

Kathya Tamagni Bernasconi
Luana Tozzini Paglia
Emanuele Berger
Francesca Pedrazzini-Pesce
Alberto Crescentini

VR3

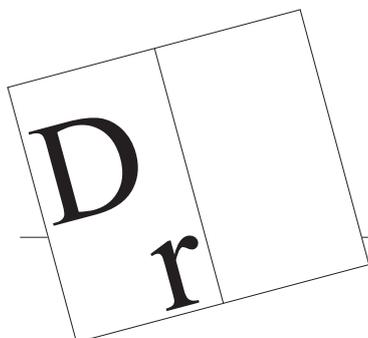
Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi

Le competenze degli allievi nelle lingue seconde

Documenti
di ricerca

Servizio di ricerca

Ufficio
studi e ricerche



Documenti
di ricerca

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

© 2009
Divisione della scuola
Servizio di ricerca
Ufficio studi e ricerche

Kathya Tamagni Bernasconi
Luana Tozzini Paglia
Emanuele Berger
Francesca Pedrazzini-Pesce
Alberto Crescentini

VR3

Riforma 3 della Scuola media: esiti e processi

Le competenze degli allievi nelle lingue seconde

Documenti
di ricerca

Servizio di ricerca

Ufficio
studi e ricerche

Ringraziamo in particolare:
le persone intervistate;
gli allievi, i docenti e le direzioni degli istituti scolastici che hanno partecipato alle prove nelle lingue seconde;
gli esperti di lingue seconde che hanno collaborato all'elaborazione delle prove;
Jacqueline Moret, *Service de conseil en statistiques pour la Faculté des Sciences de l'Institut de Mathématiques, Université de Neuchâtel*, per la consulenza statistica;
Silvia Salini e Andrea Bonanomi, Dipartimento di scienze economiche aziendali e statistiche della facoltà di Scienze politiche dell'Università degli Studi di Milano, per la consulenza nelle analisi sull'affidabilità delle prove;
le collaboratrici e i collaboratori esterni intervenuti nelle fasi di somministrazione, correzione e ripresa dei dati 2007;
i colleghi dell'USR Sandra Bernasconi per aver curato la composizione e l'impaginazione del documento e Giorgio Mossi per aver assicurato un'attenta lettura dello stesso.

L'illustrazione della copertina è stata ideata da Alessia Tamagni.

Indice generale

	Introduzione	7
	La Riforma della Scuola media ticinese	7
	Obiettivi della valutazione esterna	9
<hr/>		
Parte A	Impianto della ricerca	11
<hr/>		
	1. Quadro teorico	13
1.1	Elementi generali	13
1.2	Impostazione metodologica	14
1.3	Le quattro dimensioni del processo di cambiamento	15
1.3.1	L'inizio	16
1.3.2	L'implementazione	16
1.3.3	L'istituzionalizzazione	16
1.3.4	I risultati	17
<hr/>		
	2. Domande di ricerca	19
<hr/>		
	3. Piano della ricerca e metodologia	21
3.1	Struttura generale dello studio	21
3.2	Metodologie adottate nelle diverse fasi	21
<hr/>		
Parte B	Analisi e risultati	23
<hr/>		
	1. Le lingue seconde nella Scuola media: un processo in evoluzione	25
1.1	Cambiamenti nelle lingue seconde introdotti dalla Riforma 3	25
1.2	Evoluzione degli iscritti nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3	27
1.3	Evoluzione delle insufficienze nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3	30
<hr/>		
	2. Scelte metodologiche	33
2.1	Obiettivi e impostazione della valutazione delle lingue seconde	33
2.2	Campione	34
2.3	Tappe e svolgimento	35
2.4	Tipologia, livello linguistico e struttura delle prove	36
2.5	Analisi dell'affidabilità delle prove	37

3.	Risultati dei test di competenza nelle lingue seconde (dati 2007)	39
3.1	Indicazioni sulle popolazioni considerate e sull'analisi	39
3.2	Analisi dei risultati ottenuti nella prova di francese	40
3.3	Analisi dei risultati ottenuti nella prova di tedesco	43
3.4	Analisi dei risultati ottenuti nella prova cantonale di inglese	50
4.	Sintesi	55
Bibliografia		57
Allegato 1	Dati statistici sulle lingue seconde	61
Allegato 2	Documenti raccolti suddivisi in sei gruppi	63

Introduzione

Nel settembre 2006, l'Ufficio studi e ricerche (USR) ha avviato una ricerca valutativa, con il principale obiettivo di produrre elementi utili a un bilancio complessivo dell'attuazione della Riforma 3 (R3) della Scuola media.

La ricerca è tuttora in corso e questo rapporto si propone di illustrare il quadro teorico di riferimento, la metodologia adottata e i primi dati raccolti nell'ambito delle lingue seconde (L2). Il documento è quindi suddiviso in due parti. Nella prima (A) vengono illustrati gli impianti teorici e metodologici della ricerca nella sua globalità; la seconda (B) è invece dedicata alla presentazione dei risultati dei test svolti dagli allievi di quarta media nelle lingue seconde. Dal momento infatti che l'insegnamento costituisce uno dei punti cardine della Riforma 3, la ricerca ha voluto approfondire in maniera particolare le competenze che gli alunni raggiungono al termine della scuola obbligatoria con la nuova organizzazione.

La Riforma della Scuola media ticinese

La Scuola media ticinese è una scuola integrativa

La Scuola media ticinese ha la peculiarità di essere una scuola "comprensiva", vale a dire che accoglie al suo interno tutti gli allievi indipendentemente dal loro livello scolastico, riducendo al minimo (circa il 2 %) la parte di allievi iscritti alle scuole speciali. Questo modello presenta diversi vantaggi. In primo luogo, sul piano politico esso consente di contribuire alla coesione sociale, facendo convivere nelle stesse classi allievi di provenienza socioeconomica molto diversa. Da un punto di vista scientifico, esistono poi numerosi studi che mostrano i pregi di un sistema scolastico comprensivo. L'indagine internazionale PISA ha ad esempio evidenziato una relazione molto forte tra la differenziazione istituzionale e la qualità del sistema; quest'ultima è risultata più elevata nei sistemi scolastici senza selezione (OECD, 2005). Inoltre, i Paesi senza selezione presentano una maggiore equità del sistema educativo, mentre quelli con una selezione precoce sono meno equi (Corbett Burriss, Heubert, & Levin, 2005).

La Riforma 3 della Scuola media ne riafferma i principi, adattandosi alle nuove esigenze

Il progetto di riforma denominato "Riforma 3", frutto di una riflessione iniziata a metà degli anni '90, riafferma la validità del modello ticinese di scuola secondaria integrata e suggerisce nel contempo una sua modernizzazione sul piano strutturale, pedagogico e didattico.

La realizzazione della Riforma è iniziata nell'anno scolastico 2004-05; il programma del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) ha previsto una progressiva generalizzazione, allargandola dapprima, nel 2005-06, alla terza media, e infine nell'anno scolastico 2006-07 alla quarta media. La Riforma si prefigge di "assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didattica che permetta, nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della Scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento degli allievi, di formazione della società e di adattamento professionale degli insegnanti" (UIM, 2005).

La R3 introduce cambiamenti nel curriculum, nella struttura organizzativa e in quella pedagogica

La R3 comporta dei cambiamenti riconducibili a tre elementi essenziali: il curriculum, la struttura organizzativa e quella pedagogica.

Il *nuovo curriculum*, chiamato “Piano di formazione”, si fonda, come ogni programma di studi, sulle materie d'insegnamento, ma il suo centro nevralgico è costituito da una “Mappa formativa generale”. Essa vuole rispondere a una domanda fondamentale: cosa deve aver imparato un giovane alla fine della scuola dell'obbligo? Viene quindi messo in evidenza un aspetto trasversale delle discipline, che acquistano un maggiore senso attraverso il contributo che ognuna può assicurare al progetto educativo comune. Tra gli elementi di maggior rilevanza del Piano di formazione, va sottolineata in primo luogo l'importanza riconosciuta allo sviluppo delle competenze, che vengono suddivise in “sapere”, “saper fare” e “saper essere”.

Le modifiche della *struttura organizzativa* riguardano principalmente l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue, con l'introduzione dell'inglese per tutti gli allievi, il francese reso opzionale nel secondo biennio, e un certo potenziamento dell'italiano, attraverso l'esperienza dei “laboratori di scrittura” in quarta media. Vi sono poi altre modifiche quali ad esempio il laboratorio di scienze.

Ovviamente gli *elementi pedagogici* sono strettamente legati al Piano di formazione, pur mantenendo una loro autonomia e trasversalità. Dal punto di vista pedagogico, la Riforma enfatizza in modo particolare il concetto di “differenziazione pedagogica” e di “valutazione formativa”. Infatti, la scelta di essere una scuola “comprensiva” impone la messa in atto di un insegnamento differenziato, che valorizzi al meglio il potenziale di ogni allievo, pur in un contesto di scuola integrata. Sebbene la Scuola media ticinese abbia adottato da lungo tempo tale modello, non si può dire che su tale base siano state sviluppate e coltivate delle pratiche di differenziazione pedagogica. La preferenza era andata finora a delle parziali misure di differenziazione strutturale (corsi attitudinali e base, corso pratico per allievi particolarmente deboli, sostegno pedagogico), per cui l'accento messo sulla differenziazione pedagogica dovrebbe servire a colmare questa lacuna. La valutazione formativa è un corollario indispensabile per una differenziazione efficace, per cui la R3 si propone di promuovere questa forma di valutazione, che pur essendo già prevista dai regolamenti, non sembra essere ancora entrata nelle pratiche correnti. Un ulteriore elemento della Riforma è costituito dalle cosiddette “giornate progetto”. Esse offrono l'opportunità di integrare e completare quanto svolto durante le lezioni ordinarie, attraverso una pedagogia “per progetti”, che viene ritenuta utile allo sviluppo delle competenze. La Riforma contempla infine altri temi, quali il disadattamento, l'integrazione e il benessere, la docenza e l'ora di classe, l'autovalutazione degli istituti scolastici e l'alfabetizzazione informatica.

La R3 viene accompagnata da un piano d'implementazione

In generale, si può notare come le riforme che hanno ottenuto successi concreti (ad esempio miglioramento dei risultati degli allievi e reale trasformazione delle pratiche pedagogiche) sono quelle che hanno adottato — tra le altre misure — un efficace dispositivo di implementazione. Su tali basi, il Canton Ticino ha deciso di realizzare la Riforma 3 attraverso un proprio dispositivo d'implementazione. Il suo scopo principale è l'attuazione completa e durevole della Riforma. In estrema sintesi, l'idea centrale di questa implementazione è quella di fornire un'assistenza capillare a ogni istituto, e quindi a ogni insegnante, affinché ognuno possa disporre di tutte le idee e degli strumenti necessari alla piena realizzazione dei diversi aspetti della Riforma. A livello pratico è stato costituito un “gruppo operativo” centrale, composto da esperti pedagogici e disciplinari, che coordina l'implementazione. Il luogo di attuazione reale della Riforma sono però gli istituti scolastici. Essendo la Riforma particolarmente complessa, ogni istituto ha dovuto in un primo tempo scegliere alcuni “assi tematici” su cui concentrarsi

in modo particolare. Sulla base di tali scelte sono stati costituiti dei “*pool*” di istituti, affinché le risorse disponibili siano sfruttate in maniera ottimale. Il gruppo operativo fornisce agli istituti dei supporti mirati all’accompagnamento di queste iniziative (specialisti, docente risorsa, ...) che dovrebbero assicurare la necessaria assistenza e sviluppo professionale.

Obiettivi della valutazione esterna

La ricerca si propone di fare un bilancio dell’implementazione, di accompagnare la Riforma e di produrre nuove conoscenze scientifiche in materia d’innovazione

Gli obiettivi principali della valutazione dell’implementazione della Riforma sono tre. In primo luogo, essa vuole proporre elementi utili a un bilancio complessivo della Riforma, adottando una prospettiva multipla, sia in relazione ai punti di vista che agli approcci metodologici.

In secondo luogo, la ricerca si propone come parte del processo di accompagnamento della Riforma. I risultati della ricerca, nel limite del possibile non dovrebbero rivolgersi quindi unicamente ai responsabili politici, ma anche agli operatori sul terreno.

Infine, lo studio potrà contribuire alla crescita delle conoscenze in materia d’innovazione scolastica, con particolare riferimento al processo di Riforma in atto in Ticino. Questo potrà costituire una solida base nelle future politiche di riforma, grazie sia alla comprensione della Riforma stessa che all’eventuale formulazione di nuove piste d’azione. L’obiettivo è quindi molto concreto: produrre delle conoscenze da utilizzare per il pilotaggio di future riforme.

Impianto della ricerca

1. Quadro teorico

Il quadro concettuale utilizzato nella ricerca è ispirato alle correnti internazionali di ricerca sull'innovazione scolastica

Il quadro concettuale utilizzato per studiare il processo di Riforma della Scuola media in atto in Ticino si ispira alle principali correnti internazionali della ricerca sull'innovazione scolastica. Come contesto generale va citato il fondamentale *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Lierman, Fullan, & Hopkins, 1998), che riassume "lo stato dell'arte" in tale ambito di ricerca. Per la costruzione dello specifico quadro concettuale, si è fatto riferimento ad alcuni autori che, oltre a costituire dei punti di riferimento indiscussi in ambito di innovazione scolastica, hanno a loro volta pubblicato delle opere di sintesi, che offrono in maniera esplicita delle basi teoriche per la ricerca in materia d'innovazione scolastica (Fullan, 1993, 1998, 1999, 2000, 2001, 2003; Leithwood, Jantzi, & Mascal, 2002). Viene inoltre fatto riferimento ad un'opera ormai classica nel campo, lo studio condotto negli anni Ottanta da Michael Huberman e Matthew Miles negli Stati Uniti sul processo di miglioramento attuato nelle scuole elementari e secondarie, attraverso l'analisi approfondita di 12 istituti scolastici (Huberman & Miles, 1984; Huberman, Miles, Taylor, & Goldberg, 1983). Tale ricerca, oltre che a fornire un quadro di riferimento teorico, rappresenta anche un ottimo esempio di ricerca su un oggetto molto simile a quello in esame. Nel testo verranno poi citate altre opere che hanno contribuito a nutrire la riflessione del gruppo di ricerca.

1.1. Elementi generali

La scuola soffre spesso di un eccesso di iniziative innovative scoordinate tra di loro

Prima di illustrare nei dettagli lo schema concettuale che guida lo studio, è opportuno riprendere alcune riflessioni di Fullan (2001), secondo cui il problema fondamentale della scuola non risiederebbe nell'assenza di iniziative innovative, quanto piuttosto nell'esistenza di una moltitudine di progetti slegati tra loro, episodici, frammentati e caotici. Citando Bryk, Sebring, Easton, & Luppescu (1998), l'autore evoca il "problema dell'albero di Natale": le scuole sono spesso addobbate da un'immensità di "progettini" (come le bocce di Natale), di cui troppo spesso non si riesce a capire il senso. Spesso le innovazioni vengono imposte alle scuole in maniera sordinata, per semplice giustapposizione, ed è raro che gli istituti abbiano la reale possibilità, o capacità, di poter veramente scegliere quale adottare. Le scuole impegnate in progetti davvero efficaci sarebbero purtroppo un'esigua minoranza. La grande sfida per le istituzioni scolastiche è dunque quella di passare da una modalità di cambiamento superficiale e frammentata a programmi coerenti e profondi. Si tratta quindi di adottare dei processi di riforma il cui senso sia chiaro e percepibile da tutti gli attori coinvolti.

La sfida consiste nell'impostare riforme coerenti, che per i docenti siano concrete e non fonti di ansietà

Anche perché sul terreno, generalmente, il cambiamento provoca ansietà e insicurezza, piuttosto che entusiasmo. Sono dimensioni da non sottovalutare, e da non considerare unicamente come negative. Sono naturali e hanno un fondamento che va indagato. Per gli insegnanti, il cambiamento si scontra con le pressioni a cui sono sottoposti nel loro quotidiano, e possono essere ricondotte a quelle che Huberman (Huberman, Miles, Taylor & Goldberg, 1983) chiama le "pressioni della classe" (Fullan, 2001, p. 33): pressione per l'immediatezza e la concretezza; pressione per la multidimensionalità e la simultaneità; pressione per l'adattamento alle condizioni continuamente mutevoli o imprevedibili; pressione per il coinvolgimento personale con gli allievi. Questi fenomeni inducono il docente a focalizzarsi sul suo lavoro quotidiano, in una prospettiva a corto

termine, tendendo ad isolarsi dagli altri adulti, in particolare dai colleghi, ed esaurendo le energie che servirebbero ad una riflessione più approfondita sui processi di cambiamento in atto.

Le riforme vanno sostenute adeguatamente, tenendo conto delle culture locali

Inoltre, le strategie di sostegno alle riforme, quando sono presenti, sono spesso organizzate in maniera superficiale (attraverso ad esempio corsi di aggiornamento), richiedono un grande investimento di tempo, ma affrontano raramente la questione della cultura e dei valori. Invece, secondo l'autore, è proprio il lavoro sulla cultura ad essere il più necessario. Vi sono alcune ricerche che esplorano questo aspetto, ma per il momento vi sono poche evidenze di come si possa riuscire a influenzare veramente gli aspetti culturali. Tutto ciò nella consapevolezza che non sia comunque pensabile che vi possano essere delle strategie generali "razionali" più efficaci di altre, perché in quanto generali non tengono conto delle culture locali. Un punto fermo è comunque che qualsiasi cambiamento è destinato all'insuccesso se non si pensa allo sviluppo di una struttura atta a coinvolgere pienamente gli insegnanti nel processo, attraverso una comprensione profonda del senso dello stesso.

Il cambiamento è un fenomeno multidimensionale

Infine, per poter parlare di un cambiamento che sia davvero soddisfacente e durevole, bisogna essere consapevoli che si tratta di un fenomeno multidimensionale che, oltre alla cultura, implica anche i materiali e gli approcci didattici, e che tutte queste dimensioni devono essere coinvolte nel processo. Secondo Fullan "le innovazioni che non includono cambiamenti in tutte queste dimensioni probabilmente non sono assolutamente dei cambiamenti. Ad esempio, l'uso di un nuovo libro di testo o di materiali didattici senza nessuna modifica nelle strategie d'insegnamento è, nel migliore dei casi, un cambiamento minimo. [...] I cambiamenti reali implicano dei cambiamenti nelle concezioni e nei comportamenti, ciò che è molto difficile da raggiungere"¹ (Fullan, 2001).

1.2. Impostazione metodologica

Tradizionalmente la ricerca è impostata in maniera deduttiva o induttiva

La raccolta dei dati di questo studio avviene, come detto, sulla base di uno schema concettuale costruito a partire dai testi citati. Nell'ambito della ricerca qualitativa, numerosi autori sostengono che non sia necessario o che sia addirittura dannoso andare "sul campo" con delle idee preconcepite, e che sia invece auspicabile raccogliere un massimo di materiale sulla base del quale poi costruire delle teorie. Sono gli "induttivisti" puri. Altri autori, soprattutto di ispirazione quantitativa (ma non solo), ritengono invece che sia possibile raccogliere dati unicamente dopo aver costruito un quadro concettuale solido, delle domande di ricerca e delle ipotesi, secondo quindi un approccio deduttivo (Miles & Huberman, 2003).

