

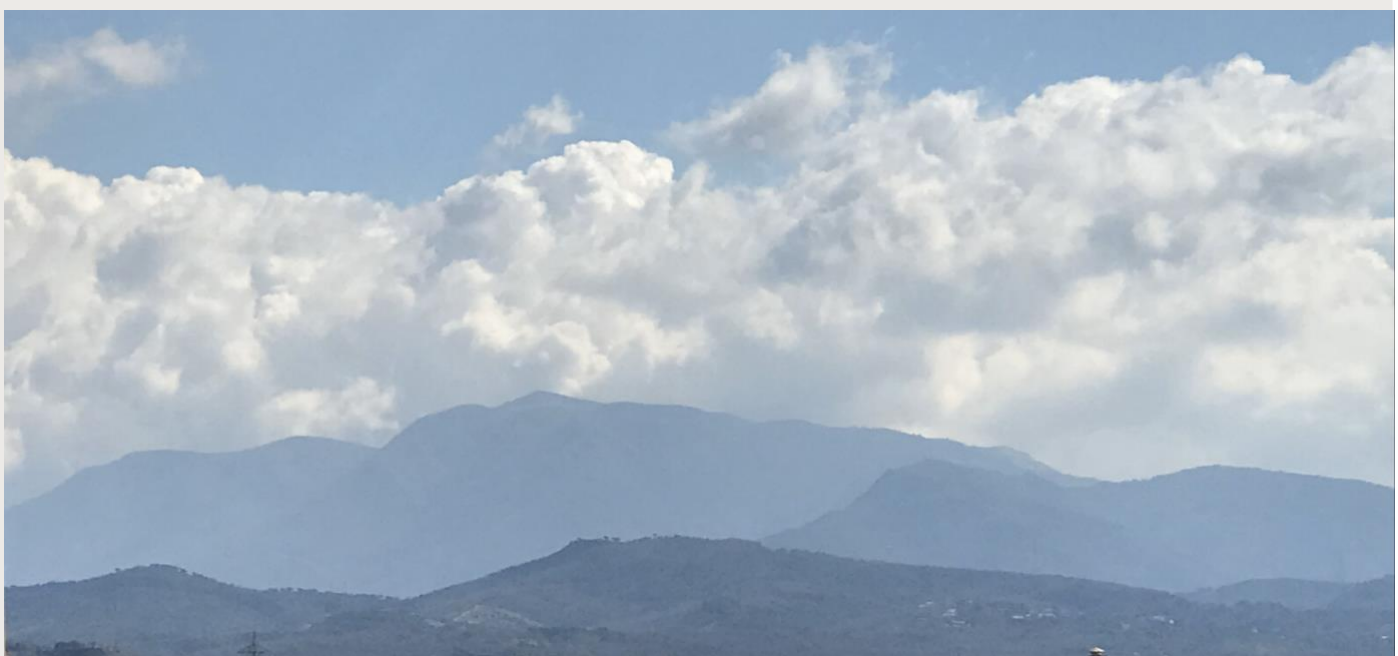
TESIS DOCTORAL

---

# La evaluación durante el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas

La valutazione durante il processo di innovazione e miglioramento delle pratiche  
educative

David Martínez-Maireles



 UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA  
Escola de Doctorat



**UVIC**

UNIVERSITAT DE VIC  
UNIVERSITAT CENTRAL  
DE CATALUNYA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN  
INNOVACIÓN E INTERVENCIÓN  
EDUCATIVAS**

COORDINADOR Dr. Llorenç Comajoan  
Colomé



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

**DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA**

CICLO XXXIV

COORDINATRICE Prof.ssa Vanna Boffo  
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/04  
Pedagogia sperimentale

# La Evaluación durante el Proceso de Innovación y Mejora de las Prácticas Educativas

La Valutazione durante il Processo di Innovazione e Miglioramento delle Pratiche Educative

## Doctorando

David Martínez Maireles

DAVID MARTÍNEZ  
MAIRELES - DNI  
33955690P

Firmado digitalmente por  
DAVID MARTÍNEZ  
MAIRELES - CN 33955690P  
Fecha: 2021.12.27 16:26:16  
+01'00'

## Directora de tesis

Dra. Mila Naranjo Llanos

## Co-Director de tesis

Dr. Antoni Tort Bardolet

Antoni Tort  
Bardolet - DNI  
40861679V

Firmado digitalmente por  
Antoni Tort Bardolet  
- DNI 40861679V  
(TCAT)  
Fecha: 2021.12.27  
15:59:31 +01'00'

