maggiore flessibilità.

Rispetto al tema complesso delle competenze di literacy, un importante approfondimento di Francesca Anello (2013) ha analizzato i libri dell'80% delle case editrici autorizzate dal MIUR per la produzione dei libri di testo e ha messo in evidenza come il tipo di attività di educazione linguistica e di comprensione del testo presenti nei prodotti editoriali, sulle quali gli studenti si esercitano per gran parte del loro percorso formativo, risponda ad obiettivi diversi da quelli sollecitati da INVALSI secondo un

quadro che riprende le Indicazioni nazionali (Istituto Nazionale Valutazione Sistema educativo di Istruzione e formazione). Questo, secondo l'Autrice, spiegherebbe in buona parte gli esiti deludenti degli studenti italiani nelle rilevazioni nazionali e internazionali.

Alcuni studiosi dell'Università di Locarno hanno indagato il grado di soddisfazione e utilizzo del libro di testo per la matematica da parte di insegnanti di scuola primaria (Sbaragli et al. 2020). Ne emerge un grado di soddisfazione apprezzabile per più della metà dei docenti, mentre chi non è soddisfatto dichiara una molteplicità di fattori, riconducibili alla divergenza tra le proposte del libro di testo e le strategie messe in campo dai singoli insegnanti. Spicca come voce più rilevante delle altre, tra le ragioni di insoddisfazione, la scarsità o l'assenza di contenuti laboratoriali o approfondimenti (Sbaragli et al. 2020, p. 139). Di fatto, il libro di testo di matematica viene utilizzato in massima parte come repository degli esercizi che gli alunni e le alunne devono svolgere a casa.

Il libro di testo è, dunque, come la scuola, oggetto di riflessione, discussione e cambiamento, in particolare con l'avvento delle risorse tecnologiche e con le espansioni online dei sussidi. La sua funzione, sottolinea Lerida Cisotto (2006), si è evoluta negli ultimi decenni in particolare. Se prima era uno strumento funzionale all'alfabetizzazione strumentale (saper leggere, scrivere e far di conto), i cambiamenti nelle concezioni di apprendimento ne hanno messo in discussione la funzione di fonte unica della conoscenza a scuola, con i contenuti-curricolo parcellizzati e ordinati in successione per un utilizzo letterale e trasmissivo. Il libro di testo è oggi ancora uno strumento molto utile per rendere operativo il curricolo, ma da intendere con nuove funzioni, come "spazio di discorso" (Cisotto, 2006, p. 131), fisico e virtuale, e come "strumento di dialogo sulla conoscenza" (*ibidem*, p. 132).

Per avere uno sguardo diretto sulle pratiche di collaborazione e sui relativi materiali utilizzati nelle classi, è stata realizzata da chi scrive una prima ricerca esplorativa in otto istituti comprensivi distribuiti in Emilia-Romagna e in un istituto comprensivo situato nelle Marche, scelto perché ha applicato l'approccio montessoriano una particolare pratica di discorso collaborativo, la filosofia con i bambini (Santi, 2004). Le scuole emiliane sono state scelte perché avevano esplicitamente dichiarato, nei loro PTOF pubblicati sui siti, di voler lavorare sulla collaborazione tra pari. Le scuole in questione, dunque, si sono poste consapevolmente, come collegio docenti, il tema della preparazione delle attività attraverso strategie collaborative. Durante la visita in queste scuole, è stata osservata almeno una giornata scolastica e si sono trascritte annotazioni attraverso la tecnica carta e matita. Inoltre, è stata condotta un'intervista all'insegnante accogliente, per fare emergere le pratiche proposte, i punti di forza e le criticità che sentono gli insegnanti coinvolti nel lavoro collaborativo e cooperativo. Anche gli insegnanti intervistati hanno messo in evidenza quanto tempo sia richiesto nella preparazione delle attività collaborative e cooperative, ragione per cui molto spesso preparano e condividono i materiali, coerentemente con quanto emerso dallo studio della letteratura.

Pertanto, per avere un'idea di quanto siano diffuse e, soprattutto, sostenibili in classe le proposte didattiche realizzate attraverso strategie collaborative, a piccoli gruppi o a coppie, si è scelto di esaminare se e quanto siano disponibili materiali strutturati per la

collaborazione, tra le proposte offerte dai libri di testo e dai sussidi per insegnanti per le classi quarte e quinte della scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado.