Questa ricerca adotta una metodologia mista

Questa ricerca è stata impostata secondo una metodologia mista e gli autori dello studio si situano a metà strada anche per quanto riguarda l'approccio epistemologico. Essi ritengono infatti che sia più pratico ed economico iniziare a raccogliere i dati dopo una prima esplorazione approfondita delle teorie inerenti l'oggetto di studio e quindi sulla base di un quadro concettuale chiaro. Tuttavia, tale quadro costituisce una sorta di "linea-guida" che può e deve essere continuamente messa in discussione. Di conseguenza, è probabile che il quadro concettuale evolva nel corso dello studio sulla base dei dati empirici raccolti e che al termine possa emergere una concettualizzazione diversa da quella iniziale. È quanto è successo ad esempio nella ricerca di Huberman & Miles

1. Traduzione degli autori.

(1984). In estrema sintesi, è possibile definire l'approccio epistemologico utilizzato in questa ricerca come "pragmatico" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

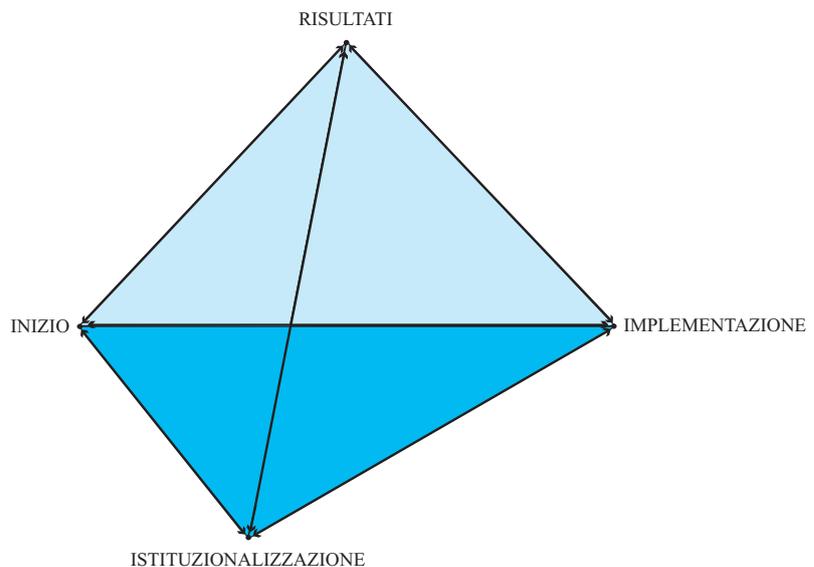
1.3. Le quattro dimensioni del processo di cambiamento

Il cambiamento avviene in tre fasi: inizio, implementazione, istituzionalizzazione, seguite dai risultati

Per quanto concerne il quadro concettuale vero e proprio, a livello generale, la maggioranza dei ricercatori individua tre grandi fasi del processo di cambiamento. Si ha dapprima un momento in cui l'innovazione ha *inizio*, in cui viene adottata da un sistema o da un'organizzazione. È qui compreso anche il processo della decisione di iniziare una certa innovazione, come pure quello di aderire a riforme esistenti (ad esempio nel caso di un istituto). Il secondo momento fondamentale è quello dell'*implementazione*, che si riferisce ai primi anni in cui si tenta di tradurre nella pratica un'idea o una riforma. Segue poi un fase chiamata di *istituzionalizzazione*, in cui i cambiamenti introdotti dovrebbero divenire parte della routine quotidiana delle scuole. Tutto ciò dovrebbe poi generare dei *risultati*, che possono essere tradotti in termini di apprendimenti degli alunni, di cambiamenti nelle pratiche dei docenti e di esiti a livello organizzativo (Fullan, 2001).

La fig. A1.1 illustra l'insieme di questo processo attraverso una piramide, nella quale la base rappresenta gli elementi di "processo", mentre il vertice indica gli "outcome", o risultati, che si distinguono concettualmente dai primi tre elementi.

Figura A1.1
Il processo di cambiamento



Il modello può essere applicato sia sul piano del sistema scolastico che dell'istituto

L'interesse di questo modello è che può essere applicato sia a livello macro, del sistema educativo, che meso, cioè dell'istituto scolastico. Ad esempio, l'inizio di una riforma può essere decisa sul piano del sistema educativo, ma poi — a dipendenza del tipo di innovazione — essa può essere adottata o meno nell'ambito di un istituto scolastico. E questo vale per tutti i vertici della piramide. Naturalmente, a dipendenza della dimensione analizzata, è probabile che vi saranno più elementi su un piano piuttosto che su un altro. Così nel caso di una riforma la maggioranza degli elementi relativi all'inizio saranno probabilmente situati a livello di sistema, mentre l'implementazione potrà essere osservata in predominanza dentro gli istituti.

Questo è comunque lo schema generale, ma ognuno di questi elementi è caratterizzato e influenzato a sua volta da numerosi fattori (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2002) che non sono esposti in questo rapporto, ma che saranno oggetto di una prossima pubblicazione nell'ambito della ricerca "Valutazione dell'attuazione della Riforma 3" (VR3). Questo capitolo contiene dunque unicamente una spiegazione sommaria delle quattro dimensioni principali.

1.3.1. L'inizio

L'inizio è la fase che precede e che implica l'adozione del cambiamento

L'inizio di una riforma è quella fase che conduce una o più persone a decidere di adottare un'innovazione o a intraprendere un cambiamento. Questo processo conduce in seguito alla sua implementazione. In teoria l'innovazione viene introdotta perché risponde a bisogni specifici del sistema educativo in questione. Ma la realtà non è mai così semplice e le variabili che possono influire sul processo sono molto numerose.

1.3.2. L'implementazione

L'implementazione è la messa in pratica degli obiettivi della riforma

Qualsiasi riforma o innovazione, per quanto affascinante, valida e di qualità, per raggiungere i propri obiettivi di miglioramento, deve essere "messa in pratica" attraverso un processo che viene comunemente chiamato "*implementazione*". Non è infatti sufficiente che le autorità "decretino" il cambiamento, ma le persone implicate, che si suppone lo debbano adottare, dovrebbero entrare in un processo di interazione e di apprendimento che consenta loro di appropriarsi delle nuove idee e pratiche, di rielaborarle e di attuarle. Non si tratta in nessun modo di prescrivere un modello lineare e meccanicistico, ma unicamente di descrivere un processo complesso che possa aiutare a capire il cambiamento. L'implementazione è una variabile cruciale di questo processo, e dalla sua buona riuscita dipende la qualità e la realtà del cambiamento. In altri termini, un'implementazione inefficace potrebbe anche condurre alla vanificazione di una riforma, alla semplice "non esistenza" di qualsiasi cambiamento nella pratica pedagogica (Fullan, 2001).

1.3.3. L'istituzionalizzazione

L'istituzionalizzazione indica in quale misura la riforma diventa "parte del sistema"

La fase di *istituzionalizzazione* (anche chiamata continuazione, routinizzazione, cristallizzazione o generalizzazione) indica "se il cambiamento diventa una parte integrante del sistema, oppure scompare, attraverso una decisione oppure per logoramento"² (Fullan, 2001). Vi sono delle parti della riforma, come i cambiamenti della griglia oraria, per le quali l'istituzionalizzazione è "istantanea", nel senso che dal momento che viene decretata ad esempio l'aggiunta di un'ora di inglese, ciò viene immediatamente integrato nel sistema, a prescindere dal grado di accettazione, dalle modalità, eccetera. Altri aspetti, come ad esempio l'adozione di nuove modalità di azione didattica, sono molto più complicate e dietro a un'apparente accettazione si può celare il rifiuto, che si concreta in azioni quotidiane anche molto diverse dalle idee originarie. È quindi solo attraverso l'analisi dell'istituzionalizzazione che si può capire cosa e quanto sia passato di una determinata riforma (Huberman & Miles, 1984). I tempi di questa ricerca non consentiranno di approfondire molto questa fase, che per sua natura può essere verificata completamente solo a distanza di parecchi anni.

1.3.4. I risultati

I risultati indicano gli esiti della riforma

Le tre dimensioni precedenti — l’inizio, l’implementazione e l’istituzionalizzazione — fanno parte del *processo* di cambiamento. La dimensione dei *risultati*, al contrario, si riferisce agli “esiti” della riforma, a ciò che cambierà concretamente come risultato della riforma (Fullan, 2001; Huberman & Miles, 1984). I cambiamenti possono essere di varia natura e toccare numerosi attori. Teoricamente gli iniziatori della riforma dovrebbero prevederli nella fase di concezione, ma non è sempre così, ed è anzi probabile che possano osservare anche risultati inaspettati. Nel modello si considera che i risultati possano essere rilevati a livello dell’organizzazione (cambiamenti strutturali, culturali, ecc.), dei docenti (atteggiamenti, pratiche professionali, competenze, ecc.) e degli allievi (apprendimenti, competenze, atteggiamenti, ecc.). Il presente documento si focalizza precisamente sulla dimensione dei risultati a livello degli allievi e in particolare sulle competenze nelle lingue seconde al termine della scolarità obbligatoria.

2. Domande di ricerca

Il modello concettuale precedentemente illustrato è servito a formulare delle domande di ricerca, che sono qui descritte. Si tratta in sostanza di quattro grandi domande, riferite ai quattro vertici della “piramide”, che sono a loro volta suddivise per meglio esplorare i diversi livelli sistemici (A, B e C) oppure i diversi attori coinvolti (D).

A. Inizio

Come e perché si è deciso di

- A1. iniziare la Riforma 3 a livello di sistema (Cantone)?
- A2. aderire ad un determinato asse della Riforma 3 nell’ambito di un singolo istituto?

B. Implementazione

Quali sono le modalità adottate per l’implementazione della Riforma 3 e quali sono i fattori che la caratterizzano

- B1. a livello di sistema (Cantone)?
- B2. a livello di singolo istituto?

C. Istituzionalizzazione

Quali sono le modalità adottate per istituzionalizzare le diverse componenti della Riforma 3

- C1. a livello di sistema (Cantone)?
- C2. a livello di singolo istituto?

D. Risultati

Quali cambiamenti sono riscontrabili, come risultato della Riforma 3

- D1. a livello degli alunni?
- D2. a livello dei docenti?
- D3. a livello dell’organizzazione?

3. Piano della ricerca e metodologia

3.1. Struttura generale dello studio

La ricerca è strutturata in diverse fasi:

1. Analisi della letteratura, costruzione del disegno di ricerca e del quadro concettuale settembre 2006 – febbraio 2007
2. Analisi della documentazione ufficiale e interviste a persone-chiave della Riforma primavera 2007
3. Studi di caso di 4 istituti scolastici 2007-09
4. Indagine quantitativa con questionario 2010
5. Rilevamento delle competenze nelle lingue seconde degli alunni di quarta media 2007-09

3.2. Metodologie adottate nelle diverse fasi

La ricerca si serve di diverse metodologie, a dipendenza delle esigenze

Il dispositivo di valutazione comprende metodologie differenziate a dipendenza delle fasi e degli ambiti di studio. In parte si utilizzano metodi quantitativi (Muijs, 2004), in parte qualitativi (Miles & Huberman, 1990) e in parte i due metodi vengono integrati secondo le indicazioni epistemologiche della “*mixed methodology*” (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2005, 2009). Per quanto attiene alla valutazione delle competenze degli allievi nelle lingue seconde è stata adottata una metodologia di tipo quantitativo che è illustrata nei dettagli nella parte B, mentre qui ci si limita a indicazioni sommarie.

Prima fase

La prima fase ha implicato l’esame approfondito della letteratura e la discussione in *équipe* per la costruzione del modello concettuale (v. capitoli A1 e A2).

Seconda fase

Nella seconda fase la raccolta dei dati è avvenuta, oltre che con la lettura della documentazione ufficiale, con lo svolgimento di interviste semistrutturate ad alcune persone-chiave della Riforma¹.

Per l’analisi della documentazione e delle interviste sono stati utilizzati i metodi proposti da Miles & Huberman (2003). In particolare, l’obiettivo era quello di descrivere la realtà di riferimento e, laddove possibile, di definire dei legami causali tra i vari fattori in gioco nella Riforma. Sulla base delle domande di ricerca e del quadro concettuale, è stata quindi costruita una griglia di codici, che sono serviti per categorizzare i testi delle interviste trascritte e dei documenti (attraverso il *software* Atlas.ti). Ciò ha dato luogo alla stesura di testi di sintesi e di nuovi schemi concettuali e causali basati sul materiale analizzato.

1. L’elenco completo dei documenti si trova nell’allegato 2.

Terza fase

La stessa metodologia di analisi è utilizzata per gli studi di caso (terza fase), per i quali sono stati scelti quattro istituti di Scuola media. In ognuno di essi un ricercatore o una ricercatrice ha condotto delle interviste semistrutturate con i diversi attori (direttore, docenti, allievi) e ha raccolto la documentazione a disposizione.

I risultati emersi dalle analisi della seconda e terza fase saranno pubblicati in un prossimo rapporto di ricerca.

Quarta fase

La quarta fase, invece, prevede lo svolgimento di un'inchiesta quantitativa, tramite questionario. Esso verrà costruito sempre sulla base delle domande di ricerca e del quadro concettuale, e per la sua costruzione si terrà conto dei risultati delle due fasi precedenti. In tal modo sarà possibile sia verificare alcuni temi importanti già emersi nelle fasi qualitative (triangolazione), sia verificare altre dimensioni, come ad esempio il grado di istituzionalizzazione.

Valutazione delle competenze nelle L2

Parallelamente alle quattro fasi precedenti, vengono svolte delle verifiche sulle competenze degli alunni di quarta media nelle lingue seconde (francese, tedesco, inglese), a scadenza annuale per tutto il corso della ricerca. Le prove sono state preparate con il sostegno degli esperti di materia e sottoposte ad analisi statistiche per la verifica dell'attendibilità.

In questo documento si presentano i dati relativi all'anno scolastico 2006/07, mentre i risultati riguardanti gli anni scolastici 2007/08 e 2008/09 saranno oggetto di un'ulteriore pubblicazione.

Analisi e risultati

1. Le lingue seconde nella Scuola media: un processo in evoluzione

1.1. Cambiamenti nelle lingue seconde introdotti dalla Riforma 3

L2 e Riforma 3

Le scelte formative operate nell'ambito della Riforma 3 per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue hanno determinato importanti modifiche nella struttura organizzativa della Scuola media. Tali scelte naturalmente sono da ricondurre a un contesto più ampio di discussione in ambito di politica linguistica che coinvolgono tutta la realtà svizzera: da un lato, si avverte la notevole pressione dell'inglese - diventato progressivamente una lingua franca mondiale, soprattutto nei campi della scienza e dell'economia - e dall'altro da più parti si ribadisce il principio di una Svizzera quadrilingue tesa a favorire il plurilinguismo individuale e istituzionale (Ghisla, 2001).

L'importanza dei cambiamenti nelle lingue seconde è emersa anche nelle interviste ad alcune persone-chiave della Riforma. *“E poi ci siamo chinati su questa Riforma della Scuola media che è partita soprattutto con un vincolo, che è quello della riforma delle lingue [...], che voleva dire dunque: il francese non più obbligatorio in terza e quarta media, mentre l'inglese diventava obbligatorio in terza e quarta, con un rafforzamento dell'italiano. Ecco e dunque noi dovevamo adesso vedere cosa fare, cioè noi avevamo questo vincolo, questi paletti...”* (Cit. 1, Doc. 30, Par. 17)¹.

Trovare un equilibrio tra la necessità di migliorare ulteriormente l'efficacia dell'apprendimento e la necessità di contenere il carico complessivo sugli allievi che è derivato dalla scelta politica fatta - l'allievo ticinese è attualmente confrontato con l'apprendimento del francese che comincia in terza elementare, del tedesco in seconda media e l'inglese in terza media - non è stato compito evidente e nel corso delle interviste questo aspetto è stato più volte evocato: *“Perché quando bisogna metterci tutte le lingue e non si può toccare le materie che comunque vengono considerate sempre più importanti delle altre, anche se su questo si potrebbe discutere, e [...] poi dopo bisogna aggiungere il tutto in un fabbisogno orario relativamente ridotto perché non si può andare oltre a 33 ore.”* (Cit. 2, Doc. 31, Par. 37).

La Mappa formativa risulta il primo strumento di orientamento comune alle tre lingue: essa è stata concepita in modo tale che fosse possibile inserirla coerentemente nel sistema svizzero ed in quello europeo. Attualmente a livello europeo fa stato il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e da questo sistema di riferimento è nato il Portfolio europeo delle lingue (PEL) come documento di informazione e strumento di lavoro che può accompagnare l'allievo nel suo processo di apprendimento (UIM, 2004).

Nell'ambito dell'implementazione del Piano di formazione della Scuola media va segnalato l'asse tematico legato al Plurilinguismo da cui sono nati vari progetti che si prefiggono di migliorare l'insegnamento simultaneo di più lingue; in effetti, si tratta di un'iniziativa volta ad assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didat-

1. Le indicazioni delle citazioni (Cit.num, Doc.num, Par.num) contengono la numerazione progressiva della citazione (Cit.num), il numero del documento al quale fanno riferimento secondo la numerazione usata in fase di codifica (Doc. num.) e il numero del paragrafo (o dei paragrafi) corrispondente (Par. num.). Il numero del paragrafo si riferisce alla versione elettronica dei documenti utilizzata in ambito d'analisi. La lista dei documenti con la rispettiva numerazione si trova nell'allegato 2. Esempio: Cit. 1, Doc. 30, Par. 17: Citazione numero 1, che si riferisce al paragrafo 17 del documento 30.

tica che permetta, nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della Scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento linguistico degli allievi, di formazione della società e di sviluppo professionale degli insegnanti.

Le singole materie

Si presentano qui di seguito in maniera sintetica alcune informazioni relative alle singole materie e alla loro posizione rispetto alla Riforma.²

Francese

L'insegnamento del francese nella scuola dell'obbligo, dalla terza elementare alla seconda media, fa di questa disciplina la prima lingua seconda inserita nel curriculum dell'allievo. La dotazione oraria in prima media è di quattro ore e di tre ore in seconda. In terza e quarta media il francese diventa materia opzionale con due ore in terza e due in quarta. Il programma unico di francese per la Scuola elementare e la Scuola media mette a disposizione dei docenti uno strumento valido per realizzare la continuità didattica tra i due ordini scolastici. Nei primi cinque anni l'approccio metodologico del francese intende sviluppare delle competenze che saranno alla base di un bagaglio non solo linguistico, ma anche discorsivo e socio-culturale. I quadri scolastici e gli esperti stanno lavorando particolarmente sul piano del coordinamento tra Scuola elementare e Scuola media (generalizzazione dei manuali *Alex et Zoé 1 e 2* nella Scuola elementare, utilizzo del manuale *Alex et Zoé 3* in prima media, la presenza di docenti coordinatori SE – SM, i corsi di aggiornamento per i due ordini, ...). Le capacità acquisite vengono poi approfondite nel corso opzionale a partire dalla terza media. Il corso opzionale presenta chiari orientamenti pedagogico-didattici e precisi livelli di competenza da raggiungere.

Tedesco

L'insegnamento del tedesco comincia in seconda media con tre ore settimanali e prosegue in terza e quarta con la stessa dotazione oraria, ma a gruppi differenziati. La scelta tra corso base e corso attitudinale avviene alla fine della seconda e l'iscrizione al corso viene effettuata previa informazione dei genitori e degli allievi. Il corso attitudinale presuppone negli allievi discrete capacità nella materia. Nel corso base si dà la priorità alla comprensione della lingua, mentre nel corso attitudinale si pone l'accento su tutte le competenze. La formazione acquisita nella Scuola media sarà una base utile per affrontare altri gradi di formazione linguistica, scolastica o in situazione reale.

Inglese

L'inglese è diventato materia obbligatoria con la Riforma 3. È insegnato in III e IV ed è la terza lingua straniera proposta alla Scuola media. Ha una dotazione oraria di tre ore in terza e tre ore in quarta. In quarta vengono formati gruppi eterogenei ad effettivi ridotti con al massimo 16 allievi per gruppo. Per dare maggiore importanza alla produzione orale, come previsto dal nuovo programma, una prova cantonale è stata elaborata per verificare questa unica competenza per la prima volta nel 2006.