## Coordinador del Programa de Doctorado

Dr. Llorenç Comajoan Colomé

## Dottorando

Dott. David Martínez Maireles

DAVID  
MARTÍNEZ  
MAIRELES - DNI  
33955690P

Firmado digitalmente por  
DAVID MARTÍNEZ MAIRELES  
- DNI 33955690P  
Fecha: 2021.12.27 16:24:44  
+01'00'

## Tutor

Prof. Davide Capperucci

## Coordinatrice del Dottorato di Ricerca

Prof.ssa Vanna Boffo

Año/Anni 2018/2021

Questo lavoro è stato sostenuto da UVic-UCC attraverso una borsa di studio pre-dottorato ed è svolto nell'ambito del progetto SUMMEM Aprenem di UVic-UCC e Escola PIA de Catalunya.

## Indice

<b>Abstract.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Introduzione.....</b>	<b>14</b>
<b>2. Fondamento Teorico.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Le pratiche di miglioramento e innovazione educativa .....</b>	<b>23</b>
2.1.1 Staff docente .....	24
2.1.2 Studente .....	25
2.1.3 Famiglie .....	27
2.1.4 Staff dirigenti.....	27
2.2.5 Consulenti .....	29
<b>2.2 Le pratiche valutative nell'istruzione obbligatoria .....</b>	<b>29</b>
2.2.1 Pianificare la valutazione .....	31
2.2.2 Monitorare l'apprendimento degli studenti.....	32
2.2.3 Favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione .....	33
2.2.4 Rivedere, migliorare e innovare nella valutazione .....	34
<b>2.3 Il miglioramento e innovazione de le pratiche valutative nella scuola obbligatoria .....</b>	<b>35</b>
2.3.1 I processi di innovazione educativa nella scuola .....	35
2.3.1.1 Approcci valutativi a livello di scuola e di classe: cambiamenti organizzative e curricolare .....	36
2.3.1.1.1 L'approccio valutativo a livello scolastico .....	37
2.3.1.1.2 L'approccio valutativo a livello classe .....	38
<b>3. Progettazione della ricerca .....</b>	<b>44</b>

<b>3.1 Metodologia .....</b>	<b>45</b>
4.1.1 Tipo di studio.....	45
4.1.2 Obiettivi generali, obiettivi specifici e prospettive .....	45
3.1.3 Partecipanti .....	49
3.1.3.1 Popolazione e campione primo obiettivo .....	49
3.1.3.2 Popolazione e campione secondo obiettivo .....	50
3.1.3.3. Popolazione e campione terzo obiettivo .....	51
3.1.4 Strumenti di raccolta dei dati.....	52
3.4.1 Strumenti di raccolta dei dati primo obiettivo.....	52
3.1.4.2 Strumenti di raccolta dei dati secondo obiettivo.....	54
3.1.4.3 Strumenti di raccolta dei dati terzo obiettivo .....	55
3.1.5 Procedura di raccolta dei dati .....	56
3.1.5.1 Procedura di raccolta dati per il primo obiettivo. ....	56
3.1.5.2 Procedura di raccolta dati per il secondo obiettivo. ....	56
3.1.5.3 Procedura di raccolta dei dati per il terzo obiettivo. ....	57
3.1.6 Strumenti di analisi dei dati .....	58
3.1.6.1 Strumento di analisi del primo obiettivo .....	58
3.1.6.2 Strumento di analisi del terzo obiettivo.....	60
 <b>4. Risultati .....</b>	 <b>69</b>
 <b>4.1 Risultati del primo obiettivo .....</b>	 <b>70</b>
4.1.1. Miglioramenti legati all'innovazione dell'istruzione.....	72
4.1.2. Difficoltà legate all'innovazione dell'istruzione .....	74
4.1.3. Combinazione tra miglioramenti e difficoltà nell'innovazione dell'istruzione.....	76
 <b>4.2 Risultati del secondo obiettivo.....</b>	 <b>77</b>
4.2.1 Dimensione 1: Progettazione e pianificazione della valutazione .....	77

4.2.2. Dimensione 2: Monitorare l'apprendimento degli studenti .....	82
5.2.3. Dimensione 3: Favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione .....	86
4.2.4. Dimensione 4: Rivedere, migliorare e innovare nella valutazione .....	92
<b>4.3 Risultati del terzo obiettivo.....</b>	<b>96</b>
4.3.1 Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello scuola.....	96
4.3.2 Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola.....	98
4.3.3 Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello di classe .....	100
4.3.4 Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe .....	102
<b>5. Discussioni .....</b>	<b>110</b>
5.1 Discussione del primo obiettivo .....	111
5.2 Discussione del secondo obiettivo .....	116
5.3 Discussione del terzo obiettivo .....	119
<b>7. Conclusioni generali .....</b>	<b>126</b>
<b>7. Limiti e linee di ricerca future.....</b>	<b>131</b>
<b>10. Riferimenti bibliografici.....</b>	<b>135</b>