Gli interrogativi di ricerca a cui si è voluto rispondere con l'esplorazione successiva sono stati, dunque, i seguenti:

- 1- Nei sussidi comunemente utilizzati dagli insegnanti, utilizzati sia in classe sia nella preparazione delle lezioni, sono presenti proposte adatte per un immediato utilizzo degli studenti, organizzati a coppie o piccoli gruppi?
- 2- Quali modelli teorici sono richiamati dalle consegne?

## Metodi

Sono stati presi in esame 49 libri di testo e "risorse didattiche", scelti con un criterio di convenienza in base alla disponibilità di un rivenditore che ha reso disponibili per la consultazione i libri. Le risorse, di facile reperibilità per gli insegnanti, sono prodotte da case editrici tra le più diffuse nelle scuole. Le tipologie osservate sono le seguenti:

- 29 libri di testo (sussidiari per la 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> primaria; due libri per la scuola secondaria di primo grado, cl. 2<sup>a</sup>)
- 10 guide docenti,
- 2 sussidi per l'inglese come L1, acquistati in un Paese anglofono
- 8 siti web di risorse on line.

Non sono state prese in considerazione le riviste didattiche, che sono disponibili on line e solo su abbonamento, poiché si suppone che il numero di docenti che fanno riferimento a questo tipo di risorsa sia più limitato.

## Analisi delle risorse didattiche

Per ogni titolo, sono stati raccolti in un foglio Excel il numero totale delle pagine, il numero delle consegne totali, cioè le richieste di lavoro rivolte agli studenti, il numero delle consegne rivolte alla coppia, cioè quelle che esplicitamente prevedevano un lavoro realizzato insieme da due alunni e il numero delle consegne di attività da svolgere in gruppo tra compagni.

In files dedicati sono state trascritte fedelmente le consegne rivolte alle coppie e rivolte al gruppo, con il numero di pagina dove presente; sono state segnalate le pagine in cui era presente spazio già strutturato e predisposto per la scrittura o l'elaborazione del lavoro della coppia o del gruppo di studenti.

Occorre considerare il numero delle consegne totali come arrotondato ampiamente per difetto; infatti, non sono state contate tutte le richieste di attività proposte presenti nel libro, ma i punti elenco, visibili nella pagina, con cui l'editore o l'autore ha raggruppato le consegne e/o le domande. Per esempio, se in un punto la consegna diceva: "Sottolinea e completa la tabella", è stato considerata solo una consegna. Oppure, quando la consegna globale era per esempio: "Rispondi alle domande", non sono state contate tutte le domande presenti, ma una sola, poiché solo uno era il tipo di esercizio o il punto-elenco

proposto dall'editore; analogamente si è proceduto quando la consegna era "Risolvi i seguenti problemi". Se la richiesta prevedeva processi diversi in uno stesso esercizio, sono stati contati entrambi (per esempio, se nell'esercizio erano presenti 3 domande e un completamento di una tabella, sono state considerate 2 consegne). Sono state rintracciate attività che hanno richiesto compiti molto brevi e attività molto più complesse (es. completamento di attività di comprensione del testo con domande chiusa a scelta multipla e scrittura di un testo). L'obiettivo primario, infatti, non era analizzare tutte le consegne del testo, ma osservare la presenza e un primo rapporto numerico tra il tipo di consegne rivolte esplicitamente alle coppie e tutte le consegne presenti.

Quando il confronto richiesto è stato: "Confrontati con i compagni e con l'insegnante" non è stata contata come consegna rivolta ai pari perché l'interazione richiesta è mediata dall'insegnante. Quando la consegna è espressa come attività da fare "in coppia o con un gruppo di compagni", la consegna è stata trascritta e conteggiata in entrambe le tipologie. La richiesta "Leggi e osserva" non è stata contata come consegna, assumendo che comunque un libro di testo proponga attività, testi e consegne che devono essere "letti e osservati".

Alcuni testi hanno ovviamente una "densità di consegne" più alta di altri all'interno di ogni pagina, questa è la ragione per cui non è stato ritenuto sufficiente indicare il numero di pagine di un volume per verificare il rapporto numerico tra le consegne rivolte alla coppia, al gruppo o genericamente proposte per il lavoro individuale/a grande gruppo.

Non sono state considerate le parti che riproponevano prove Invalsi rilasciate per l'esercitazione degli alunni.