Differenziazione pedagogica

Rispetto a queste materie, è importante richiamare quanto svolto all'interno di uno degli assi della Riforma, quello della differenziazione pedagogica. La maggior parte delle esperienze condotte riguardavano l'inglese e il tedesco. Nell'anno scolastico 2005/2006 sono stati condotti cinque progetti in altrettanti istituti (Breganzona, Camignolo, Gordola, Mendrisio e Bellinzona 1). Nel 2006/2007 il numero di docenti coinvolti è aumentato con alcuni nuovi istituti (Balerna, Minusio, Canobbio e in modo più marginale Bedigliora, Gravesano e Barbengo). Anche nel 2007/2008 si sono svilup-

2. Ulteriori informazioni sulle lingue si possono trovare consultando il sito <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/index.htm>

pate nuove iniziative, mentre quelle svolte in precedenza hanno continuato consolidandosi.³

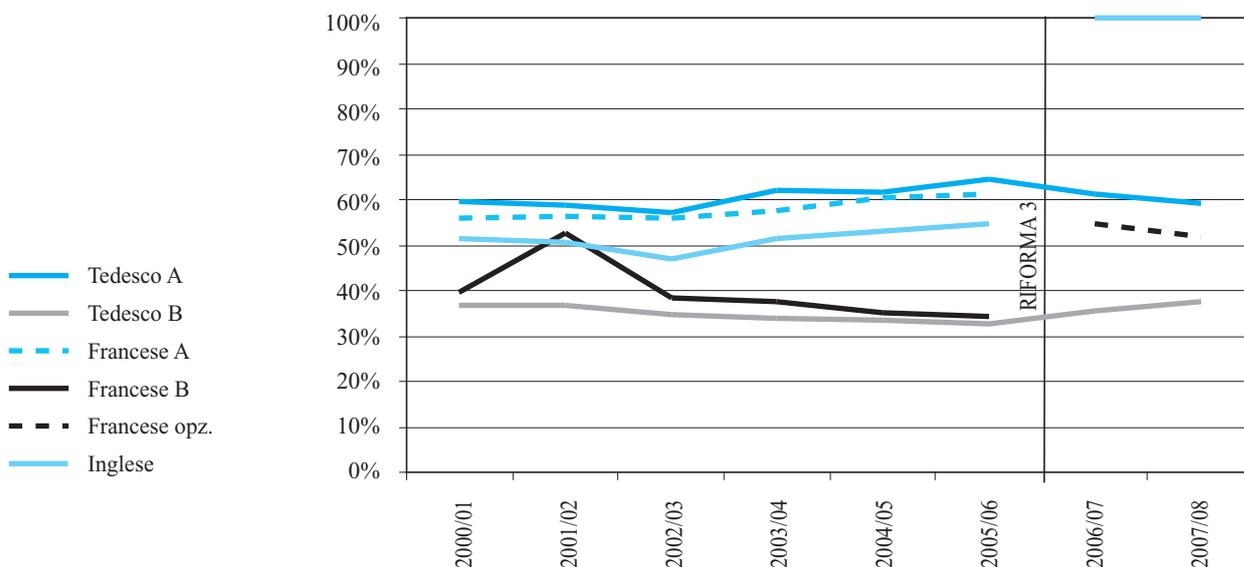
1.2. Evoluzione degli iscritti nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3

Alcuni indicatori per descrivere l'evoluzione degli iscritti e delle insufficienze nelle L2

In questo capitolo e in quello successivo (B1.3) sono presentati alcuni elementi rielaborati a partire dai dati raccolti annualmente dall'Ufficio dell'insegnamento medio riguardanti gli iscritti ai corsi di tedesco, francese e inglese e le relative insufficienze (UIM, 2000/01 - 2007/08). Essi permettono da una parte di illustrare l'evoluzione delle lingue seconde nella Scuola media dal 2000 ad oggi e dall'altra parte di poter effettuare un confronto tra la situazione degli allievi prima dell'introduzione della Riforma 3 e quella nei primi anni dell'implementazione della Riforma. Le opinioni raccolte attraverso le interviste alle persone-chiave della Riforma completano il quadro fornendo interessanti risposte alla domanda di ricerca D1 "Quali cambiamenti sono riscontrabili, come risultato della Riforma, a livello degli alunni?".

Figura B1.1⁴

Iscritti ai diversi corsi di L2 in IV media, 2000/01 – 2007/08



Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Da sempre la maggioranza degli alunni si iscrive ai corsi A, mentre poco più di un terzo frequenta i corsi B

Nel periodo considerato sono più numerosi gli iscritti ai corsi attitudinali rispetto a coloro che seguono i corsi base. Per il tedesco, generalmente, gli iscritti al corso base rappresentano poco più di un terzo degli allievi di IV media, mentre la percentuale di chi frequenta il corso attitudinale si situa attorno al 60%. La tendenza è simile anche per il francese (naturalmente negli anni che precedono la Riforma) seppur con una quota leggermente superiore di iscritti al corso B rispetto al tedesco (percentuale che varia tra il 34.4% e il 39.6%) e una percentuale di poco inferiore di allievi che seguono il corso A rispetto al tedesco (percentuale che oscilla tra il 55.8% e il 61.2%).

3. Nell'ultimo rapporto della Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico (n.5) queste esperienze vengono presentate e commentate.

4. I dati relativi alla figura B1.1 si trovano nella tabella B1.1 dell'allegato 1.

Il passaggio dalla III alla IV media comporta un lieve abbandono del corso A a favore del corso B

Confrontando gli iscritti ai corsi A e B in III media⁵ con quelli iscritti in IV media, si nota in generale – sia per il tedesco che per il francese – un maggiore interesse per i corsi attitudinali, rispettivamente una minor frequenza ai corsi B, in III rispetto a quanto avviene in IV. Se si considerano i dati in un’ottica longitudinale, si riscontra un lieve abbandono dei corsi A, rispettivamente un maggiore afflusso nei corsi B, con il passaggio degli allievi dalla III alla IV media. Questa tendenza è più marcata per il tedesco dove si rilevano percentuali di abbandono del corso attitudinale che vanno da un minimo dell’1.7% (2004/05-2005/06) fino a sfiorare il 6% (2001/02-2002/03) nel passaggio dalla III alla IV; per il francese invece il flusso è più contenuto e varia dallo 0% (2003/04-2004/05) al 2.1% (2000/01-2001/02). Si può ipotizzare che i motivi alla base della scelta degli allievi che in III seguono il corso A e lo abbandonano l’anno successivo siano da un lato da ricondurre alle difficoltà nell’affrontare un corso con esigenze estese e dall’altro lato al crescente carico di lavoro nel secondo biennio della Scuola media.

Con l’avvento della R3 calano gli iscritti al corso A di tedesco

Durante gli ultimi anni prima dell’introduzione della Riforma 3 si è notata una tendenza ad un lieve aumento di iscritti ai corsi attitudinali e ad un rispettivo calo degli allievi che frequentano i corsi base; evoluzione riscontrata sia per il tedesco che per il francese. A partire dal primo anno di generalizzazione della Riforma 3 (2006/07) questa tendenza subisce un’inversione: diminuiscono gli iscritti al corso A e aumentano gli allievi del corso B per il tedesco. Questi dati portano a pensare che il nuovo assetto delle lingue seconde richieda maggiore impegno ed energie agli alunni. Anche tra le persone-chiave della Riforma 3 intervistate vi è a volte l’impressione di un eccessivo carico sugli allievi, pensando anche ai numerosi ragazzi che parlano una lingua straniera a casa “... c’è anche parecchia gente in difficoltà, perché dobbiamo calcolare... in alcune realtà c’è un’alta percentuale di stranieri... quindi vuol dire che quando qualcuno mi arriva e inizia a fare tedesco, ha già la sua lingua, ha dovuto comunque imparare l’italiano, gli si è insegnato il francese, quindi è comunque l’inglese se va bene lingua 5, e poi se questi sono poi bravi ti fanno ancora latino... cioè... è tutto sopportabile, però per certi non lo è (...).” (Cit. 3, Doc. 35, Par. 77). Questi problemi sono spesso ricondotti alle scelte politiche legate alla specificità del Ticino “... Questo sicuramente ha pesato parecchio, insomma in fin dei conti è un po’ una specificità ticinese che noi di lingua italiana dobbiamo per una scelta politica avere almeno due lingue nazionali. Allora cosa vuol dire per un ticinese questo? C’è la lingua del territorio che è l’italiano, due lingue nazionali francese e tedesco, poi c’è l’inglese, cosa che non è sentita in altri cantoni. Questa è una specificità che ha delle conseguenze notevoli, devo dire, per la nostra scuola. Con dei riflessi anche negativi secondo me per certi aspetti (...).” (Cit. 4, Doc. 36, Par. 50).

Il nuovo corso opzionale di francese: un tasso d’iscrizione che ha superato le previsioni

L’opzione di francese nei primi anni di generalizzazione della Riforma 3 riscuote un grande successo, soprattutto nelle iscrizioni in III media. Concretamente, oltre i due terzi degli allievi di III hanno scelto di proseguire lo studio del francese (2005/06: 68.9%; 2006/07: 67.4%; 2007/08: 67.2%). Un successo che va ampiamente al di là delle aspettative; infatti, come si legge nel documento sulla Riforma 3 della scuola media redatto dal Gruppo Strutture nel novembre 2003, gli autori erano più cauti nelle previsioni precisando che “per quanto attiene ai corsi opzionali di francese proposti in III e IV media, la simulazione fatta parte dal presupposto che il 20% degli allievi si iscriverà all’opzione. Si tratta di una valutazione che dovrà essere verificata nel corso dei primi anni dall’introduzione del nuovo modello.” (Cit. 5, Doc. 2, Par. 558).

5. I dati relativi agli iscritti ai diversi corsi di L2 in III media si trovano nella tabella B1.3 dell’allegato 1.

In IV si riscontra una flessione degli iscritti: poco più della metà del totale degli alunni continua l'opzione

Il tasso d'iscrizione al corso opzionale di francese subisce una flessione in IV media, scendendo a poco più della metà degli allievi. Più precisamente si passa dal 68.9% di iscritti in III media nel 2005/06 al 54.8% di iscritti in IV media nel 2006/07 (calo del 14.1%) e dal 67.4% in III nel 2006/07 al 51.8% in IV nel 2007/08 (calo del 15.6%). Probabilmente questo calo è dovuto all'impegno richiesto agli allievi che desiderano seguire una terza lingua "straniera" sia dal profilo scolastico (soprattutto per gli allievi particolarmente deboli o per quelli demotivati) ma anche da quello organizzativo. Infatti, in III un'ora del corso opzionale si sovrappone a un'ora di educazione fisica, mentre l'altra ora si svolge fuori orario; in quarta invece le due ore di francese sono inserite nella fascia dell'opzione di orientamento venendosi a trovare in concorrenza con le altre opzioni. L'onere non indifferente a livello di griglia oraria e i problemi organizzativi per gli alunni sono evidenziati anche dagli intervistati: *"Oltre alle 33 ore di base del programma, hanno un'ora in più, che non è poco a 13-14 anni perché vuol dire che finiscono tutte le sere alle cinque e... a parte il venerdì..."* (Cit. 6, Doc. 32, Par. 206). *"C'è gente che invece pensava che il francese avrebbe subito un grande calo e naturalmente questo ha voluto dire che tanti ragazzi sono sul mezzogiorno nelle sedi o alla sera. Questo vuol dire problemi di trasporti, problemi di mense, eccetera. E lì è stata chiara la decisione... per questi ragazzi non si fa niente, cioè non si organizza niente, non si organizzano i trasporti..."* (Cit. 7, Doc. 30, Par. 38).

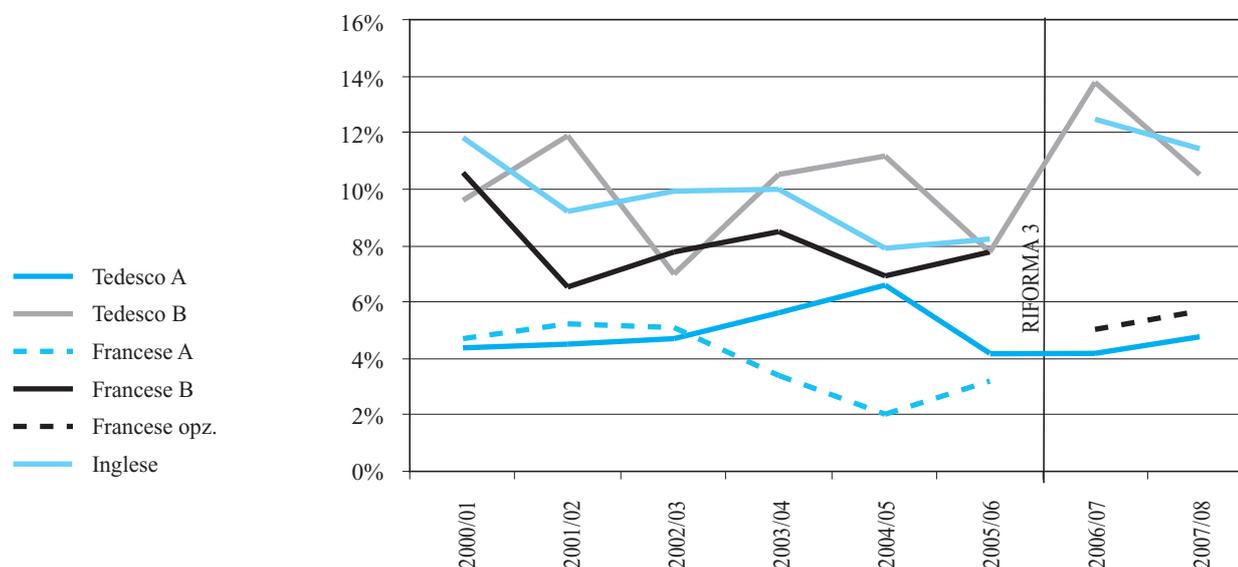
L'introduzione del corso obbligatorio di inglese come risposta ad un crescente interesse per la lingua di Shakespeare

Negli ultimi anni prima dell'introduzione del corso obbligatorio di inglese per tutti gli allievi di III e IV media, si riscontrava un costante aumento degli alunni iscritti al corso facoltativo in IV. Questo maggiore interesse per l'inglese da parte dei ragazzi e delle famiglie può verosimilmente aver contribuito alla decisione politica di introdurre l'inglese per tutti. Anche gli ideatori della Riforma 3 hanno sottolineato come questa iniziativa sia stata presa dal DECS per rispondere alle nuove esigenze delle famiglie e del mondo economico e sociale. *"È il Dipartimento che chiede, che dà un mandato di studio... è vero che... da una parte lo chiede perché sente o può sentire una richiesta che viene dall'interno della scuola, ma come si diceva in questo caso uno degli elementi scatenanti è la riforma dell'inglese, la riforma delle lingue, questo è venuto da fuori..."* (Cit. 8, Doc. 31, Par. 76). *"(...) E quindi si è dovuto trovare una possibilità che poi si rifaceva alle disposizioni, alle ricerche sull'importanza delle lingue attribuite dai genitori, dalla società, dal mondo economico, ecc..."* (Cit. 9, Doc. 31, Par. 37).

1.3. Evoluzione delle insufficienze nelle lingue seconde prima e dopo la Riforma 3

Figura B1.2⁶

Insufficienze nelle L2 in IV media, 2000/01 – 2007/08



Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tasso di insufficienze più elevato nei corsi B rispetto a quanto avviene nei corsi A

In generale, lungo i diversi anni presi in considerazione, nei corsi base vi è un maggior numero di allievi che ottengono una nota insufficiente rispetto a quanto avviene nei corsi attitudinali. In tedesco le insufficienze nei corsi B in IV media variano dal 7% fino a quasi il 14%, mentre nei corsi A la percentuale di insufficienze in sostanza si dimezza oscillando tra il 4.2% al 6.6%. Prima della Riforma le insufficienze nei corsi base di francese si situano tra il 6.9% e il 10.6%, mentre nei corsi attitudinali si riscontrano delle percentuali che variano dal 2.0% al 5.2%. Nei primi anni dall'introduzione della Riforma 3, per quanto riguarda le insufficienze ottenute dagli allievi di IV che seguono il corso opzionale, esse si assestano attorno al 5.0%-5.7%.

Con l'introduzione della R3 aumentano palesemente le insufficienze nei corsi B di tedesco e in inglese

I primi anni della Riforma 3 coincidono con un netto aumento delle insufficienze nei corsi base di tedesco (+6% dal 2005/06 al 2006/07) e in inglese (+4.3% dal 2005/06 al 2006/07).

In tedesco la percentuale di insufficienze aumenta solo per chi segue il corso B, mentre per gli allievi del corso A la situazione è stabile. Questo porta a pensare che il nuovo assetto dell'insegnamento delle lingue 2, principalmente in riferimento all'introduzione dell'inglese obbligatorio per tutti, crea alcuni problemi soprattutto agli allievi che presentano più lacune. Gli allievi hanno appena iniziato il loro percorso di esperienza linguistica e l'introduzione di una nuova lingua comporta spesso difficoltà nel distinguere chiaramente le due lingue. Docenti ed esperti evocano spesso questo problema: "(...) l'inglese in terza media, ecco, anche lì, dopo un anno di tedesco in seconda, vedremo come... cioè le interferenze sono forti, eh. Parlando con chi opera nel campo, ammettono che tante volte i ragazzi fanno molta confusione. Bon, il ragazzo bravo a mio avviso riesce sempre, cioè non è il problema del ragazzo bravo, il ragazzo bravo avrà forse un momento di sbandamento poi dopo si assesta. Sono quei ragazzi che stanno cercando,

6. I dati relativi alla figura B1.2 si trovano nella tabella B1.2 dell'allegato 1.

che sono bravini, però non tutto per loro è facile, ecco per quelli a mio avviso c'è difficoltà.” (Cit. 10, Doc. 30, Par. 23). “(...) Allora per esempio l'introduzione dell'inglese... allora, lì ho qualche dubbio effettivamente, perché ha creato non pochi problemi e non è che sono contrario all'idea di introdurre l'insegnamento dell'inglese; io stesso personalmente sono a favore di questo. Però obbligare un allievo, tutti gli allievi, per esempio in terza e quindi l'italiano, il francese, il tedesco e l'inglese anche a allievi di seconda lingua non italiana eccetera ha sicuramente creato maggiori disagi scolastici, questo è sicuro e poi eh...” (Cit. 11, Doc. 36, Par. 286).

Inglese: un'ulteriore disciplina selettiva?

L'aumento delle insufficienze in inglese in questi primi anni d'implementazione della Riforma è un aspetto conosciuto sia dai docenti che dai quadri scolastici. Tra questi ultimi c'è chi sottolinea che *“Un altro problema che è emerso, dopo due anni, è per esempio legato alle insufficienze... l'inglese è una delle materie che è cambiata maggiormente (...), ci siamo accorti come il numero per esempio di allievi che concludono con un'insufficienza in inglese è piuttosto alto.”* (Cit. 12, Doc. 9, Par. 24). Questa evoluzione può essere ricondotta principalmente alla popolazione che segue il corso, diversa rispetto a quella prima della Riforma 3; negli anni precedenti il 2006 il corso opzionale di inglese era scelto in gran parte da allievi motivati e con buone competenze, mentre con la Riforma tutti gli allievi sono obbligati a seguire il corso di inglese. Come confermano i dati, l'inglese potrebbe diventare una materia selettiva; anche questa disciplina dunque, come altre, nella fase di transizione si trova confrontata con problemi quali ad esempio: *“problemi di apprendimento per ragazzi deboli o da corso pratico (...); [difficoltà nell'] assegnazione delle note finali in IV media (in particolare per gli allievi da corso pratico o a rischio licenza) (...).”* (Cit. 13, Doc. 43, Par. 4). Nei prossimi anni sarà possibile verificare se questa tendenza è un fenomeno transitorio oppure una costante data dal cambiamento di statuto della materia.

In III media si riscontrano gli stessi andamenti che in IV per tutte le L2, sebbene le percentuali di insufficienze siano più elevate in III

Confrontando le insufficienze nelle lingue seconde in III media⁷ con quelle in IV media, generalmente si osservano più insufficienze in III rispetto a quanto avviene in IV. Nei primi anni di introduzione del nuovo corso di inglese obbligatorio per tutti in III (dal 2005/06 al 2007/08) le insufficienze si situano attorno al 13%. Per quanto riguarda il tedesco e il francese in III media - seppur in percentuali più elevate - si riscontrano le stesse tendenze che in IV. Infatti, per il corso base di tedesco anche in III con l'arrivo della Riforma 3 vi è stato un aumento degli allievi che non raggiungono la sufficienza; si tratta di un sesto degli alunni del corso B negli anni 2005/06-2007/08. In merito all'opzione di francese, come succede in IV media, anche in III la quota di insufficienze è più alta rispetto a quanto osservato negli anni precedenti nel corso attitudinale e inferiore a quella riscontrata nel corso base; essa si situa tra il 7.8% e il 10%.