## Indice tabelle

Tabella 1. Distribuzione totale dagli attori della comunità scolastica riferiti al primo obiettivo...50	50
Tabella 2. Distribuzione totale degli insegnanti partecipanti per ciclo e regione del secondo obiettivo.....50	50
Tabella 3. Distribuzione totale degli insegnanti partecipante allo studio per tipologie di scuola e tipologie di contesto socio-economico in relazione al terzo obiettivo .....52	52
Tabella 4. Distribuzione dei focus group tra gli attori della comunità scolastica in base al primo obiettivo.....53	53
Tabella 5. Distribuzione totale dei focus group per agenti .....54	54
Tabella 7. Dimensioni dei cambiamenti di analisi a livello del centro nello strumento di analisi del terzo obiettivo .....64	64
Tabella 8. Dimensioni dei cambiamenti di analisi a livello dell'aula nello strumento di analisi del terzo obiettivo .....68	68
Tabella 9. Distribuzione dei focus group da parte di operatori che percepiscono/valutano miglioramenti e difficoltà .....70	70
Tabella 10. Distribuzione dei focus group da parte di operatori che percepiscono/valutano miglioramenti.....71	71
Tabella 11. Distribuzione dei focus group da parte di operatori in difficoltà/in difficoltà.....71	71
Tabella 12. Risultati dei miglioramenti e delle difficoltà percepiti/valutati dagli agenti .....72	72
Tabella 13. Risultati della frequenza in percentuale del criterio importanza per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione Catalogna e Toscana .....78	78
Tabella 14. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Catalogna e Toscana .....78	78

Tabella 15. Risultati della frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Catalogna e Toscana .....	79
Tabella 16. Risultati della T-Student per ciascun elemento della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione.....	81
Tabella 17. Risultati della frequenza in percentuale del criterio importanza per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti in Catalogna e Toscana .....	82
Tabella 18. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti in Catalogna e Toscana.....	83
Tabella 19. Risultati della frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti in Catalogna e Toscana .....	83
Tabella 20. Risultati della T-Student per ciascun elemento della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti .....	85
Tabella 21. Risultati della frequenza in percentuale del criterio importanza per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna e Toscana.....	87
Tabella 22. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna e Toscana.....	87
Tabella 23. Risultati della frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna e Toscana.....	88
Tabella 24. Risultati della T-Student per ciascun elemento della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione .....	90
Tabella 25. Risultati della frequenza in percentuale del criterio importanza per ogni item della dimensione rivedere, migliorare e innovare in valutazione in Catalogna e Toscana.....	92
Tabella 26. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione rivedere, migliorare e innovare in valutazione in Catalogna e Toscana.....	92

Tabella 27. Risultati della frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione rivedere, migliorare e innovare in valutazione in Catalogna e Toscana.....	93
Tabella 28. Risultati della T-Student per criterio per ogni item della dimensione rivedere, migliorare e innovare in valutazione .....	94
Tabella 29. Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello scuola.....	98
Tabella 30. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola 1.....	99
Tabella 31. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola 2.....	100
Tabella 32. Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello di classe .....	101
Tabella 33. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe 1 .....	102
Tabella 34. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe 2 .....	104
Tabella 35. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello classe 3 .....	106
Tabella 36. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello classe 4 .....	107

### Indice figure

Figure 1. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione Catalogna .....	79
Figure 2. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Toscana.....	80
Figure 3. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti Catalogna .....	84
Figure 4. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti in Toscana .....	84



Figure 5. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna .....88

Figure 6. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Toscana .....89

Figure 7. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione rivedere, migliorare e innovare in valutazione in Catalogna .....93

Figure 8. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione rivedere, migliorare e innovare in valutazione in Toscana .....94

### Abstract

Negli ultimi decenni, l'innovazione educativa è diventata un obiettivo delle politiche per l'istruzione di molti Paesi. L'innovazione come "processo" richiede, in primo luogo, la pianificazione per accompagnare il processo decisionale in tutti gli aspetti del cambiamento e del miglioramento. In secondo luogo, richiede uno sviluppo e un'attuazione adeguati agli obiettivi da perseguire, nonché una strategia per fronteggiare gli ostacoli che si presentano durante il processo. In terzo e ultimo luogo, è necessario prevedere un processo di valutazione dell'innovazione (EAF ed EVPA, 2015; Jacobs, 2000; OECD 2014).