## Risultati

Si riportano qui di seguito i dati relativi alle consegne presenti nelle diverse tipologie di sussidi, tutti pubblicati dal 2014 al 2019.

**TAB. : SINTESI DELLE CONSEGNE RILEVATE, SUDDIVISE PER TIPOLOGIA DI SUSSIDIO.**

N.	N. Casa editrice	Tipo sussidio	Totale pagine esaminate	Totale consegne	Consegne per la coppia	% Consegne coppia/ consegne totali (media)	Consegne che includono confronto tra compagni/ gruppi	% Consegne gruppo/ consegne totali (media)
29	5	Sussidiari dei linguaggi e delle discipline	6160	10404	43	0,47	262	2,92
10	4	Guide per insegnanti	1934	3546	33	0,69	77	1,61
8	8	Risorse online	/	n. q.	3	n. q.	0	n. q.

		Inglese L1 (Paese anglofono)						
2	1		336	786	79	10,51	77	10,97

## Discussione

La limitatezza del campione suggerisce prudenza nel leggere i risultati, ma è possibile rispondere alla prima domanda di ricerca almeno con una ipotesi che invita ad ulteriori approfondimenti. Il primo dato che emerge è l'esiguità del numero delle consegne esplicitamente pensate per un utilizzo specifico in ambiente collaborativo, siano esse rivolte a studenti organizzati in coppie o in piccoli gruppi. Le consegne di lavoro rivolte alle coppie, seppure con differenze tra le proposte editoriali esaminate, non superano l'1,6% di un testo rivolto alla classe seconda di scuola secondaria di primo grado e il 2,36% circa di una guida didattica; più comunemente sono inferiori all'1%. Per quanto riguarda le consegne rivolte a compiti da svolgere "con i compagni", si nota un maggior numero di richieste, che arrivano vicino al 10% in due libri di testo per la scuola primaria e al 5% in una guida docente sempre per la scuola primaria, ma che aprono ad una serie di interrogativi.

In generale, per entrambi i tipi di consegne conteggiate, è possibile dire che la richiesta fa riferimento più spesso alla sollecitazione di occasioni di discussione e confronto in classe, su argomenti ampi e aperti, che a strutture specifiche di esercitazione, elaborazione o reciproco controllo funzionali alle attività successive. Per es.: "Che cosa pensi della chiusura al traffico dei centri delle città? Quali sono gli aspetti positivi? Quali quelli negativi? Esprimi la tua opinione e spiega perché sei favorevole o contrario." (Caprini, 2015, p. 155). Talvolta, le attività strutturate esistenti vengono esplicitate come diverse fasi dell'attività, in un'unica consegna sintetica: "Scegli un argomento di storia, geografia o scienze e scrivi anche tu un testo informativo: inserisci una o più tabelle, dando al titolo un effetto speciale ed evidenziando le parole chiave. [...]. Confrontate i vostri lavori e scambiarevi osservazioni, pareri e suggerimenti per migliorare gli elaborati." (Bonariva *et al.*, 2018, p. 85).

Si può ragionevolmente assumere che questo tipo di formulazione vada elaborata con ulteriori materiali dai docenti, prima di essere assegnata agli studenti con la consegna di lavoro autonomo sul testo. Anche quando un lavoro di questo tipo è proposto nelle guide docenti, è necessario prevedere di trascrivere alcune consegne e di preparare tabelle o spazi dedicati, per consentire ad ognuno di scrivere le proprie considerazioni o di contenere un elaborato di coppia o di gruppo.

Occorre sicuramente considerare che lo spazio nei libri di testo è utilizzato e valorizzato al massimo per ottenere un prodotto ricco di tanti spunti nel minimo spazio possibile, per consentire un costo e un peso sostenibile.



Tuttavia, la situazione non cambia di molto per le risorse on line, che sono studiate per essere stampate e in gran parte riproducono il formato di una pagina di libro tradizionale, che si presta ad essere fotocopiato, anche quando il sito è pubblicato da insegnanti che vogliono condividere risorse utilizzate in classe. In questo caso, le consegne sono spesso pensate per essere svolte individualmente e, nei pochi casi in cui non è così, è raro trovare nella pagina lo spazio vuoto dedicato all'esito del confronto di coppia o di gruppo.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, il modello teorico sottostante più frequente sembra riferito alla discussione, sia per quanto riguarda la coppia che il gruppo (Es: "Per la discussione. Che cosa ti ha colpito di questo film d'animazione? Di che tipo di animazione si tratta [...]? Che cosa caratterizza il modo in cui vengono rappresentati i personaggi? [...] Quale significato si può attribuire al volo delle farfalle?" (Furlan, 2015, p. 117).