7. I dati relativi alle insufficienze nelle L2 in III media si trovano nella tabella B1.4 dell'allegato 1.

2. Scelte metodologiche

2.1. Obiettivi e impostazione della valutazione delle lingue seconde

La valutazione delle competenze nelle L2 degli allievi alla fine della SM

I risultati a livello di apprendimento degli allievi costituiscono un elemento fondamentale nella valutazione di una riforma scolastica. In questa analisi si è deciso di valutare il livello di competenza raggiunto dagli allievi al termine della Scuola media nelle lingue seconde considerando l'importanza che riveste la loro riorganizzazione all'interno della Riforma 3. Come già sottolineato, l'insegnamento del francese è ora obbligatorio solo nel primo biennio mentre nel secondo è stato introdotto il corso opzionale, l'inglese da materia facoltativa è passata a obbligatoria in classi eterogenee in terza media e in gruppi a effettivi ridotti in quarta, il tedesco infine ha perso un'ora di insegnamento in terza media.

I motivi della rinuncia di un paragone delle competenze degli alunni prima e dopo la R3

Idealmente, sarebbe stato interessante confrontare le competenze degli allievi prima e dopo l'introduzione della Riforma 3. Ciò non è stato possibile visto che la ricerca ha avuto inizio già in fase di generalizzazione della Riforma (nel 2006). Si è poi esplorata attentamente la possibilità di confrontare i dati delle prove cantonali con i risultati dei test appositamente creati per questa valutazione (prove *ad hoc*).

Questo tipo di confronto si scontra però con possibili distorsioni, dovute principalmente a tre fattori:

- condizioni organizzative: le prove cantonali vengono somministrate e corrette direttamente dai docenti, al contrario la somministrazione e la correzione delle prove *ad hoc* sono interamente affidate a personale esterno appositamente formato;
- influenza sulla nota: il risultato della prova cantonale può influire sulla nota finale dell'allievo, mentre la prova *ad hoc* non fa media e garantisce inoltre l'anonimato;
- natura delle prove: la struttura e i contenuti dei test non sono gli stessi e ci si troverebbe quindi nella situazione di confrontare prove diverse, mentre il paragone è valido unicamente tra prove identiche.

In un primo tempo si è deciso di tentare comunque il paragone, in parte recuperando i risultati di prove esistenti e in parte collaborando con gli esperti di tedesco alla preparazione della prova cantonale del 2006, soprattutto per ovviare al terzo punto. L'esame dei risultati ha tuttavia convinto i ricercatori della poca attendibilità dell'operazione, inducendoli a rinunciare a questo interessante confronto per poter garantire la validità scientifica dei risultati.

I risultati degli allievi nei primi anni d'implementazione della R3: un valido strumento conoscitivo

Fatta questa premessa, va rilevato come in ogni caso verranno presentate delle analisi riguardanti le competenze degli allievi di IV nei primi anni dopo l'introduzione del nuovo assetto dell'insegnamento delle lingue seconde. Secondo i ricercatori queste analisi costituiscono un sufficiente e valido strumento conoscitivo, che dovrebbe fornire alle autorità scolastiche e politiche solidi ed utili elementi per delle prese di decisione.

Una raccolta dei dati periodica

Per raggiungere questo obiettivo, si è deciso di raccogliere i risultati in francese, inglese e tedesco degli allievi di IV media attraverso delle prove linguistiche in diversi momenti: nel 2007 (primo anno della generalizzazione della Riforma alla IV media), nel 2008 e nel 2009. La figura B2.1 riassume gli strumenti e le modalità di somministrazione e correzione utilizzati nei diversi anni per la raccolta dei dati.

Figura B2.1

Strumenti e modalità di somministrazione e correzione delle prove, 2007 - 2009

2007	2008	2009
Francese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Francese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Francese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne
Inglese: partecipazione dell'USR all'elaborazione della prova cantonale	Inglese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Inglese: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne
Tedesco: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Tedesco: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne	Tedesco: prova <i>ad hoc</i> su un campione di allievi di IV, con somministrazione e correzione dei test esterne

L'importanza della collaborazione con gli esperti

Dalle prime riflessioni sulla natura delle prove fino alla costruzione dei test e alla definizione degli aspetti organizzativi, l'Ufficio studi e ricerche si è avvalso della collaborazione degli esperti delle lingue seconde. Il contributo e l'esperienza di questi ultimi si sono rivelati di fondamentale importanza per la riuscita delle diverse tappe del progetto.

2.2. Campione

Campione stratificato

Per lo svolgimento delle prove *ad hoc* su campione, si è optato per un campionamento di tipo stratificato. Ogni anno vengono scelti 400 allievi provenienti da 11 istituti scolastici che svolgono le prove nelle diverse lingue.

Selezione di 11 istituti scolastici

Inizialmente vengono selezionati 11 istituti scolastici tra i 35 della Scuola media pubblica secondo tre criteri: la regione (Bellinzonese e Tre Valli, Locarnese, Luganese, Mendrisiotto), la dimensione dell'istituto scolastico e il profilo dell'istituto secondo la percentuale di allievi iscritti al corso attitudinale di tedesco e la percentuale di coloro che seguono il corso opzionale di francese.

Nella tabella B2.1 sono elencati gli 11 istituti scelti nel 2007, nel 2008 e nel 2009.

Tabella B2.1
Istituti selezionati nel 2007, nel 2008 e nel 2009

2007	2008	2009
Ambri	Biasca	Acquarossa
Bellinzona 1*	Lodrino	Bellinzona 2
Giubiasco	Cadenazzo	Castione
Locarno 1	Gordola	Locarno 2
Losone	Cevio	Minusio
Breganzona	Camignolo*	Camignolo*
Tesserete	Lugano 2	Agno
Pregassona	Barbengo	Canobbio
Massagno	Bedigliora	Gravesano
Morbio Inferiore	Riva San Vitale	Mendrisio
Chiasso	Balerna	Stabio

* Bellinzona 1 e Camignolo rappresentano dei casi particolari per l'insegnamento del tedesco, poiché in alcune classi vi sono delle sperimentazioni di differenziazione in gruppi eterogenei.

Selezione di 400 allievi

In un secondo tempo si chiede agli istituti scelti di fornire i nominativi di tutti gli allievi di IV media con l'indicazione per ognuno di essi del corso di tedesco seguito (attitudinale / base) e dell'eventuale frequenza dell'opzione di francese (sì / no). In seguito, sulla base dei dati relativi a tutti gli allievi di IV media degli 11 istituti¹, si creano 16 gruppi di allievi basati sul profilo scolastico e sulla regione (4 profili diversi considerando francese sì/no e tedesco A/B e le 4 regioni elencate sopra). Da ogni gruppo vengono poi estratti - rispettando le proporzioni della popolazione globale di riferimento - in modo aleatorio i singoli allievi, ottenendo un campione globale di 400 soggetti. Questa procedura di selezione dei singoli allievi anziché di classi intere permette di eliminare l'effetto classe/docente.

2.3. Tappe e svolgimento

Medesima procedura per le tre lingue negli anni 2007, 2008 e 2009

Il rilevamento dei dati segue un iter analogo nei diversi anni presi in considerazione (2007, 2008 e 2009) per le tre lingue (francese, inglese e tedesco). L'elaborazione delle prove è affidata agli esperti delle lingue seconde, mentre tutte le fasi del progetto sono coordinate dall'USR.

Autunno: preparazione delle prove e campionatura

I mesi autunnali sono dedicati all'adattamento degli esercizi e alla messa a punto delle prove. In particolare, si analizzano i primi risultati scaturiti dai test dell'anno precedente (frequenze e analisi con il modello di Rasch) per verificare l'adeguatezza dei singoli item ed apportare eventuali accorgimenti minimi alle prove. Parallelamente, si procede con la campionatura per definire gli istituti scolastici che partecipano all'inchiesta (vedi cap. B2.2).

Regolari scambi di informazioni tra le parti lungo tutte le diverse fasi

Un adeguato e costante scambio di informazioni tra le diverse parti coinvolte nello studio riveste un'importanza fondamentale per la riuscita delle diverse fasi del progetto. Già durante il mese di dicembre l'USR interviene alla seduta del Gruppo di presidenza dei direttori di Scuola media per spiegare e discutere i diversi aspetti legati allo svolgi-

1. Sono stati esclusi unicamente gli allievi che frequentano il corso pratico o gli allievi alloggiati che risiedono in Ticino da meno di un anno.

mento dell'indagine. A inizio anno vi è una prima informazione indirizzata agli istituti direttamente implicati nel progetto, seguita da un incontro con i direttori e i vice-direttori durante il quale si illustrano gli obiettivi e le modalità dello studio e si forniscono indicazioni sulla somministrazione dei test. In seguito, l'USR assicura regolari contatti con gli istituti, gli esperti e l'UIM per garantire un buon svolgimento dell'intero lavoro.

Inizio primavera: scelta e formazione dei somministratori esterni

Durante i mesi di marzo e aprile, accanto alla composizione grafica e alla stampa delle prove, ci si dedica alla ricerca, alla scelta e all'istruzione delle persone che si occupano della somministrazione delle prove nelle tre lingue. Nel 2007 è stata possibile una collaborazione con l'Alta Scuola Pedagogica, offrendo agli abilitandi una mezza giornata formativa inserita nel modulo destinato alla valutazione che ha poi permesso loro di svolgere le somministrazioni dei test negli istituti. Nel 2008 e nel 2009 si è fatto capo ad una decina di persone interessate alla ricerca e con esperienza d'insegnamento. Queste persone sono state formate attraverso un incontro durante il quale hanno ricevuto informazioni sul progetto ed indicazioni precise sul loro ruolo di somministratori. Si è deciso di rivolgersi a personale esterno, fornendo una formazione specifica, poiché si vuole garantire un maggiore rigore nell'applicazione delle procedure e assicurare una maggiore uniformità.

Maggio: somministrazione delle prove

Nel periodo tra fine aprile e fine maggio i 400 allievi selezionati svolgono le prove di francese, inglese e tedesco. Si lascia volutamente ampio spazio (un mese circa) per facilitare la pianificazione agli istituti scolastici. I test per ogni singola lingua non hanno luogo simultaneamente in tutti gli istituti, ciò avviene in ogni caso all'interno del singolo istituto; generalmente in una sede si pianificano le tre prove di lingue sull'arco di una-due settimane. Complessivamente si realizzano una sessantina di somministrazioni.

Estate: controllo e correzione dei fascicoli

Una volta rientrati, controllati e ordinati tutti i fascicoli dei test si riservano i mesi di giugno e luglio alla correzione. L'USR si occupa della correzione delle domande a risposta chiusa sulla base delle indicazioni fornite dagli esperti. La correzione delle parti dedicate alla produzione scritta si rivela più delicata ed è pertanto affidata ad insegnanti che hanno seguito una breve istruzione da parte degli esperti. Si è optato per un solo correttore per lingua per assicurare una migliore uniformità nella valutazione.

Fine estate-autunno: ripresa dei dati, prime elaborazioni ed analisi

La seconda parte dell'estate è destinata alla ripresa dei dati, seguita dalle prime elaborazioni e analisi. Questi risultati iniziali vengono consegnati in autunno agli esperti di lingue seconde. Durante i mesi seguenti, l'USR, parallelamente all'organizzazione della successiva raccolta dei dati, si dedica all'approfondimento delle analisi dei dati.

2.4. Tipologia, livello linguistico e struttura delle prove

Tipologia delle prove

Le prove ripropongono agli allievi la possibilità di confrontarsi con delle prove tipo, analoghe ai test europei, validi per la certificazione del livello linguistico. Per misurare le competenze, esse fanno capo a diversi testi attinenti al reale contesto quotidiano dei ragazzi. Per i criteri di selezione fanno stato la competenza linguistica richiesta, conformemente al Quadro comune europeo di riferimento (QCER), come pure gli ambiti tematici, l'elenco delle strutture grammaticali e quello dei vocaboli. Le prove sono dunque volte ad accertare le competenze linguistiche di tedesco, francese e inglese indipendentemente dai testi usati.

Livello delle prove...	Il livello delle prove non è uguale per le tre lingue ma si basa principalmente sulle competenze degli allievi attese al termine della Scuola media per ciascuna di esse.
... di tedesco	Per quanto riguarda tedesco, la prova si basa su standard omogenei e può essere sostenuta dopo ca. 300 ore di lezione. L'accertamento delle conoscenze ha luogo conformemente al livello A2 del QCER. La prova si conforma ai descrittori dei livelli tra A1 e B1 nell'ambito del QCER del Consiglio d'Europa. Sono state concepite delle prove uniche da proporre sia agli allievi del corso base sia a quelli del corso attitudinale.
... di francese	Per quanto riguarda francese, l'obiettivo della prova è di verificare il livello di competenza raggiunto dagli allievi alla fine della Scuola media sia per coloro che hanno seguito l'opzione (circa 440 ore di lezione) sia per quelli che hanno abbandonato il francese alla fine della seconda (circa 320 ore di lezione). Essa si basa su prove di riferimento e propone attività di livello progressivo da A1 a B2 in coerenza con il QCER per le lingue. La maggior parte degli esercizi si situa al livello B1.
... di inglese	Per quanto riguarda inglese ² , l'obiettivo è di verificare il livello raggiunto dagli allievi a fine IV, vale a dire alla fine del secondo anno d'insegnamento. Per conseguire ciò, agli allievi si propone una serie di materiali e attività ritenuti particolarmente interessanti per il loro livello. Il livello delle attività va da A1 a B1.
Struttura delle prove	Le prove si svolgono su due ore-lezione e la struttura è simile per tutte le tre lingue testate. Essenzialmente esse sono suddivise in quattro parti principali: una prima pagina dedicata alla raccolta di informazioni sociodemografiche e linguistiche dell'allievo, una parte di comprensione orale, seguita da esercizi di comprensione scritta, per finire con l'ultima sezione riservata agli elementi linguistici (aspetti grammaticali) e all'espressione scritta. Diverse sono le modalità di risposta proposte: risposte a scelta multipla, abbinamenti, vero o falso, completare con vocaboli, produzioni scritte, ecc.

2.5. Analisi dell'affidabilità delle prove

La calibratura dei test	Considerata l'intenzione di poter confrontare i risultati ottenuti dagli allievi di IV media nelle prove su più anni (2007, 2008 e 2009), è risultato opportuno poter verificare la calibratura dei test anche attraverso delle analisi statistiche. Misurare le capacità del soggetto attraverso una prova pone infatti un problema di calibratura del test che non deve contenere domande inefficaci al fine della misurazione. Nella fase di costruzione del test è quindi opportuno valutare se le domande (item) introdotte e le risposte previste sono idonee a "misurare" le competenze (o abilità latenti) apprese dal soggetto. Svolgere dei test pilota prima di procedere allo svolgimento delle prove definitive su campione e poter effettuare delle analisi può risultare vantaggioso, ma non sempre questo è fattibile. Nel caso specifico, nel giugno 2007, terminavano la Scuola media i primi allievi di IV che nel loro iter scolastico avevano sperimentato il nuovo assetto per l'insegnamento delle lingue. Perdere informazioni su questa prima coorte di allievi sarebbe stato peccato e quindi si è deciso di applicare a posteriori le analisi statistiche per valutare la calibratura dei test.
--------------------------------	--

2. Si ricorda che per il 2007 si fa riferimento ad una prova cantonale, mentre nel 2008 si è costruita una prova *ad hoc* che è riproposta anche nel 2009.

L'IRT e il modello di Rasch In generale, la teoria della risposta all'item (IRT) parte dall'idea che le caratteristiche del soggetto influenzano o predicono, in modo probabilistico, le risposte del soggetto stesso (Swaminathan, 1997 citato in Spinolo, 2003). Tra i principali modelli statistici che permettono di specificare la relazione tra le caratteristiche dell'item e l'abilità del soggetto, vi sono il modello di Rasch (*One-Parameter Logistic Model*) e i modelli di Birnbaum (*Two-Three-Parameter Logistic Model*), nonché le principali metodologie statistiche che consentono di ricavare le stime congiunte dei parametri di tali modelli.

Risultati generali

Sul piano generale, l'analisi applicata ai risultati 2007 ha dimostrato che in tutte e tre le prove c'è una coerenza di fondo tra difficoltà e abilità e il modello di Rasch è conseguente con i dati. Dal punto di vista statistico questo significa che è possibile prendere i risultati del modello per formulare alcune considerazioni. Innanzitutto si può affermare che le prove sono bene strutturate. Secondariamente, in tutte e tre si riscontra una certa ridondanza, vale a dire ci sono degli item in genere appartenenti allo stesso gruppo o batteria di domande che misurano la stessa abilità: se uno studente ha compreso un testo, allora è in grado di rispondere correttamente a un insieme di item usando la stessa abilità di comprensione. Questa ridondanza è sicuramente data dalla natura stessa delle prove, nella costruzione delle quali si è deciso di identificare appositamente una serie di competenze specifiche rispetto alle quali si voleva capire quale fosse il livello di acquisizione dei ragazzi.³

I test statistici applicati hanno misurato:

- l'indice di affidabilità dei test (*Cronbach's Alpha*)⁴;
- il rapporto di verosimiglianza (*Likelihood-Ratio test*), vale a dire il rapporto tra la probabilità che un soggetto con la condizione in esame presenti un risultato specifico ad un test e la probabilità che un soggetto senza la condizione in esame presenti lo stesso risultato allo stesso test.

Gli indici di affidabilità sono generalmente elevati⁵ e pure elevata è la capacità esplicativa dei test che risulta dal *Likelihood-Ratio test*. Questo riscontro vale anche analizzando le singole parti che compongono i test, ad eccezione della produzione scritta in tedesco ed inglese. Nel caso della produzione scritta infatti gli *di Cronbach* rimangono alti (=0.843 per tedesco / =0.869 per inglese) ma la capacità esplicativa del test diminuisce: questo è verosimilmente dato dal fatto che la valutazione degli scritti, pur basandosi su diversi criteri, viene ricondotta a soli tre item rispetto a un numero elevato di soggetti.

È importante sottolineare che l'analisi applicata ai risultati 2008 ha confermato queste tendenze.

Risultati sui singoli item

Nelle prove di tedesco e inglese non risultavano item con tassi di non risposta importanti, mentre nella prova di francese, un numero ristretto di item presentava percentuali di *missing* consistenti risultando così incongruenti con il modello applicato. Di fronte a queste percentuali di non risposta, pur consapevoli della necessità di modificare il meno possibile le prove, per garantire la comparabilità dei risultati raccolti nei diversi anni (2007, 2008 e 2009) si è deciso con gli esperti di apportare alcuni cambiamenti non tanto nei contenuti proposti, ma nella formulazione delle domande relative agli item citati precedentemente. Le analisi dei risultati della prova di francese 2008 hanno dimostrato come tali problemi siano stati ampiamente risolti.

3. Inoltre, lo spettro di competenze - pensando ai livelli di competenza - all'interno del quale ci si può muovere rispetto ad una prova per dei ragazzi di IV media non risulta sostanzialmente molto ampio.
 4. Un coefficiente che sintetizza l'attendibilità di un test è l' *di Cronbach*. Tale coefficiente descrive la coerenza interna di raggruppamenti di item.
 5. Francese totale =0.937 / Tedesco totale =0.923 / Inglese totale =0.883.

3. Risultati dei test di competenza nelle lingue seconde (dati 2007)

3.1. Indicazioni sulle popolazioni considerate e sull'analisi

Le popolazioni considerate Come già illustrato nella parte metodologica (vedi cap. B2) - per le prove di francese e tedesco 2007 - si è costituito un campione stratificato.