Quanto affrontiamo il tema della valutazione sono molteplici gli aspetti da considerare e rimandano ad una gamma molto ampia di opzioni che riguardano "cosa" valutare, con "quali strumenti" dare attuazione alla valutazione e "chi valuta". In merito a "chi" valuta un'innovazione educativa, uno degli aspetti che inevitabilmente deve essere considerato è la voce dei diversi attori/partecipanti alla comunità educativa di riferimento. Tra gli attori più importanti vi sono il personale docente, gli studenti, le loro famiglie, il team di gestione della scuola e i consulenti esterni che guidano e sostengono l'innovazione (Chalmers e Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OECD, 2014).

Affinché il miglioramento e l'innovazione educativa durino nel tempo, è opportuno rammentare che i progetti di cambiamento e miglioramento devono prevedere una coerenza interna tra i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione. A tal fine, è importante definire la natura della pratica valutativa, che deve essere al servizio sia dell'insegnante che degli studenti. Per l'insegnante, essa serve a verificare il processo di apprendimento degli studenti e introdurre cambiamenti e miglioramenti nel processo di insegnamento (Ciani et al. 2020; Walder, 2017). Per gli studenti essa è funzionale a renderli maggiormente consapevoli del proprio processo di apprendimento, così che possano prendere decisioni sulle strategie più appropriate da utilizzare e siano responsabili per se stessi. Assicurando coerenza alla

valutazione e apportando i cambiamenti necessari, il miglioramento e l'innovazione educativa diventano sostenibili nel tempo.

Ecco perché questo cambiamento nell'approccio educativo richiede una revisione della valutazione così come essa è stata concepita fino ad oggi, perché altrimenti corre il rischio di non essere più coerente con le attuali scelte sul piano organizzativo e curricolare. È quindi essenziale, da questo punto di vista, che nei processi di innovazione didattica si sviluppino nuovi approcci alle pratiche di valutazione, come sostengono Boulay e Goodson (2018), Koenen et al. (2015), Quesada et al. (2017) e King-Sears e Strogilos (2020), a due livelli: a livello di scuola e a livello di classe.

In questo senso, è importante prendere in considerazione le percezioni delle pratiche di valutazione degli attori coinvolti. In particolare, è importante conoscere le opinioni degli insegnanti su quali siano gli aspetti a cui attribuiscono maggiore o minore importanza, su quali aspetti si percepiscono più o meno competenti e quali sono gli aspetti delle pratiche di valutazione che utilizzano in misura maggiore o minore (Flores, 2012; Kraft e Gilmour, 2016; Jiang et al. 2015). Tutto ciò, per un verso, produce un impatto sugli insegnanti che diventano più consapevoli della loro pratica e, per un altro, influenza la dirigenza che così facendo sviluppa una visione d'insieme e può proporre miglioramenti alle politiche valutative dell'istituzione per renderle più rispondenti alla realtà e alle esigenze dei professionisti. Inoltre, è fondamentale conoscere la percezione della valutazione non solo degli insegnanti e degli studenti, ma anche del team di gestione e delle famiglie. In questo modo, l'introduzione di processi di innovazione e il miglioramento delle pratiche di valutazione potranno avere un impatto a livello di scuola, di classe e di comunità (Greany, 2018; Vincent-Lacrin et al. 2019).

Sulla base di queste premesse, gli obiettivi di questo studio sono stati i seguenti:

- Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni dei miglioramenti e delle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo d'innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito d'un

- programma d'innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.
- Effettuare un confronto sulle pratiche valutative tra la Catalogna (Spagna) e la Toscana (Italia) a partire da un questionario strutturato attorno a tre criteri: l'importanza che il docente attribuisce alla valutazione, la sua competenza percepita e l'uso della progettazione e pianificazione della valutazione, il monitoraggio dell'apprendimento degli alunni, la promozione della partecipazione degli alunni alla pratica della valutazione, il miglioramento e l'innovazione nella valutazione.
  - Individuare e comprendere le pratiche valutative attuate dagli insegnanti in un processo d'innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive in un programma d'innovazione educativa che si articola su tre assi: l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

Per rispondere a questi obiettivi, è stata condotta una ricerca descrittiva mista, qualitativa e quantitativa, riconducibile al paradigma interpretativo (González, 2001), utilizzando la metodologia dello studio di caso e uno studio descrittivo mediante questionario (Fàbregues et al. 2016; Martínez, 1988; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1989).