Pur nella esiguità del numero degli esempi, per la coppia di studenti si possono riconoscere proposte interessanti simili a "Think, pair, share", "Roundrobin", "Penne al centro" (Kagan, 2000), "Controllo di coppia" (Johnson *et al.*, 1996), più raramente quelle che in un qualche modo richiamano il Reciprocal Teaching. Le consegne sembrano riferirsi più spesso alla collaborazione che alla cooperazione, la quale necessiterebbe di procedure di lavoro precise e un'interdipendenza di singole responsabilità; infatti, raramente sono indicati i ruoli che i componenti del gruppo dovrebbero assumere. Sembrano interessanti le proposte rivolte all'esposizione reciproca e al feedback del compagno rispetto alla correttezza dell'elaborato, per esempio: "Quando hai finito di scrivere, fai leggere il tuo regolamento a un compagno: se capirà esattamente quello che deve fare, vuol dire che hai scritto bene il tuo regolamento!" (Cornoldi, 2016, p. 85), oppure: "Se prepari una esposizione orale o una presentazione con Powerpoint o Impress, allenati provando ad esporla a un compagno o a un familiare." (*ibidem*, p. 102), o ancora: "Scrivi sul quaderno due frazioni proprie, improprie e apparenti. Poi in coppia con un compagno o una compagna correggete i vostri compiti." (Girotti & Monteverdi, 2017, p. 301). Questo tipo di consegne consente di mettere l'accento su feedback legato al compito e al processo (Hattie, Timperley, 2007), offerto dal compagno o dalla compagna in modo tempestivo.

Riguardo all'attenzione alla comprensione del testo, è molto raro trovare consegne rivolte alla coppia o ai gruppi dedicate a questo. Un esempio interessante è il seguente: "Lavora con un compagno. Leggete il testo, poi discutete insieme per trovare le risposte e una conclusione che tenga conto degli "indizi" forniti (Cornoldi, 2016, p. 149).

Diverso è il discorso per i due testi utilizzati all'estero, nei quali il lavoro prevede in modo più cospicuo la collaborazione di uno o più compagni ed inoltre è già strutturato con spazio sufficiente per permettere la risposta individuale, divisa per ruoli e poi il confronto più legato al compito. Anche se gli esempi qui analizzati sono soltanto due, è possibile rendersi conto del tipo di fogli di lavoro "pronti" attraverso una semplice navigazione con un comune motore di ricerca, inserendo per esempio come parole chiave "worksheets collaboration pairs": saranno visualizzabili nella categoria "Immagini" diversi materiali disponibili.

## Approfondimenti e questioni aperte

Sarebbe certamente necessario cercare ulteriori dati riferiti a volumi e siti diversi, poiché ogni pubblicazione rivela scelte editoriali e professionali particolari, che possono essere anche molto diverse.

Un ulteriore limite della ricerca condotta fino ad ora è che mancano nel database, allo stato attuale, i sussidi che gli insegnanti usano o consigliano per gli alunni oltre al libro di testo; sarebbe importante ampliare in questo senso i dati a disposizione perché probabilmente i sussidi complementari sono meno condizionati da limiti dello spazio disponibile rispetto ai libri di testo. Occorrerebbe, inoltre, capire qual è la proporzione di fruizione reale delle varie forme di sussidio da parte degli insegnanti, per esempio attraverso un sondaggio, per capire quanto materiale è autoprodotta nelle diverse attività del curriculum.

Infine, potrebbe essere ragionevole ipotizzare che il lavoro a coppie sia molto più diffuso di quanto non emerga dalle proporzioni emerse in questo studio, perché la coppia consente di utilizzare anche consegne individuali presenti nei testi, chiedendo semplicemente agli alunni, una volta terminata l'attività scelta, di controllarne l'esito con il/la compagno/a di banco. Sarebbe utile vedere se ci sono, anche in Italia, sussidi che strutturano di più e meglio la collaborazione, anche con spazio dedicato alle risposte di ognuno dei componenti delle coppie o dei gruppi, come negli esempi raccolti all'estero.

La disponibilità di materiali "pronti all'uso" è rilevante, a parere di chi scrive, pensando alla sostenibilità e praticabilità delle proposte collaborative in un curriculum che si connota sempre di più come percorso verso le competenze.