Ad aver svolto la prova di francese sono stati 387 allievi, quella di tedesco 386, mentre la prova di inglese - essendo prova cantonale - è stata svolta da 3106 allievi.

Soprattutto nel caso dell'inglese, alcuni soggetti non hanno fornito tutte le informazioni richieste loro nella pagina iniziale e per questo motivo non è stato possibile considerarli nelle analisi relative alle sottopopolazioni (per il francese i casi mancanti erano 7, per l'inglese 108).

Inoltre, avendo nel campione degli allievi che avevano svolto un'esperienza di differenziazione integrata per quanto riguarda il tedesco, è parso interessante riservare un breve spazio a questa popolazione nei commenti ai risultati ottenuti.

Tabella B3.1

Popolazioni considerate per le analisi 2007

Prova	Popolazione totale	N. sottopopolazioni	% sottopopolazioni
Francese	387 *	Fra III/IV = 215	56.6
		Fra solo III = 67	17.6
		Fra opz. NO = 98	25.8
Tedesco	386	Ted A in IV = 249	64.5
		Ted B in IV = 116	30.1
		Differen. integrata = 21	5.4
Inglese	3106 *	Ted A + Fra SI = 1532	51.1
		Ted A + Fra NO = 407	13.6
		Ted B + Fra SI = 250	8.3
		Ted B + Fra NO = 809	27.0

* Per il francese i casi mancanti sono 7, per l'inglese 108.

Indicazioni generali relative ai dati

Qui di seguito verranno presentati i punteggi ottenuti dagli allievi nelle tre prove proposte. Prima di passare in rassegna ogni singola lingua, è fondamentale puntualizzare alcuni aspetti generali. È importante sottolineare come siano stati attribuiti pesi diversi alle parti che compongono le prove e questo naturalmente considerando quelle che sono le scelte di natura didattica fatte all'interno dei curricoli. In linea generale, un peso maggiore viene attribuito alla comprensione scritta e alla comprensione orale, mentre un peso minore agli elementi linguistici e all'espressione scritta: questo aspetto è stato mantenuto - e di volta in volta verrà esplicitato - allorché è stata calcolata la riuscita globale nella prova.

Come leggere i grafici

Il diagramma *boxplot* fornisce una rappresentazione grafica semplificata della distribuzione delle frequenze. Esso è costituito da un rettangolo (*box*) che contiene il 50% di tutti i dati osservati compresi tra il primo quartile (25%) e il terzo quartile (75%). Gli estremi delle barre a “T” che si trovano sopra e sotto il rettangolo rappresentano rispettivamente il valore minimo e massimo ottenuti dagli allievi. Vengono inoltre visualizzate la media (cerchio blu) e la mediana (cerchio nero con riga). In alcuni grafici sono illustrati dei cerchietti posizionati agli estremi che stanno ad indicare i pochi valori anomali presenti.

Per ognuna delle prove, dopo una descrizione dei risultati ottenuti dall’insieme degli allievi secondo le aree di competenza testate, vengono illustrati alcuni confronti tra le sottopopolazioni considerate.

Per permettere un confronto tra le diverse competenze nei grafici presentati qui di seguito il punteggio è sempre stato standardizzato a 100 in modo tale che ogni dato (minimo, massimo, media...) possa essere confrontato con gli altri.

3.2. Analisi dei risultati ottenuti nella prova di francese

Dati relativi all’intero campione

La riuscita secondo le aree di competenza

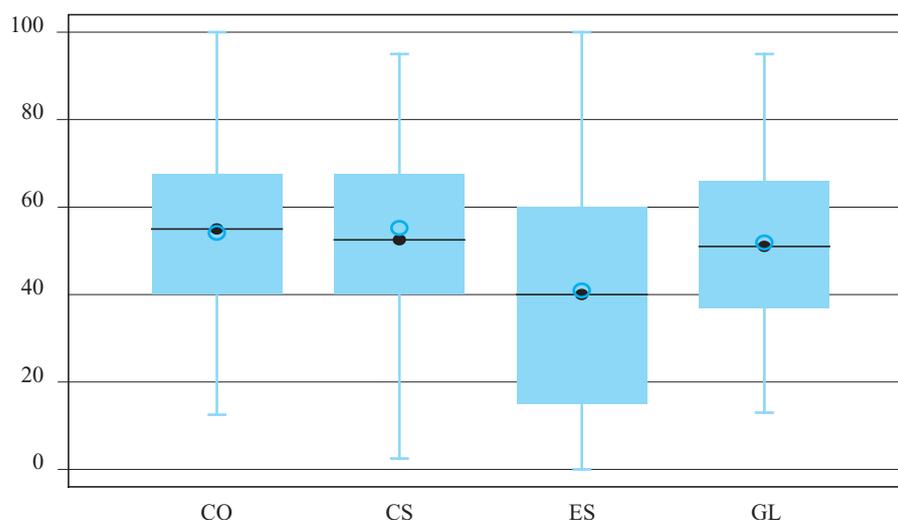
Analizzando la riuscita nella prova di francese secondo la competenza richiesta (figura B3.1) si può affermare che la media ottenuta nella comprensione orale e nella comprensione scritta sono quasi identiche (54.1 e 55.2 punti) anche se la comprensione scritta presenta punteggi minimi inferiori. La differenza di riuscita tra queste due competenze risulta infatti non significativa.

Diverso il discorso riguardante l’espressione scritta: la media è qui di 40.9 punti e il 75% del campione non supera i 60 punti. La differenza tra i risultati ottenuti nell’espressione scritta rispetto alle altre competenze risulta molto significativa (p-value <.001).

Figura B3.1

Risultati in francese secondo le aree di competenza

CO = comprensione orale
CS = comprensione scritta
ES = espressione scritta
GL = globale



L'espressione scritta in francese si articolava in tre esercizi (di difficoltà progressiva da A1 a B1) e presentava scale di valutazione abbastanza complesse (tra gli aspetti considerati figurano: il rispetto della consegna e del contenuto; l'organizzazione delle idee; la chiarezza morfosintattica e ortografica; la pertinenza e varietà lessicale). Scrivere è risultato un compito difficile soprattutto a partire dal secondo esercizio proposto e in taluni casi gli allievi hanno preferito rinunciare a scrivere (il 9% degli allievi non ha affrontato il secondo esercizio e questa percentuale è addirittura aumentata al 22% per il terzo) e questo malgrado da parte dei somministratori delle prove ci fosse l'invito esplicito a non lasciare il foglio in bianco e a produrre comunque qualcosa. Tra coloro che si sono astenuti dallo svolgimento dei due esercizi finali di produzione scritta, il numero di allievi che non fa più francese in IV media - come ci si poteva attendere - è superiore a coloro che hanno seguito il francese opzionale. Rispetto a queste percentuali di non risposta sarà interessante vedere in che misura il dato verrà confermato oppure smentito dai dati 2008 e 2009. Molto diversificata è pure la natura e la qualità dei testi prodotti: in taluni casi il testo presenta soprattutto errori ortografici, ma complessivamente la comprensione globale del testo è garantita; in altri casi invece i problemi toccano la struttura stessa del testo. È inoltre particolarmente interessante la confusione di termini provenienti da lingue diverse; passaggi quali ad esempio "*A ...ist tres bien*"; "*la baguette isquisité*" non sono rari. Dal momento che la stessa prova è utilizzata anche per il 2009 non è possibile presentare in questo documento esempi concreti, ma nel prossimo rapporto sarà possibile approfondire questa dimensione.

La riuscita globale media nella prova si situa a 51.9 punti: è qui importante ricordare che secondo l'indicazione degli esperti le parti di comprensione orale e scritta incidono maggiormente sul punteggio totale (ciascuna corrispondeva al 40% dei punti) mentre alla produzione scritta era attribuito un peso minore (corrispondente al 20% dei punti).

Dati relativi al profilo scolastico-linguistico degli allievi

Risultato globale secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi

Dopo questa analisi legata all'intera popolazione considerata, si passa ora al confronto dei risultati ottenuti nelle diverse competenze dalle tre sottopopolazioni: coloro che hanno frequentato il francese fino in IV (gruppo 1= Francese 3 SI / 4 SI), quelli che l'hanno interrotto al termine della III (gruppo 2= Francese 3 SI / 4 NO) e infine, coloro che non l'hanno più seguito dopo la II media (gruppo 3= Francese 3 NO / 4 NO).

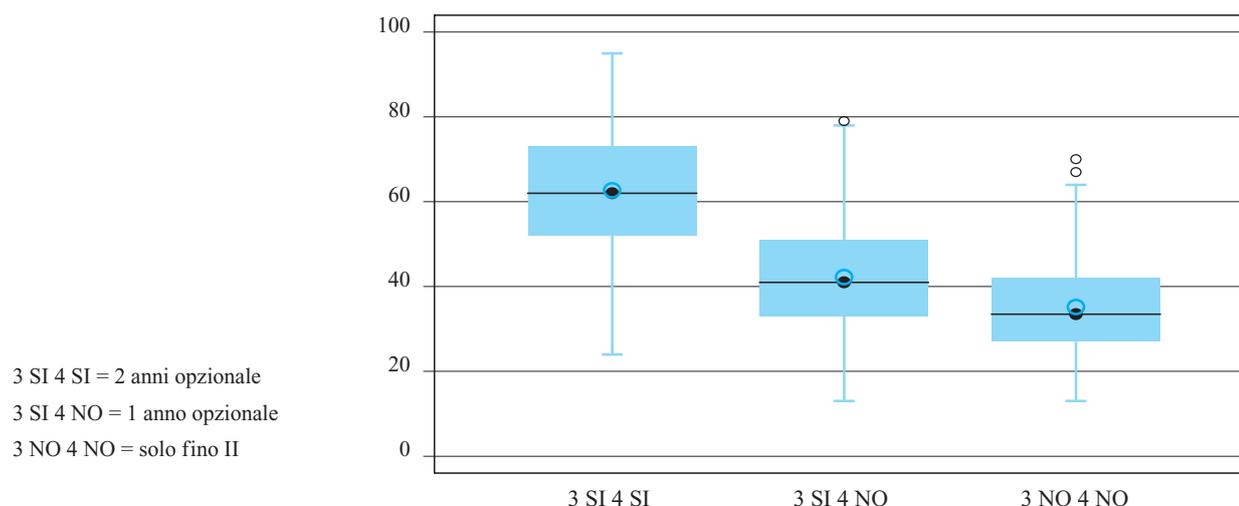
Come era lecito attendersi, la figura B3.2, riferita alla riuscita globale nella prova, mostra una differenza di risultati tra i diversi gruppi considerati (i punteggi medi risultano per il gruppo 1: 62.7, per il gruppo 2: 42.2, per il gruppo 3: 35.2).

Si nota chiaramente come coloro che hanno continuato il francese sia in III che in IV ottengano risultati medi superiori rispetto a coloro che non l'hanno più svolto (p-value <.001)¹ così come rispetto a coloro che l'hanno seguito solo in III e questo è un dato sostanzialmente scontato.

1. I test di significatività svolti partendo dalle distribuzioni in % di riuscita attraverso dei *chi*² danno sempre p-value <.001 così come il *t-test* partendo dalle medie.

Figura B3.2

Risultati globali in francese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi



3 SI 4 SI = 2 anni opzionale
 3 SI 4 NO = 1 anno opzionale
 3 NO 4 NO = solo fino II

Anche nel confronto tra il gruppo 2 e il gruppo 3 si nota una differenza: coloro che hanno seguito il francese solo in III ottengono infatti risultati medi significativamente superiori a quelli di coloro che hanno abbandonato il francese al termine della II media sia per quanto riguarda la riuscita globale (p-value <.001) che, come si vedrà, per quanto attiene alle singole competenze². Naturalmente, al di là della variabile legata alla frequentazione o meno dei corsi di francese, è noto che gli allievi che compongono questi tre gruppi hanno un diverso curriculum scolastico anche in altre materie. Infatti, ad esempio, l'88% dei soggetti appartenenti al gruppo 1 segue il corso A in tedesco; questa percentuale scende al 40% nel gruppo 2, mentre nel gruppo 3 il 75% segue il corso B in tedesco.

Comprensione orale

Passando ora alle singole competenze, come si può notare nella figura B3.3, per quanto riguarda la comprensione orale il risultato medio ottenuto si abbassa progressivamente passando dal gruppo 1 al gruppo 3 (gruppo 1: 64 punti, gruppo 2: 45.3 punti e gruppo 3: 38.6 punti). Tali differenze sono visibili anche considerando altri parametri quali ad esempio il punteggio massimo ottenuto.

Comprensione scritta

Per quanto riguarda la comprensione scritta (figura B3.3) la differenza di punteggio medio ottenuto tra il gruppo 1 e gli altri due gruppi è pure notevole (gruppo 1: 64.3 punti rispettivamente gruppo 2: 46.4 e gruppo 3: 41.6); tra il gruppo 2 e il gruppo 3 la differenza è invece più contenuta, anche se rimane significativa (p-value <.05).

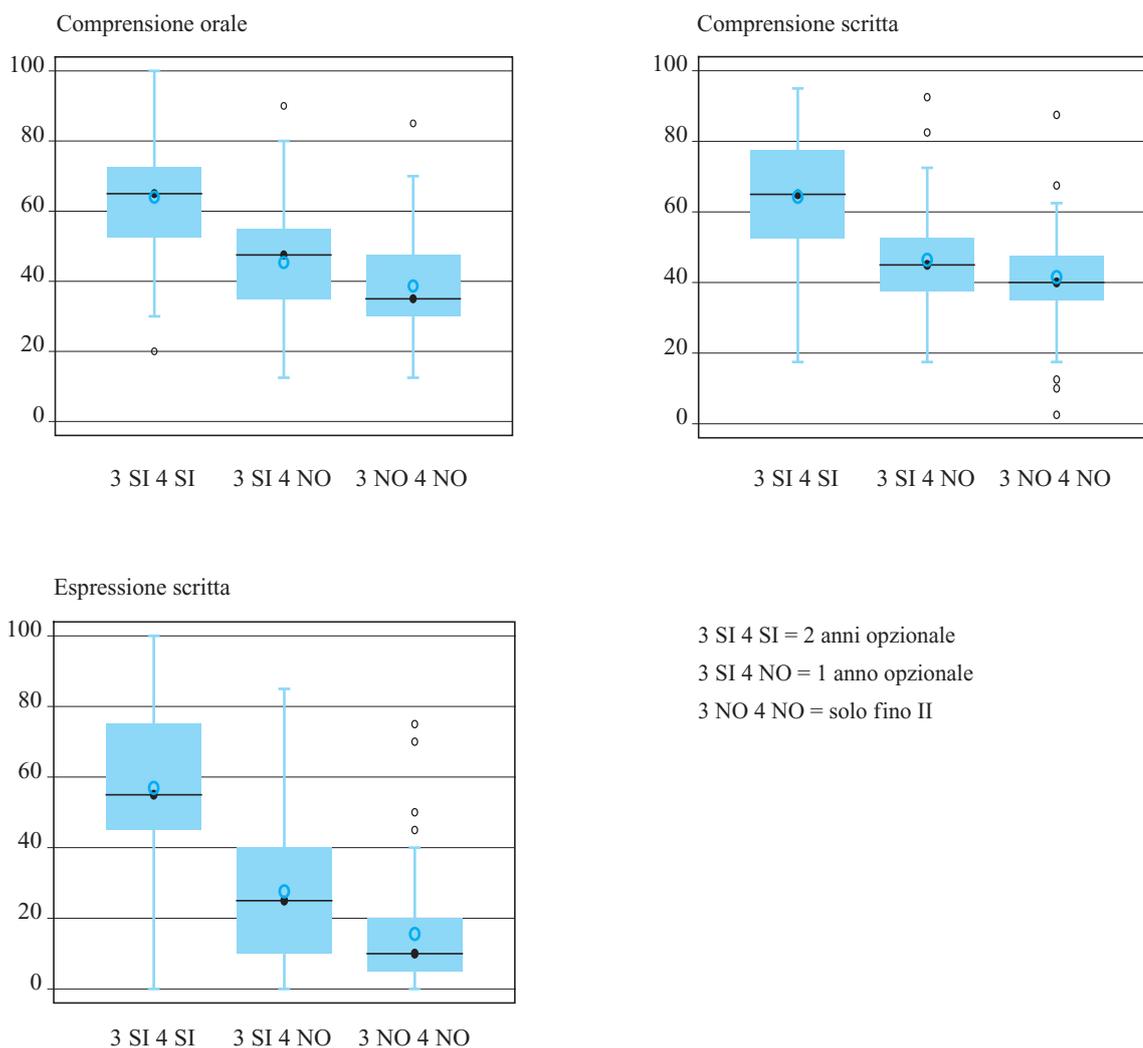
Espressione scritta

Le differenze diventano molto marcate e molto significative (p-value <.001) quando si passa all'espressione scritta (figura B3.3): lo scarto tra il punteggio medio ottenuto dal gruppo 1 (56.9 punti) rispetto agli altri due gruppi (gruppo 2: 27.6 punti e gruppo 3: 15.6 punti) è notevole. Al di là di queste osservazioni basate sui punteggi medi, analizzando le diverse distribuzioni, è possibile notare due altri aspetti interessanti: da un lato, l'importante dispersione di risultati comunque presente all'interno del gruppo 1 (min.=0 / max.=100) e dall'altro, le difficoltà marcate per gli allievi del gruppo 3 nel quale il 75% degli allievi arriva ad un massimo di 20 punti.

2. Per la comprensione orale p-value <.01, per la comprensione scritta p-value <.05, per l'espressione scritta p-value <.001.

Figura B3.3

Risultati in francese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi



Sovrapposizione delle prestazioni degli allievi nei tre gruppi

È importante inoltre rilevare come in quasi tutte le figure presentate si nota una sovrapposizione tra le competenze dei tre gruppi di allievi. Questo significa che ci sono allievi che hanno svolto il francese solo in III che ottengono punteggi comparabili a quelli ottenuti da allievi che hanno continuato il francese sino al termine della IV e questo si riscontra talvolta anche per allievi che non hanno più seguito il francese dopo la II media. Questo fenomeno della sovrapposizione è stato rilevato già in più occasioni nel corso delle raccolte di dati sulle competenze degli allievi della Scuola media svolte nell'ambito degli studi PISA (Pedrazzini-Pesce, 2003; Origoni, 2007).

3.3. Analisi dei risultati ottenuti nella prova di tedesco

Dati relativi all'intero campione

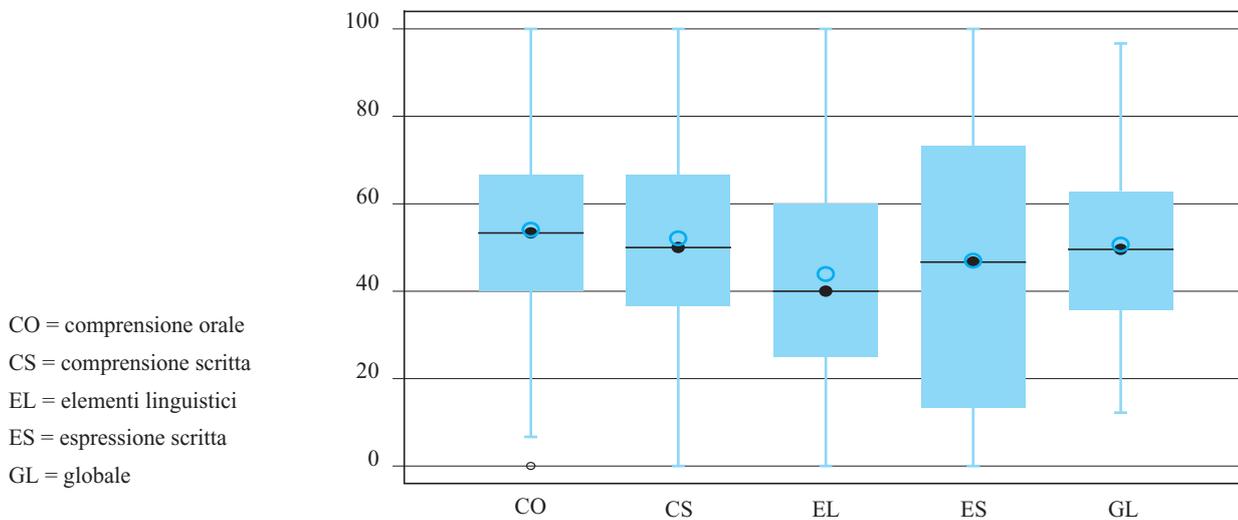
La riuscita secondo le aree di competenza

L'analisi dei risultati ottenuti nella prova di tedesco (figura B3.4) mostra come i punteggi medi siano abbastanza simili per la comprensione orale (54.1 punti) e la comprensione scritta (52.1 punti). Il punteggio medio ottenuto per l'espressione scritta (47.0 punti)

risulta invece inferiore e ancora maggiormente lo è quello ottenuto per gli elementi linguistici (43.9 punti).

Figura B3.4

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza



Nel caso del tedesco, al di là del discorso legato alle medie, è interessante analizzare le differenze interquartili. Considerando che il *box* contiene il 50% di tutti i dati osservati, le dispersioni dei risultati nella comprensione orale e nella comprensione scritta risultano più contenute rispetto a quella riscontrata per gli elementi linguistici, ma soprattutto per l'espressione scritta dove il primo 25% degli allievi non supera 13.3 punti mentre il 75% raggiunge al massimo 73.3 punti: ben 60 punti di differenza. Come si vedrà nell'analisi dei risultati ottenuti dalle due sottopopolazioni - corso A da un lato e corso B dall'altro - questa differenza è riconducibile a una resa molto diversa tra i due gruppi.

Tra comprensione orale e comprensione scritta la differenza è leggermente significativa ($p\text{-value} < .05$) mentre è sempre molto significativa tra queste due competenze e le altre considerate ($p\text{-value} < .001$). L'unica differenza non significativa è quella tra gli elementi linguistici e l'espressione scritta.

L'espressione scritta in tedesco era composta da un esercizio nel quale si chiedeva al soggetto di produrre un testo in risposta ad una sollecitazione scritta; come nel caso del francese, la valutazione era strutturata su più dimensioni quali il contenuto e l'ampiezza, l'adeguatezza comunicativa e la correttezza formale. E anche in tedesco lo scrivere crea qualche difficoltà: la percentuale di chi non affronta del tutto il compito in questo caso è del 4%.

Volendo polarizzare la scala di valutazione dell'espressione scritta suddividendo il giudizio dato in positivo/negativo si può affermare che la percentuale di coloro che ottengono un giudizio negativo per ognuna delle dimensioni considerate equivale al 27% mentre quella di coloro che ottengono un giudizio positivo risulta del 41%: il 32% restante presenta giudizi diversi a seconda della dimensione considerata.

La riuscita globale presenta un punteggio medio di 50.6 punti: come nel caso del francese, alla comprensione orale e alla comprensione scritta è stato attribuito un peso maggiore (ognuna corrisponde al 33.3% del punteggio totale) rispetto agli elementi linguistici (13.3%) e all'espressione scritta (20%).

Dati relativi al profilo scolastico-linguistico degli allievi

Risultato globale secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi

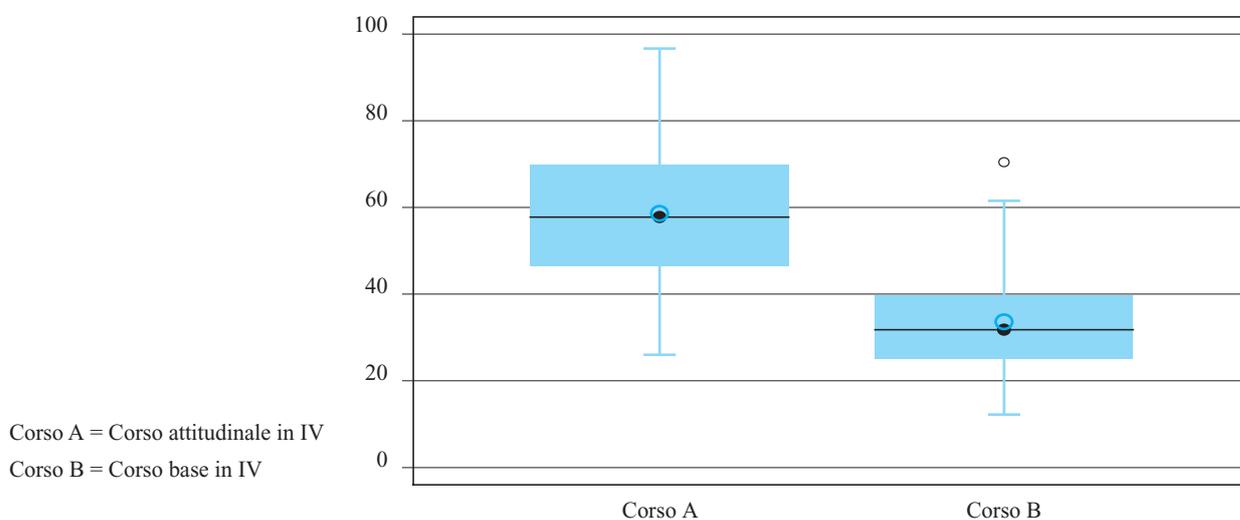
Nell'analisi dei dati relativi al tedesco le competenze misurate attraverso le prove sono state messe in relazione con il livello di esigenze del corso - base o attitudinale - seguito dall'allievo in IV. Due quindi le popolazioni messe a confronto: gli allievi del corso attitudinale e quelli del corso base³.

Al confronto con la terza popolazione, quella costituita dalla classe di differenziazione integrata, è stato dedicato uno spazio al termine di questa parte di analisi.

Considerando la riuscita globale (figura B3.5), la differenza di punteggio medio tra i due gruppi appare rilevante (corso A: 58.6 punti, corso B: 33.6 punti) così come globalmente tutti gli altri valori caratterizzanti le due distribuzioni: valori di significatività sempre molto alti (p -value $< .001$) e questo sia partendo dalle medie sia dalle distribuzioni in percentuale di riuscita.

Figura B3.5

Risultati globali in tedesco secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi



Comprensione orale

Per quanto riguarda la comprensione orale (figura B3.6) il risultato medio ottenuto dagli allievi del corso attitudinale è significativamente superiore a quello ottenuto dagli allievi del corso base (corso A: 59.8 punti, corso B: 43 punti). Tali differenze sono visibili anche considerando gli altri parametri (mediana, valore minimo, valore massimo).

Comprensione scritta

Per quanto riguarda la comprensione scritta (figura B3.6), la differenza di punteggio medio ottenuta tra i due gruppi è ancora più importante (corso A: 60.9 punti, corso B: 33.4 punti) e soprattutto le due distribuzioni tendono a distanziarsi sempre di più; ad esempio, il terzo quartile per il corso A si colloca a 76.7 punti mentre quello del corso B a 43.3 punti.

Elementi linguistici

Passando agli esercizi che compongono la parte legata agli elementi linguistici bisogna invece rilevare che questa parte ha creato difficoltà agli allievi di entrambi i gruppi (figura B3.6) e infatti i due punteggi medi tendono ad avvicinarsi maggiormente (corso A: 48 punti, corso B: 35.4 punti) pur rimanendo significativa la differenza tra i due.

Espressione scritta

Le differenze appaiono invece in modo netto quando si passa all'espressione scritta (figura B3.6), laddove la differenza tra i due punteggi medi appare molto evidente (corso

3. N totale corso A + corso B = 365 soggetti.

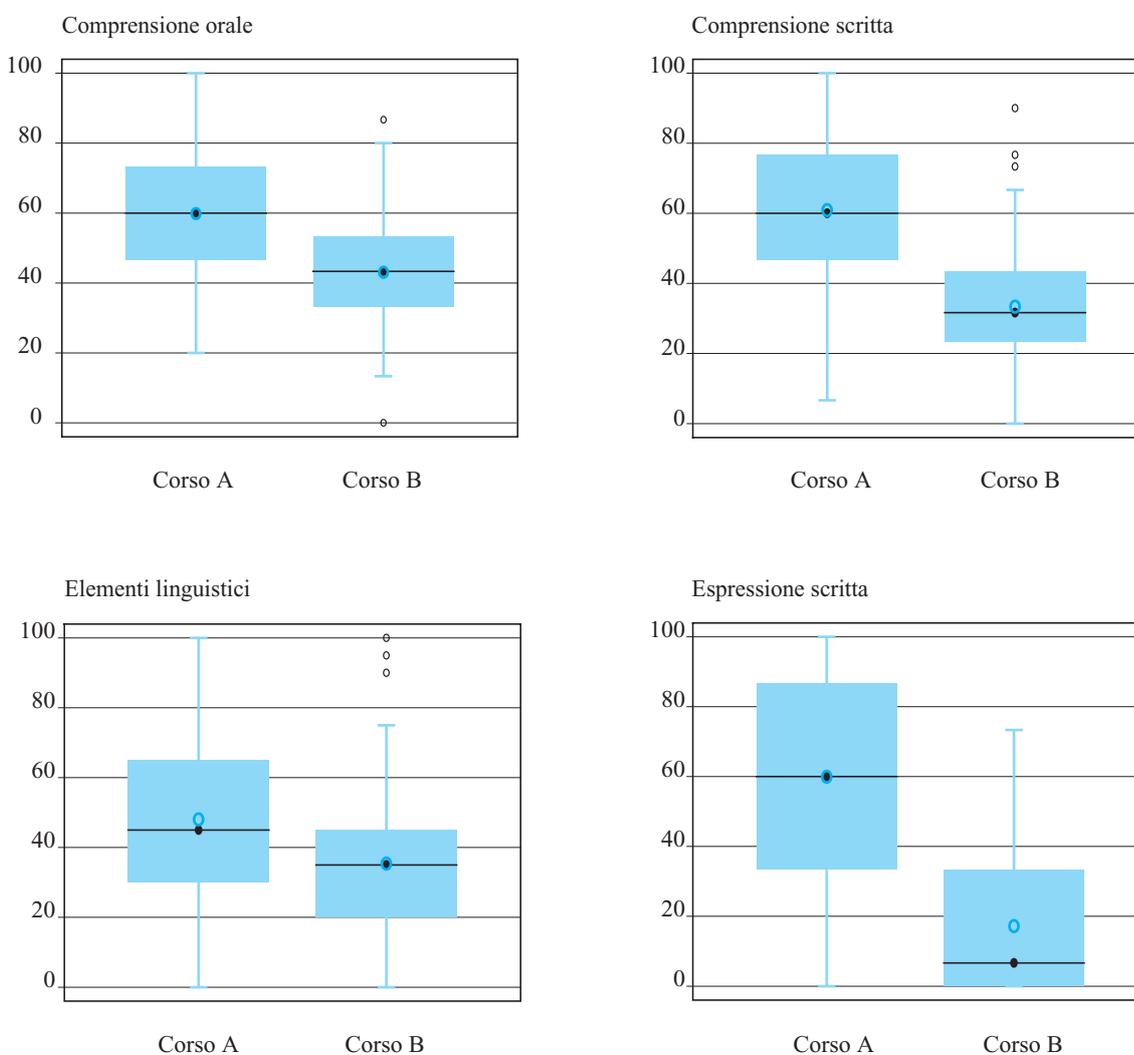
A: 60 punti, corso B: 17.2 punti). Dai dati sembrerebbe quindi emergere una difficoltà marcata degli allievi del corso base ad affrontare l'esercizio di scrittura; difficoltà data verosimilmente non solo dal doversi cimentare in una produzione scritta ma anche dalla lettura di un testo piuttosto lungo che precedeva il compito vero e proprio. Anche per taluni allievi del corso attitudinale ci sono comunque stati dei problemi e questo lo si nota in particolare osservando la maggiore dispersione dei risultati ottenuti per questa competenza rispetto alle altre competenze considerate.

Sovrapposizione delle prestazioni degli allievi nei corsi A e B

Come già rilevato per il francese, anche per il tedesco ritroviamo una certa sovrapposizione delle prestazioni degli allievi dei corsi A e B, un fenomeno questo già riscontrato sia negli studi internazionali PISA (Pedrazzini-Pesce, 2003; Origoni, 2007) sia in altri studi sulle competenze nelle lingue seconde dei ragazzi al termine della Scuola media svolti in passato (Tamagni Bernasconi, 2004).

Figura B3.6

Risultati in tedesco secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi



Corso A = Corso attitudinale in IV

Corso B = Corso base in IV

La sperimentazione della differenziazione pedagogica in tedesco

Avvertenza per il lettore

Per ragioni statistiche dovute al numero esiguo di soggetti considerati (21 allievi che corrispondono al 5.4% del campione) nelle precedenti analisi non si è considerato il confronto con il gruppo di allievi che hanno partecipato all'esperienza di differenziazione pedagogica per il tedesco. Tuttavia, considerando l'importanza rilevante del tema della differenziazione pedagogica all'interno della Riforma 3 e degli interessanti spunti che emergono dai dati si è deciso di dedicare uno spazio anche a questo argomento. Si rende attento il lettore che i risultati proposti di seguito sono pertanto da considerarsi come delle tendenze. Inoltre, alcuni documenti basati su esperienze di differenziazione pedagogica nella Riforma 3 (Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, 2008; rapporti sui progetti svolti da docenti della Scuola media nei diversi anni di implementazione della R3) e l'intervista svolta alla docente che ha seguito gli allievi della sperimentazione completano il quadro dei dati raccolti attraverso le prove.

Finalità e contesto della differenziazione pedagogica

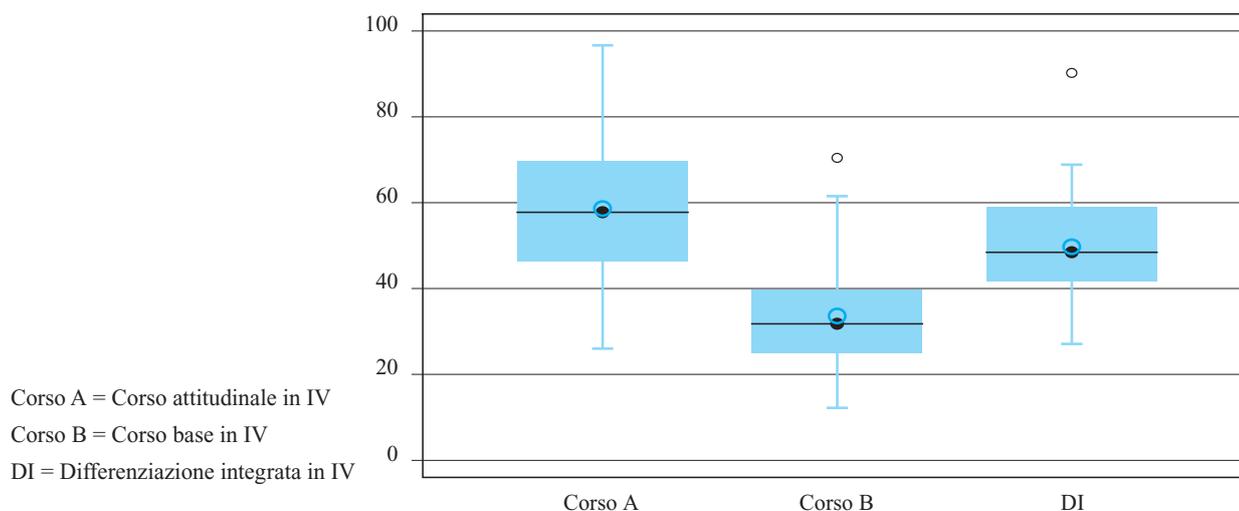
La differenziazione è stata recentemente definita nei termini seguenti: *“In una logica di differenziazione pedagogica, almeno per quel che riguarda la scuola obbligatoria, l'azione educativa mira a produrre, tramite il docente (e il contesto istituzionale/politico) il massimo sforzo, affinché ogni allievo benefici delle condizioni più appropriate per imparare il più possibile, tenuto conto dei vari fattori individuali e contestuali che interagiscono nei processi di insegnamento/apprendimento, operando essenzialmente con classi e gruppi eterogenei, senza dover ricorrere alle differenziazioni strutturali che a priori dividono gli allievi in funzione di capacità scolastiche e/o cognitive o di caratteristiche di altra natura.”* (Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico, 2008, p. 42).

Nel presente rapporto - come avviene nei documenti legati alle sperimentazioni svolte nell'ambito dell'asse tematico R3 *Pratiche pedagogiche e didattiche/differenziazioni* - il termine di *differenziazione integrata* viene utilizzato come sinonimo di *differenziazione pedagogica*.

Concretamente, nel caso preso in considerazione in questo studio, l'insegnante ha lavorato con una classe intera di 21 allievi per tre ore settimanali. Gli allievi sono stati suddivisi in gruppi di lavoro eterogenei, con compiti simili o differenziati. È stata quindi favorita la forma dell'apprendimento cooperativo in classe.

Figura B3.7

Risultati globali in tedesco, confronto tra la differenziazione integrata e i corsi attitudinale e base



Risultato globale, confronto tra la differenziazione integrata e i corsi attitudinale e base

Tutti i parametri (media, mediana, dispersione totale, dispersione all'interno dei *box*) relativi a coloro che seguono il corso di differenziazione integrata si trovano a metà tra quelli riguardanti gli iscritti al corso A e quelli del corso B. Un dato interessante che vale la pena di sottolineare riguarda i valori minimi: il valore minimo più alto è quello ottenuto dal gruppo di differenziazione integrata (DI) (27.1), più alto – sebbene la differenza sia lieve – anche di quello relativo agli allievi del corso A (26.0).

In merito alla dispersione “globale” e alla dispersione “dentro” i *box*, in generale, come pure nelle singole aree di competenza, nel corso A vi è una dispersione maggiore rispetto agli altri gruppi. Gli alunni del corso A ottengono risultati più eterogenei rispetto agli iscritti al corso B e addirittura anche rispetto agli allievi del gruppo di differenziazione integrata (che in teoria dovrebbe essere formato da una popolazione più eterogenea). Si può ipotizzare che ciò sia la conseguenza dell'effettiva eterogeneità che caratterizza gli allievi del corso A. Realtà testimoniata anche dalla docente coinvolta nel progetto di differenziazione: “Anche perché nel tedesco il corso A in terza media è un corso con tanti allievi con diverse eterogeneità per cui non è che risponda proprio bene alla separazione dei livelli. Ci sono diversi allievi che sono relativamente deboli e molti bravi per cui, per finire, c'è un gruppo eterogeneo anche con i corsi A e nei corsi B si ritrovano pochi allievi con grosse difficoltà.” (Cit. 14, Doc. 44, Par. 13).

Se si considera il punteggio medio generale, quello ottenuto dagli allievi che hanno partecipato all'esperienza di differenziazione integrata si situa a metà tra i risultati degli allievi dei corsi A e quelli dei corsi B, ma il valore medio del gruppo DI è comunque più vicino a quello degli allievi di corso A (differenza di 8.9 punti) che a quello degli allievi di corso B (differenza di 16.1). L'esperienza della docente che ha condotto il progetto con più di una classe in questi primi anni di implementazione della Riforma conferma il dato emerso dalle prove.

Più nel dettaglio, se si considerano le diverse aree di competenza separatamente, si osservano alcune peculiarità (v. fig. B3.8).

Comprensione orale

Per quanto riguarda la comprensione orale, si nota come gli allievi della sperimentazione DI abbiano un “comportamento” analogo agli allievi del corso B ottenendo un risultato medio molto simile (corso B = 43.0 punti; DI = 46.7 punti) e una distribuzione dei risultati equivalente. Si distanziano invece coloro che frequentano il corso A di tedesco fornendo una prestazione media migliore (59.8 punti).

Comprensione scritta

Tendenza inversa riscontrata invece nella comprensione scritta, dove il gruppo degli allievi di differenziazione integrata raggiunge un punteggio medio (51.1 punti) più vicino a quello degli allievi del corso A (60.9 punti) che a quello di coloro che seguono il corso B (33.4 punti). Sebbene il punteggio medio degli alunni del gruppo DI sia inferiore a quello degli iscritti al corso A, bisogna comunque sottolineare che la dispersione dei dati è nettamente più contenuta per il gruppo DI rispetto al corso A e il valore minimo degli allievi del corso A è di 6.7 punti mentre quello degli allievi DI è di addirittura 30 punti.