Sebbene i dati qui raccolti siano riferiti a un campione ridotto, consentono di ipotizzare che il lavoro a coppie o a gruppi, quando scelto dai docenti, abbia bisogno di un lavoro precedente di preparazione non indifferente (fogli di lavoro per i singoli gruppi, spazi per la raccolta scritta degli elaborati dei gruppi, istruzioni di lavoro per sostenere le autonomie, suddivisione dei contenuti in porzioni da affidare a gruppi con diversi livelli di approfondimento o diverse consegne, ecc...), che non tutti i docenti si sentono di sostenere. Una delle ragioni per la limitatezza della diffusione di strutture cooperative e collaborative, dunque, potrebbe andare oltre i preconcetti ancora diffusi riguardo alla trasmissione della conoscenza o al ruolo docente (Bonaiuti, 2014; Calvani, 2011), e risiedere anche alla scarsa disponibilità del materiale necessario.

### Conclusion

La ricerca esplorativa condotta mostra una evidente scarsità di consegne "pronte per l'uso" e di spazi dedicati alla collaborazione all'interno di diversi tipi di sussidi didattici. Gli insegnanti formati all'utilizzo di strutture collaborative in classe devono probabilmente, quindi, autoprodurre i materiali necessari. Perciò, pur nella limitatezza del campione, può essere ragionevolmente ipotizzato che le ragioni della limitata diffusione delle strategie collaborative non abbia a che fare soltanto con un certo "scetticismo" ancora diffuso, tale per cui i docenti si dichiarano a priori "pro" o "contro", ma anche con la sostenibilità dei tempi di lavoro preparatorio dell'insegnante, che sceglie e organizza le attività richieste dalla globalità del curriculum scolastico.



Gli insegnanti hanno forse bisogno di materiali e pre-testi utili e direttamente utilizzabili, per sostenere con idee e spunti la motivazione al cambiamento e alla conoscenza di strategie didattiche diverse da quelle che hanno da sempre sperimentato.

## References

- Anello, F. (2013). Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy. *Studium Educationis*, XIV, n.2, Pensa Multimedia.
- Anichini, A. (2015). Riscritture digitali e libri di testo. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 73-86.
- Anichini, A., Parigi, L. (2019). Riscrivere la conoscenza, riprogettare il libro di testo: la classe e l'autoproduzione di contenuti. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, 117-134.
- Bonaiuti, G. (2014). Le strategie didattiche. Roma: Carocci.
- Bonariva, S., Bramati, E., & Bramati, L. (2018). *Nati per leggere. Letture per la classe 4<sup>a</sup> della scuola elementare*. Milano: Mondadori.
- Bonica, L., & Sappa, V. (2010). Le metodologie didattiche. In A. Cavalli, & G. Argentin (A cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 129- 159). Bologna: Il Mulino.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *10 falsi miti e 10 regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Caprini, T. (2015). *Che spettacolo! Sussidiario dei linguaggi*, 5. Firenze: Giunti.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C. (A cura di). (2016). *A scuola si legge* 5. Letture libro A. Firenze: Giunti.
- ELINET. (2016). European Framework of Good Practice in Raising Literacy Levels of Children, Adolescents and Adults. Tratto da [http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/European](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/European)
- Furlan, P. (2015). *Quante meraviglie! Sussidiario dei linguaggi* 5. Oderzo (TV): Tredieci.
- Girotti, G., & Monteverdi, C. (2017). *Capire il presente* 5. Sussidiario delle discipline. Minerva Scuola (Mondadori Education).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Ed. Lavoro.

OECD. (2016). Risultati TALIS 2013: una prospettiva internazionale sull'insegnamento e sull'apprendimento. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251694-it>.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, *OECD Publishing*, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Sbaragli, S., Demartini, S., Franchini, E., Canducci, M. (2020). Grado di soddisfazione e utilizzo del libro di testo di matematica da parte dei docenti di scuola primaria italiana. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, vol 20, n. 3, 132-153.

Scalenghe, E. (2021). Valutare i libri di testo nella scuola primaria. Un'esperienza di laboratorio a Scienze della Formazione Primaria. "Quaderni di Ricerca in Didattica" N.4, G.R.I.M. (Department of Mathematics and Computer Science, University of Palermo, Italy)

Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO: Education Research and Foresight, Paris.