Elementi linguistici

Nella parte relativa agli elementi linguistici - parte che sembra avere creato globalmente più difficoltà – il risultato medio del gruppo di allievi DI (41.9) si situa esattamente a metà strada tra il punteggio ottenuto dagli alunni del corso A (48) e quello degli iscritti al corso B (35.4).

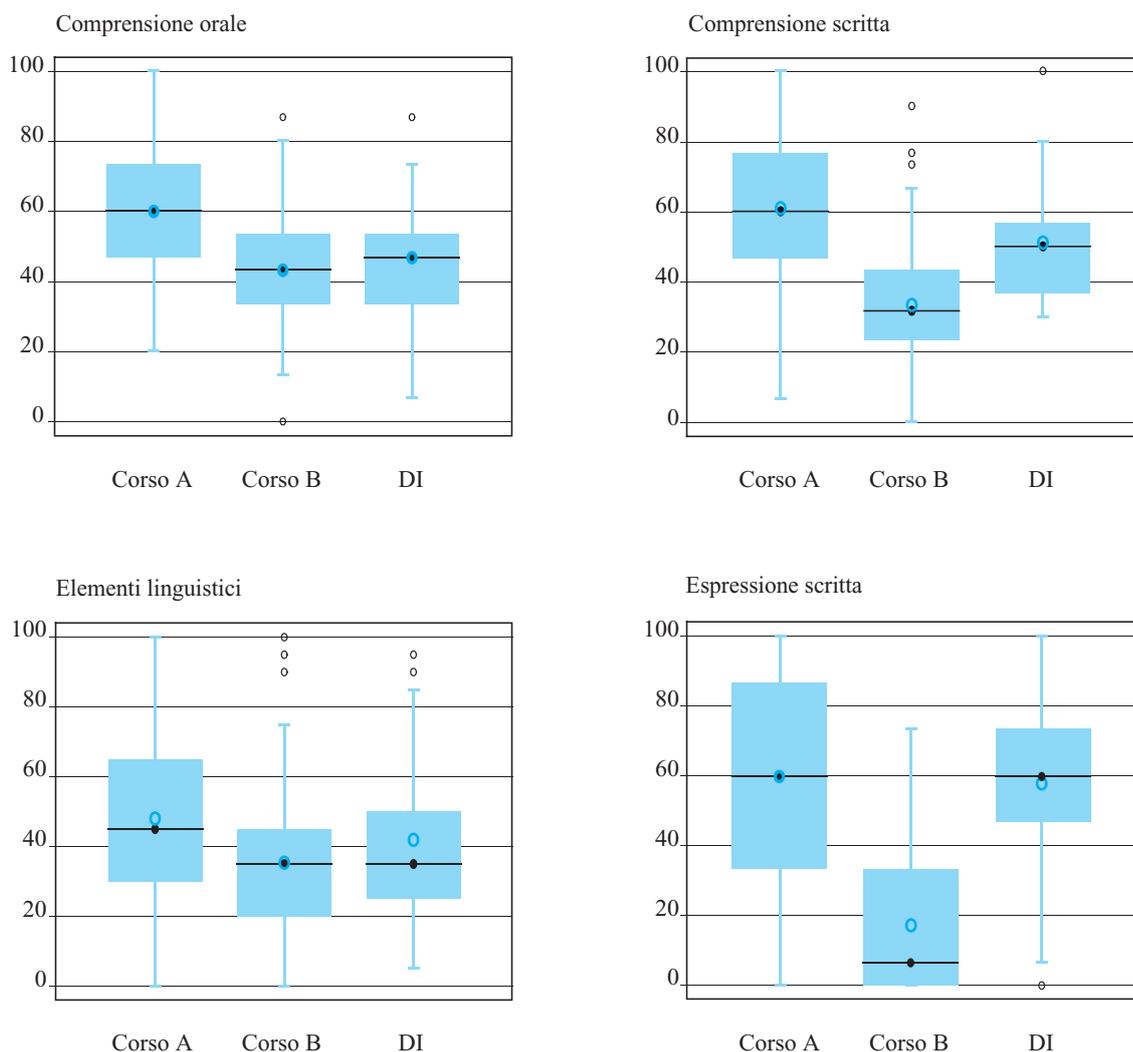
Espressione scritta

Infine, nell’espressione scritta gli allievi che seguono il corso A e quelli del gruppo di differenziazione integrata ottengono risultati simili con un punteggio medio di 60 punti per i primi e di 57.8 punti per i secondi (anche in questo caso la dispersione all’interno dei *box* è molto più limitata per gli alunni DI rispetto a quella relativa agli iscritti al corso A). Si distanziano di molto invece i risultati degli allievi del corso B, i quali ottengono un punteggio medio di molto inferiore che si situa a 17.2 punti. A volte negli scritti degli allievi che hanno più difficoltà si riscontrano interferenze con l’inglese. Problema segnalato già nel capitolo B1.3 e ribadito dall’insegnante che ha svolto il progetto di differenziazione integrata in tedesco: “*Molto evidente infine appare la confusione con l’inglese specialmente per gli allievi deboli.*” (Cit. 15, Doc. 45, Par. 74).

Alcune valutazioni qualitative

Dai dati raccolti attraverso le prove linguistiche non si possono desumere elementi qualitativi riguardo ad esempio il clima della classe o altre valutazioni personali degli alunni che hanno seguito la sperimentazione. Dall’intervista svolta alla docente responsabile del progetto e dai suoi rapporti, risulta però “*un clima di lavoro sereno, un miglioramento della capacità di collaborazione, della capacità di autovalutazione e di autoregolazione.*” (Cit. 16, Doc. 46, Par. 40). Inoltre, “*gli allievi hanno apprezzato il fatto di poter lavorare tutti assieme e di poter aiutare gli allievi più deboli. Hanno percepito però una maggiore lentezza del ritmo di lavoro, che viene valutata da alcuni in modo positivo da altri in modo negativo. Praticamente tutti gli allievi vogliono continuare l’esperienza.*” (Cit. 17, Doc. 46, Par. 52).

Figura B3.8
Risultati in tedesco secondo le aree di competenza, confronto tra la differenziazione integrata e i corsi attitudinale e base



Corso A = Corso attitudinale in IV

Corso B = Corso base in IV

DI = Differenziazione integrata in IV

3.4. Analisi dei risultati ottenuti nella prova cantonale di inglese

Dati relativi all'intera popolazione

La riuscita secondo le aree di competenza

Per quanto riguarda l'inglese è importante ricordare che, essendo prova cantonale, la popolazione coinvolta era quella di tutti gli allievi di IV media (3106 soggetti) e il test è stato somministrato e corretto direttamente dai docenti.

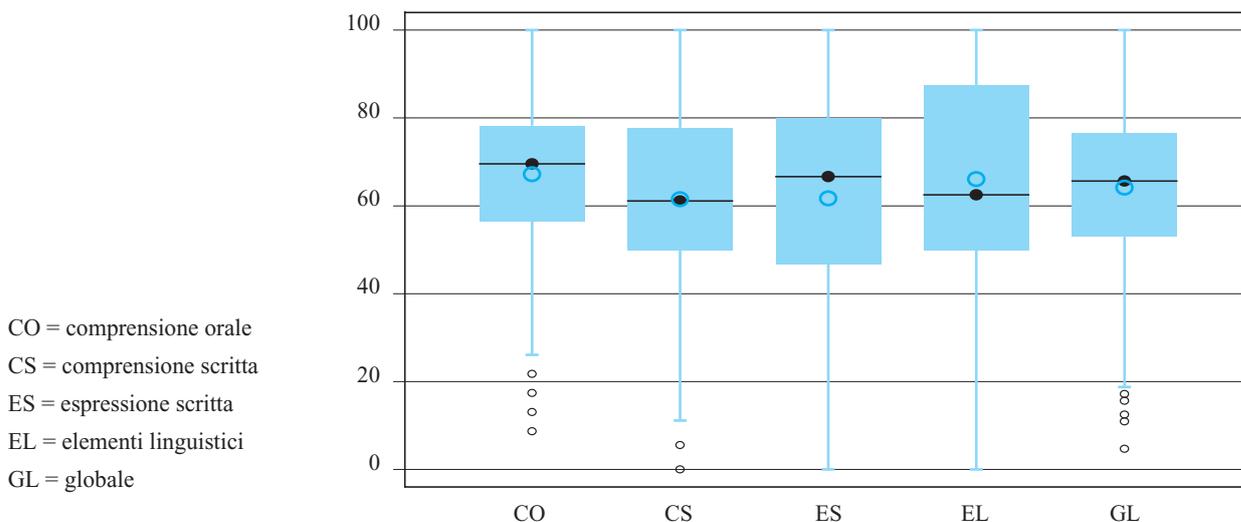
L'analisi dei risultati ottenuti nella prova cantonale di inglese (figura B3.9) mostra come i punteggi medi siano abbastanza simili considerando la riuscita nelle diverse compe-

tenze (comprensione orale: 67.2 punti, comprensione scritta: 61.5 punti, espressione scritta : 61.7 punti, elementi linguistici: 66 punti, globale: 64.2 punti)⁴. Le differenze risultano comunque generalmente significative (p-value <.001) ad eccezione di quella tra comprensione scritta e espressione scritta.

La riuscita globale presenta un punteggio medio di 64.2 punti. Anche nel caso dell'inglese, le diverse competenze avevano ciascuna un proprio "peso" sul computo totale dei punti: la comprensione orale corrispondeva al 36% dei punti attribuiti, la comprensione scritta al 28%, l'espressione scritta al 23.5% e gli elementi linguistici al 12.5%.

Figura B3.9

Risultati in inglese secondo le aree di competenza



Dati relativi al profilo scolastico-linguistico degli allievi

Risultato globale secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi

L'analisi dei dati relativi alla prova di inglese risulta particolarmente interessante allorché si decide di suddividere la popolazione in quattro gruppi a seconda del corso di tedesco frequentato e dell'aver seguito o meno il corso opzionale di francese (gruppo 1= Francese SI - Tedesco A / gruppo 2= Francese SI - Tedesco B / gruppo 3= Francese NO - Tedesco A / gruppo 4= Francese NO - Tedesco B). Questa suddivisione - al di là dei dati relativi al francese e al tedesco - porta a raggruppare tra loro allievi che presentano una riuscita scolastica diversificata perché la scelta del livello di tedesco e del fatto di continuare o meno il francese sono spesso influenzate dalla situazione scolastica globale dell'allievo e verosimilmente anche da fattori extra-scolastici, come ad esempio le aspettative delle famiglie.

Come noto, per l'insegnamento dell'inglese, la Riforma prevede che le classi siano eterogenee (nessuna divisione in livelli) sia in III che in IV; in IV vi è però la costituzione di classi ad effettivi ridotti allo scopo di attuare condizioni più efficaci di insegnamento (v. ad esempio l'aspetto dello scambio comunicativo).

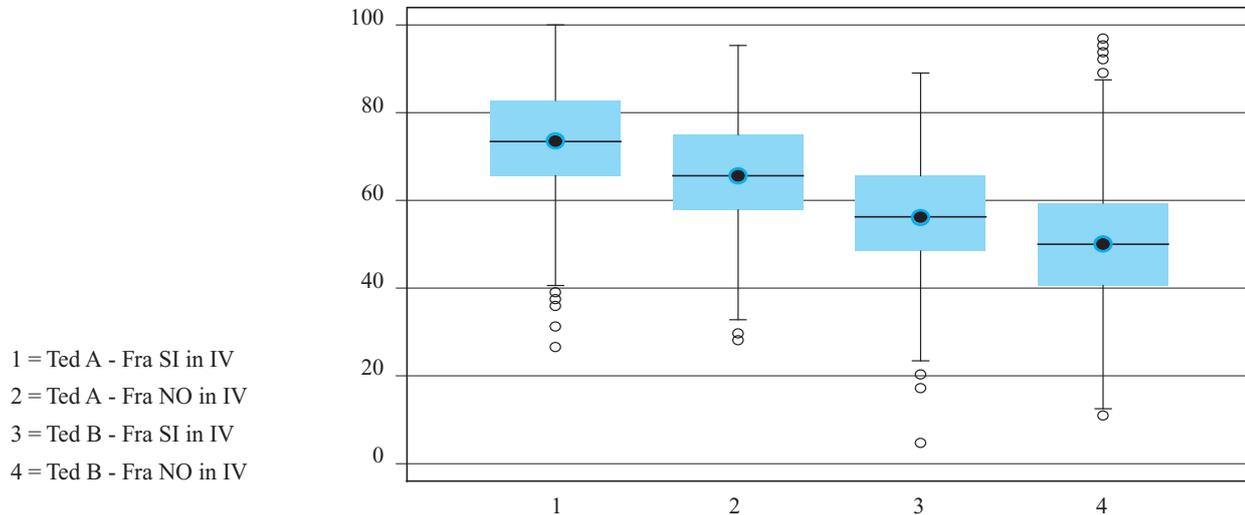
Partendo dai dati relativi alla riuscita globale, appaiono subito evidenti i diversi punteggi medi di riuscita ottenuti; in particolare, i quattro gruppi presenta-

4. Nell'inglese la parte di espressione scritta precede quella degli elementi linguistici.

no punteggi medi di riuscita progressivamente inferiori passando dal gruppo 1 al gruppo 4 (gruppo 1: 73.6 punti, gruppo 2: 65.6 punti, gruppo 3: 56,1 punti, gruppo 4: 50.1 punti). Le differenze risultano sempre significative a p-value <.001. Le distribuzioni sono tra loro abbastanza simili anche se nel gruppo 4 si nota una maggiore dispersione dei risultati ottenuti rispetto agli altri gruppi.

Figura B3.10

Risultati globali in inglese secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi



I risultati secondo le diverse aree di competenza

Questa tendenza rilevata per i punteggi medi nella riuscita globale, emerge anche osservando i risultati relativi alle diverse competenze.

Anche per l'inglese il confronto tra gruppi per ognuna delle competenze è stato illustrato grazie a un insieme di grafici (figura B3.11) che mostrano in modo eloquente il diverso rendimento delle quattro sottopopolazioni. Per facilitare e rendere più immediata la lettura di questi dati, si è ritenuto opportuno riassumere nella tabella B3.2 i punteggi medi ottenuti dai gruppi nelle diverse competenze.

Tabella B3.2

Punteggi medi in inglese ottenuti dai gruppi nelle diverse competenze

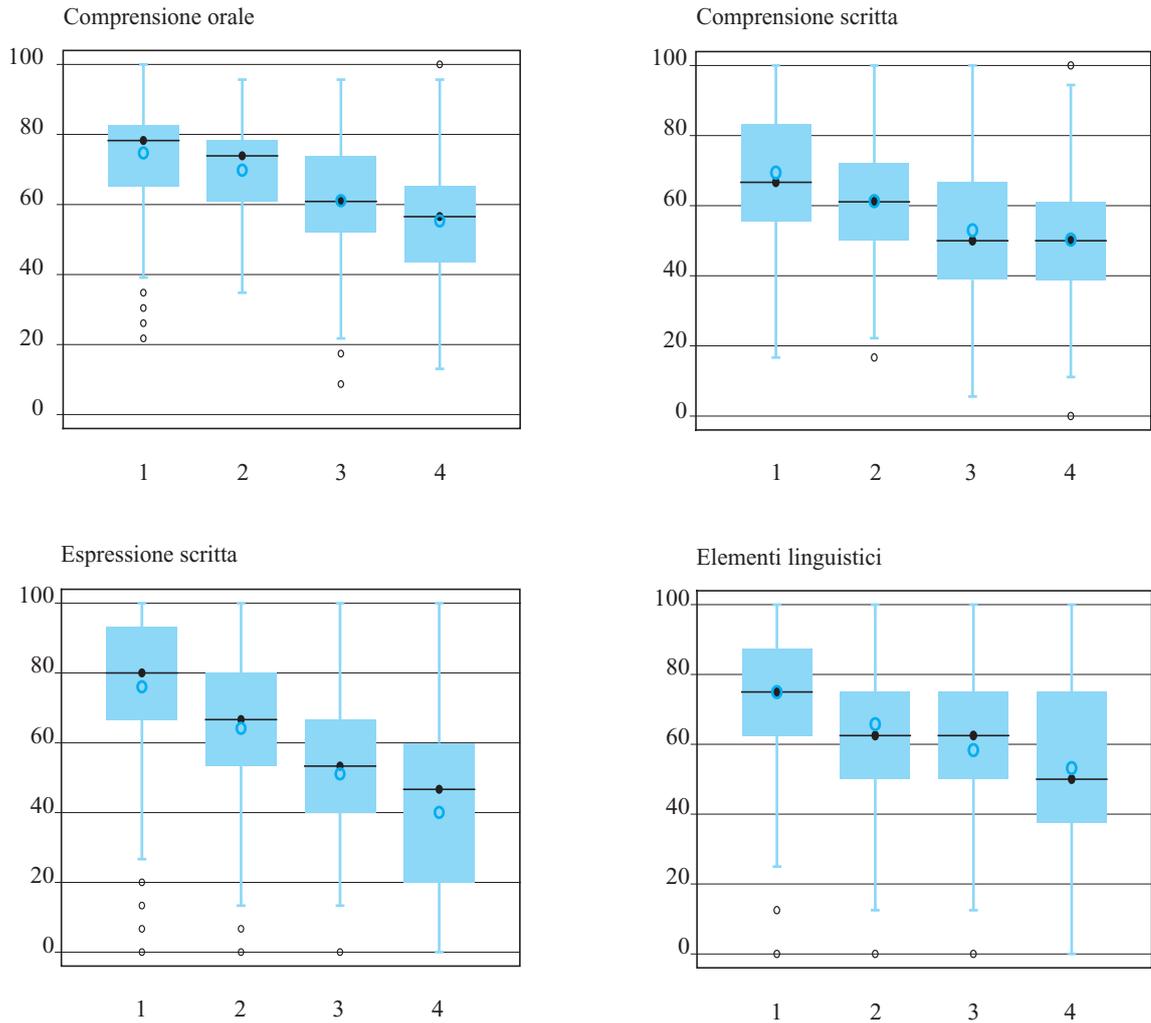
	CO	CS	ES	EL
Gruppo 1	74.7	69.4	76.0	75.0
Gruppo 2	69.8	61.3	64.1	65.8
Gruppo 3	61.1	53.0	51.1	58.4
Gruppo 4	55.3	50.3	40.0	53.2

In generale, i test di significatività applicati indicano che all'interno di ogni competenza le differenze di punteggio medio tra i quattro gruppi sono molto significative (p-value <.001). L'unico caso dove la differenza risulta leggermente meno significativa (p-value <.05) è quella tra il gruppo 3 e 4 per quanto riguarda la comprensione scritta.

Volendo analizzare invece lo scarto tra il punteggio medio ottenuto dal gruppo 1 rispetto al gruppo 4 si nota come esso resti quasi stabile (19.4 punti per la comprensione orale, 19.1 per la comprensione scritta, 21.8 per gli elementi linguistici) ad eccezione della parte legata all'espressione scritta dove i quattro gruppi tendono maggiormente a distanziarsi: 36 punti di scarto tra il gruppo 1 e il gruppo 4 (figura B3.11). Le rappresentazioni grafiche seguenti illustrano bene queste tendenze.

Figura B3.11

Risultati in inglese secondo le aree di competenza e secondo il profilo scolastico-linguistico degli allievi



- 1 = Ted A - Fra SI in IV
 2 = Ted A - Fra NO in IV
 3 = Ted B - Fra SI in IV
 4 = Ted B - Fra NO in IV

4. Sintesi

Questo rapporto presenta i primi dati relativi alle valutazioni di francese, tedesco e inglese svolte nel 2007 al termine della quarta media. Nel caso del francese e del tedesco le prove sono state somministrate ad un campione di allievi e corrette da personale esterno alle scuole, mentre nel caso dell'inglese si tratta di una prova cantonale, somministrata all'insieme della popolazione scolastica e corretta dai docenti stessi. Attraverso questa fotografia sono illustrate le competenze di 400 allievi di quarta media appartenenti alla prima coorte di studenti che hanno seguito la nuova organizzazione dell'insegnamento delle lingue seconde introdotta nell'ambito della Riforma 3. Tutte le prove si basano sulle competenze attese dagli allievi per ogni singola lingua al termine della Scuola media.

Le analisi dei dati 2007 hanno permesso di rilevare – all'interno di ogni lingua - una certa differenza di prestazione tra le diverse competenze (comprensione orale, comprensione scritta, elementi linguistici e soprattutto espressione scritta). In particolare, si può affermare che gli scarti maggiori vengono osservati tra le competenze di comprensione orale e scritta da un lato e l'espressione scritta dall'altro, a vantaggio delle prime; la dimensione elementi linguistici si colloca invece a metà strada. Queste differenze non sorprendono poiché è noto che l'acquisizione della competenza dello scrivere necessita tempi più lunghi rispetto all'acquisizione della competenza della comprensione orale. Attualmente nella Scuola media l'insegnamento è proteso allo sviluppo di vere e proprie competenze comunicative fondate sulla comprensione e sull'espressione attiva e attivabile in situazioni reali e comprende quindi anche l'espressione scritta. Questa realtà formativa, così come gli abituali criteri valutativi, sono stati debitamente considerati nelle diverse fasi di realizzazione e correzione delle prove. Altro dato evidente sono le differenze di prestazione media allorché si mettono a confronto allievi che presentano profili scolastico-linguistici diversi.

Nella prova di francese coloro che hanno proseguito lo studio della lingua sia in terza che in quarta ottengono chiaramente risultati medi superiori rispetto a coloro che non l'hanno più svolto così come rispetto a coloro che l'hanno seguito solo in terza. Parallelamente gli allievi che hanno seguito il francese solo in terza ottengono comunque risultati medi significativamente superiori a quelli di coloro che hanno abbandonato il francese al termine della seconda media, sia per quanto riguarda la riuscita globale che per le singole competenze.

Nella prova di tedesco le differenze di prestazione media emerse tra il corso A e il corso B si evidenziano per la comprensione orale, la comprensione scritta e in modo netto per l'espressione scritta (differenze sempre significative); per la parte degli elementi linguistici la differenza è invece più contenuta, perché entrambi i gruppi hanno incontrato difficoltà.

Nella prova cantonale d'inglese, all'interno di ogni competenza, le differenze di punteggio medio tra i quattro gruppi¹ di allievi presi in considerazione sono generalmente molto significative e lo scarto tra il punteggio medio ottenuto dal gruppo 1 rispetto al gruppo 4 risulta generalmente rilevante per tutte le competenze considerate e in particolare modo, per quanto riguarda l'espressione scritta.

Al di là di queste conclusioni, le rappresentazioni grafiche relative alle prove mostrano comunque sempre una certa sovrapposizione delle prestazioni degli allievi con profili diversi. Come già rilevato in studi svolti in passato (Pedrazzini-Pesce, 2003; Tamagni Bernasconi, 2004; Origoni, 2007) riguardo al confronto tra competenze di allievi suddivisi secondo le esigenze del corso frequentato, anche nel caso specifico, vi sono alunni con un profilo scolastico-linguistico modesto che dimostrano di avere competenze pari o superiori a quelle di taluni allievi deboli con profilo superiore.

Questi in sintesi i risultati principali scaturiti dall'analisi dei dati 2007. È fondamentale sottolineare che essi andranno confrontati con i dati raccolti nel 2008 e 2009 (si stanno già impostando i primi paragoni), permettendo così di capire se determinate tendenze verranno confermate oppure se alcuni aspetti andranno relativizzati. Gli studi internazionali quali PISA hanno dimostrato il ruolo assunto dal numero d'ore d'insegnamento frequentate sulla riuscita in quella materia durante un determinato curriculum (Nidegger, 2001; Pedrazzini-Pesce, 2003; Zahner Rossier, 2005); è invece meno nota l'influenza data dal cambiamento di statuto di una materia (da obbligatoria a opzionale o viceversa), oppure dalla scelta tra un insegnamento con classi intere oppure con classi ad effettivi ridotti.

Uno degli obiettivi della ricerca e del confronto è quello di offrire spunti di riflessione per coloro che devono guidare le scelte di politica scolastica e per tutti gli operatori scolastici, considerato come nel panorama svizzero ed europeo la riflessione riguardo al ruolo della scuola nella costruzione dell'identità linguistica del giovane e nello sviluppo delle sue competenze è sempre di attualità e nuovi approcci vengono costantemente proposti e valutati.

1. Gruppo 1= Francese SI - Tedesco A / gruppo 2= Francese SI - Tedesco B / gruppo 3= Francese NO - Tedesco A / gruppo 4= Francese NO - Tedesco B.

Bibliografia

- Amaturo, E. (1993). *Messaggio, simbolo, comunicazione. Introduzione all'analisi del contenuto*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese. Edizione 2005*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Besozzi, E., & Colombo, M. (1998). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*. Milano: Guerini Studio.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone?* Bologna: Il Mulino.
- Bryk, A., Sebring, P., Easton, J., & Luppescu, S. (1998). *Charting Chicago School Reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. London: National College for School Leadership. Disponibile all'URL <http://www.ncsl.org.uk/>.
- CDPE. (2005). *Portfolio europeo delle lingue - Versione per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni - PEL II*. Berne: Schulverlag blmv.
- Commissione consultiva dei Servizi di Sostegno Pedagogico. (2008). *Rapporto no. 5 all'intenzione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport*. Bellinzona.
- Corbett Burris, C., Heubert, J. P., & Levin, H. M. (2005, April 11th-15th). *Increasing Student Achievement Using Heterogeneous Grouping with Accelerated Curriculum*. Paper presented at the AERA Annual Congress, Montréal.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depth of educational reform*. London; New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In A. Hargreaves, A. Lierman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: the sequel*. London; Philadelphia, Pa.: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). *The Return of Large-scale Reform*. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innovare au coeur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Ghisla, G. (2001). La Svizzera, le lingue e 10 anni di Babylonia. *Babylonia*, 4.
- Hargreaves, A., Lierman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London: Plenum Press.

- Huberman, A. M., Miles, M. B., Taylor, B. L., & Goldberg, J. A. (1983). *Innovation Up Close: A Field Study in Twelve School Settings*. Andover, MA: The Network, Inc.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A Framework for Research on Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.
- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership. Responding to Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- MacBeath, J., Oduro, G. K. T., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in schools*: University of Cambridge.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (M. H. Rispaal, Trans. 2e édition ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London; Thousand Oaks: Sage Publications.
- Nidegger, C. (A cura di). (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity*. Paris: OECD. OCDE. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Parigi : OCDE.
- Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini-Pesce, F. (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pelletier, G. (2006, 11-13 octobre). *Diriger au temps des réformes éducatives. Un travail de sherpa*. Paper presented at the La nouvelle gouvernance en éducation, Montréal.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Dirigere la scuola, comunità che apprende*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Quartapelle, F., & Bertocchi, D. (A cura di). (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Spinolo, F. (2003). *Il "Simple logistic Model" di Rasch nell'ambito dei metodi di scaling unidimensionale*. Milano: Università cattolica del Sacro Cuore di Milano.
- Tamagni-Bernasconi, K. (2004). *Valutazione dell'esperienza di insegnamento delle lingue seconde al Collegio Papiro*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: UIM.

-
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2005). *Riforma 3 della scuola media. Progetto per l'implementazione della Riforma*. Bellinzona: UIM.
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2000/01 – 2007/08). *Statistiche sulla scuola media. Fine anno*. Bellinzona: UIM.
- Vanetta, F., Bordoli, A., Cereghetti, G., Ferrari, E., Giacomini, M. G., Gianora, O., et al. (2004). Ridefinire i compiti dell'istituto scolastico. Retrieved May, 28th, 2007, from http://www.scuoladecs.ti.ch/amm_2000/area1.htm.
- Zahner Rossier, C. (A cura di). (2005). *PISA 2003: Competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*. Neuchâtel/Berna: Ufficio federale di statistica / Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione.

Allegato 1

Dati statistici sulle lingue seconde

Tabella B1.1

Iscritti ai diversi corsi di L2 in IV media, 2000/01 – 2007/08

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Tedesco A	N.	1624	1605	1609	1788	1808	1931	1853	1798
	%	59.6	58.9	57.0	61.8	61.5	64.3	61.3	59.0
Tedesco B	N.	998	1004	974	979	980	978	1076	1138
	%	36.6	36.8	34.5	33.9	33.4	32.6	35.6	37.3
Francese A	N.	1523	1540	1578	1658	1775	1837		
	%	55.8	56.5	55.9	57.4	60.4	61.2		
Francese B	N.	1081	1036	1082	1089	1036	1032		
	%	39.6	38.0	38.4	37.7	35.3	34.4		
Francese opz.	N.							1656	1578
	%							54.8	51.8
Inglese	N.	1402	1378	1329	1488	1555	1647	3022	3047
	%	51.4	50.6	47.1	51.5	52.9	54.8	100.0	100.0

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella B1.2

Insufficienze nelle L2 in IV media, 2000/01 – 2007/08

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Tedesco A	N.	72	72	76	101	119	82	78	87
	%	4.4	4.5	4.7	5.6	6.6	4.2	4.2	4.8
Tedesco B	N.	96	119	68	103	110	76	149	119
	%	9.6	11.9	7.0	10.5	11.2	7.8	13.8	10.5
Francese A	N.	71	80	80	56	35	58		
	%	4.7	5.2	5.1	3.4	2.0	3.2		
Francese B	N.	115	93	84	93	72	81		
	%	10.6	9.0	7.8	8.5	6.9	7.8		
Francese opz.	N.							82	90
	%							5.0	5.7
Inglese	N.	165	127	132	149	123	135	378	348
	%	11.8	9.2	9.9	10.0	7.9	8.2	12.5	11.4

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella B1.3

Iscritti ai diversi corsi di L2 in III media, 2000/01 – 2007/08

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Tedesco A	N.	1664	1751	1840	1894	1974	1922	1878	1971
	%	61.5	62.7	64.0	65.2	66.0	63.5	62.6	64.8
Tedesco B	N.	913	922	920	908	940	1015	1015	979
	%	33.8	33.0	32.0	31.3	31.4	33.5	33.8	32.2
Francese A	N.	1584	1610	1699	1756	1843			
	%	58.6	57.6	59.1	60.4	61.6			
Francese B	N.	994	1033	1037	1029	1022			
	%	36.8	37.0	36.1	35.4	34.2			
Francese opz.	N.						2087	2023	2046
	%						68.9	67.4	67.2
Inglese	N.						3029	3001	3043
	%						100.0	100.0	100.0

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Tabella B1.4
Insufficienze nelle L2 in III media, 2000/01 – 2007/08

		2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Tedesco A	N.	132	104	110	112	109	124	154	97
	%	7.9	5.9	6.0	5.9	5.5	6.5	8.2	4.9
Tedesco B	N.	134	127	103	111	113	160	172	165
	%	14.7	13.8	11.2	12.2	12.0	15.8	16.9	16.9
Francese A	N.	111	93	97	82	78			
	%	7.0	5.8	5.7	4.7	4.2			
Francese B	N.	131	135	145	123	99			
	%	13.2	13.1	14.0	12.0	9.7			
Francese opz.	N.						162	203	190
	%						7.8	10.0	9.3
Inglese	N.						399	411	388
	%						13.2	13.7	12.8

Fonte dati: UIM – Statistiche sulla scuola media. Fine anno

Allegato 2

Documenti raccolti suddivisi in sei gruppi

In questo allegato si trova la lista dei documenti raccolti e prodotti nella seconda fase della ricerca (*Analisi della documentazione ufficiale e interviste a persone-chiave della Riforma*). Alcuni di essi sono stati utilizzati nel presente rapporto, mentre l'analisi della totalità dei documenti elencati sarà oggetto di una prossima pubblicazione.

1. Documentazione ufficiale sulla Riforma 3

- Doc. 1 Dozio, E., Guzzi, M., Lepori, F., Moses, B., & Vanetta, F. (1997). Prospettive per la scuola media. Proposta di un nuovo modello strutturale. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio e Ufficio studi e ricerche.
- Doc. 2 Baylaender, E., Dozio, E., Roncoroni-Arlettaz, V., Tamagni, G., & Vanetta, F. (2003). Riforma 3 della scuola media. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio. Disponibile in:
http://www.scuoladecs.ti.ch/ordini_scuola/scarica_riforma_SM/Riforma_3_sm.pdf [15 ottobre 2008]
- Doc. 3 L'implementazione della Riforma 3 della Scuola media. Settembre 2005. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/informazioni-riforma3/scarica/Implementazione_SM_2005.pdf [15 ottobre 2008]
- Doc. 4 Ufficio dell'insegnamento medio. (2001). Scuola media: idee e lavori in corso 1. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio
- Doc. 5 Ufficio dell'insegnamento medio. (2002). Scuola media: idee e lavori in corso 2. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio
- Doc. 6 Ufficio dell'insegnamento medio. (2004). Scuola media: idee e lavori in corso 3. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio
- Doc. 7 Dozio, E. Rapporto sull'implementazione della Riforma 3: il lavoro del gruppo operativo nell'anno 2005 – 06. Bellinzona: Ufficio insegnamento medio. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/informazioni-riforma3/scarica/Rapporto-Gr-operativo-R3-2005-06.pdf> [15 ottobre 2008]

2. Interventi pubblici sulla Riforma 3

- Doc. 8 Trascrizione dell'intervento di Gabriele Gendotti nell'ambito del Convegno "Riforma della scuola media: esperienze, riflessioni e prospettive" di venerdì 24 agosto 2007 Bellinzona.
- Doc. 9 Trascrizione dell'intervento di Francesco Vanetta nell'ambito del Convegno "Riforma della scuola media: esperienze, riflessioni e prospettive" di venerdì 24 agosto 2007 Bellinzona.

3. Documentazione sugli assi tematici

- Doc. 10 Dozio, E. Anno scolastico 2005-06 – UIM - Riforma R3. Rapporto sull'implementazione per gli assi: Valutazione allievi; Disadattamento, integrazione e benessere; Gestione classe. Disponibile in:
<http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/rapporti/Rapporto-Assi-2005-06-Valutaz+Gest+Disadatt.pdf> [16 ottobre 2008]
- Doc. 11 Sisini, R. Implementazione R3; Attività d'istituto – Giornate progetto. Rapporto finale 2005-2006. Disponibile in:
http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/attivita-istituto/implementazione05-06/rapporto_finale_2005-06_attivita_d_istituto_GP.pdf [16 ottobre]

- Doc. 12 Donati, M. (2006). Differenziare in classe per un apprendimento migliore per tutti! Elementi di riflessione sulla differenziazione pedagogica nell'ambito della Riforma Tre. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/pratiche-pedagogiche/documenti/Differenziare_in_classe_per_un_apprendimento_migliore_per_tutti.pdf [16 ottobre 2008]
- Doc. 13 Progetto plurilinguismo: bilancio intermedio 2005-2006
- Doc. 14 Dozio, E. Riforma R3 - Rapporto sull'implementazione per gli assi: Valutazione allievi, Disadattamento, integrazione e benessere, Gestione classe. Anno scolastico 2006-07. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/rapporti/06-07-ASSI-rapporto-Dozio.pdf> [16 ottobre 2008]
- Doc. 15 Donati, M. Rapporto Asse Differenziazione pedagogica nell'ambito della Riforma Tre (2006/2007)
- Doc. 16 Sisini, R. Implementazione riforma 3 - Attività di istituto - Le giornate progetto. Rapporto della seconda fase - anno scolastico 2006–2007. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/attivita-istituto/rapporti/rapporto_finale2006-07_attivita_istituto_GP.pdf [16 ottobre 2008]
- Doc. 17 Lepori, F., Vanetta, F., & Dozio, E. (1999). Iniziative di rinnovamento della scuola media. Scuola Ticinese. 231, settembre-ottobre 1999
- Doc. 18 Vanetta, F. (2006). Generalizzata la Riforma 3 della scuola media. Scuola Ticinese. 276, settembre-ottobre 2006
- Doc. 19 Catenazzi, F., Guaita, M., Moretti, A., Valente, F., & Valsesia, M. (2006). Italiano: laboratorio di scrittura in IV media. Scuola Ticinese. 276, settembre–ottobre 2006
- Doc. 20 Bobbia, S., & Jacomelli, P. (2006). L'inglese in IV media: gruppi a effettivi ridotti. Scuola Ticinese. 276, settembre-ottobre 2006
- Doc. 21 Bobbia, S., & Jacomelli, P. (2007). Alcune considerazioni al termine del primo biennio con l'inglese per tutti in III ed in IV media. Scuola Ticinese. 281. luglio-agosto 2007
- Doc. 22 Bernasconi, M., Kocher, U., & Lubini, P. (2007). Il laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate: un primo bilancio. Scuola ticinese. 282, settembre-ottobre 2007
- Doc. 23 Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media. (2007). Il laboratorio di scrittura: un momento ad alta valenza formativa. Scuola Ticinese. 282, settembre-ottobre 2007
- Doc. 24 Vanetta, F. (2007). La comunità scolastica ha un nuovo attore: l'educatore. Scuola Ticinese. 282, settembre-ottobre 2007
- Doc. 25 Vanetta, F. (2005). Implementazione della Riforma 3. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2005
- Doc. 26 Vanetta, F. (2004). La riforma dell'insegnamento delle lingue. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2004
- Doc. 27 Guaita, M., Catenazzi, F., Moretti-Rigamonti, A., Valente, F., & Valsesia, M. (2004). Italiano e Riforma 3. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2004
- Doc. 28 Bobbià, S., & Jacomelli, P. (2004). L'insegnamento dell'inglese nel nuovo curriculum di scuola media. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2004
- Doc. 29 Vanetta, F. (2005). Approvato il Piano di formazione della scuola media. Scuola ticinese. 266, gennaio-febbraio 2005

4. Articoli apparsi sulla Riforma 3

5. Interviste realizzate	Per i seguenti documenti non viene riportata la numerazione per garantire l'anonimato dell'intervistato.
Membri del Gruppo di coordinamento	Edo Dozio* Franco Lazzarotto Daniele Lucchini Alessandra Moretti Francesco Vanetta*
Membri del Gruppo operativo	Edo Dozio Mario Donati Marco Guaita Paolo Jacomelli Paolo Lubini Rezio Sisini Francesco Vanetta
Membri del Gruppo strutture	Edo Bayländer Edo Dozio Véronique Roncoroni-Arlettaz Gabriele Tamagni Francesco Vanetta
* Edo Dozio e Francesco Vanetta sono stati intervistati un'unica volta.	
6. Documenti inerenti le esperienze di differenziazione pedagogica nelle lingue seconde	<p>Doc. 43 Cairoli, S., Tanzi, C. (2008, agosto). Peer education & Sharing. Presentazione alle Giornate regionali della Scuola media, Breganzona. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/giornate-regionali/giornate-2008/Breganzona/Atelier_B/Peer_education_&_Sharing.pdf [15 dicembre 2008]</p> <p>Doc. 44 Intervista alla docente che ha svolto la sperimentazione della differenziazione integrata in tedesco</p> <p>Doc. 45 Differenziazione interna dell'insegnamento del tedesco in terza media. Bilancio intermedio, dicembre 2006</p> <p>Doc. 46 Differenziazione integrata nell'insegnamento del tedesco. Classe 3E, Scuola media Bellinzona I</p>

Stampa:
Tipografia Torriani SA
Bellinzona

©
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche
6501 Bellinzona

Kathya Tamagni Bernasconi
Luana Tozzini Paglia
Emanuele Berger
Francesca Pedrazzini-Pesce
Alberto Crescentini

VR3
Riforma 3 della Scuola media:
esiti e processi

Le competenze degli allievi nelle lingue seconde

Documenti
di ricerca

Servizio di ricerca

Ufficio
studi e ricerche
09.04

Prezzo: fr. 10.–