Per rispondere al primo obiettivo, sono stati realizzati 68 *focus group* con i diversi attori coinvolti in un progetto di miglioramento e innovazione delle pratiche educative in 18 scuole catalane e una raccolta della documentazione sull'innovazione. Per l'analisi dei dati del primo obiettivo, è stato creato uno strumento *ad hoc* basato su un processo induttivo-deduttivo. Lo strumento di analisi per il primo obiettivo è composto da cinque dimensioni che esplorano la percezione/valutazione degli agenti coinvolti (insegnanti, alunni, famiglie e team di gestione) dell'innovazione didattica. Successivamente,

sono stati utilizzati i *software* ATLAS.ti e SPSS per identificare e analizzare le frequenze di ciascuna delle categorie delle dimensioni considerate a partire dalla lettura dati.

Per rispondere al secondo obiettivo, sono stati coinvolti 171 insegnanti, 24 di 7 scuole catalane e 149 di 4 scuole toscane, che hanno risposto al questionario ActEval (Quesada et al. 2013) sulle pratiche valutative. Per l'analisi del secondo obiettivo, è stato utilizzato il *software* SPSS per analizzare la mediana e le frequenze dei punteggi raccolti attraverso i questionari, così come un'analisi T-Student per rilevare differenze significative tra le due regioni.

In risposta al terzo obiettivo, hanno partecipato 27 insegnanti di 7 scuole catalane coinvolte in un progetto finalizzato al miglioramento e all'innovazione delle pratiche educative. Sono state condotte interviste semi-strutturate e la documentazione è stata raccolta a livello di scuola, classe, attività di insegnamento, forme apprendimento e valutazione. Per l'analisi del terzo obiettivo, è stato creato uno strumento *ad hoc* funzionale a rilevare i cambiamenti organizzativi e curricolari a livello di scuola e di classe.

I risultati del primo obiettivo, facendo riferimento alle percezioni dei soggetti coinvolti, mostrano un miglioramento in merito alla tipologia e alla natura dell'apprendimento, dell'apprendimento cooperativo e dell'apprendimento relazionale ed emozionale. Per contro il tempo dedicato dagli insegnanti per supportare l'innovazione, la loro formazione in servizio e gli strumenti di accompagnamento, nonché la collaborazione tra gli attori sono anche visti come difficoltà. Questi risultati sono in linea con le ricerche precedenti e si soffermano sul punto di vista di tutti gli attori coinvolti.

I risultati più rilevanti del secondo obiettivo indicano una mancanza di partecipazione degli studenti e di coordinamento tra gli insegnanti nella pianificazione e nell'attuazione delle pratiche di valutazione in entrambe le regioni.

I risultati del terzo obiettivo evidenziano cambiamenti negli approcci valutativi a due livelli, a livello di scuola e di classe, che incidono sia sugli aspetti organizzativi che curricolari. A loro volta, sottolineano la necessità di un cambiamento nelle politiche valutative della scuola e di un maggiore uso della valutazione formativa.

Come conclusioni generali dello studio, si identificano diversi punti:

- Una migliore pianificazione del processo di innovazione e della valutazione per poter creare un maggior raccordo tra i diversi elementi coinvolti.
- Maggiore cooperazione, collaborazione e comunicazione tra gli insegnanti coinvolti nel processo di innovazione.
- Maggiore partecipazione di tutti gli attori educativi, e quindi non solo di insegnanti e dirigenti, ma anche di studenti e famiglie a processi in corso.
- Maggiore comunicazione e pubblicità del processo di innovazione educativa e valutativa al fine di legittimarlo e collegarlo alla realtà sociale.

## 1. Introduzione

Recentemente in Italia e in Catalogna sono stati introdotti cambiamenti nella legislazione educativa, come il nuovo decreto 150/2017 del 17 ottobre 2017 sull'educazione inclusiva della Generalitat de Catalunya. Sebbene in Italia il tema dell'integrazione sia stato introdotto già a partire dalla legge 517/1977, negli ultimi anni vi è stata un'ulteriore evoluzione nella prospettiva dell'inclusione grazie al decreto 96/2019 che ha modificato il decreto 66/2017. Da questi provvedimenti è facile notare come sia nella scuola che nella società si stia verificando un importante cambiamento di paradigma. Una prospettiva nuova che punta all'affermazione di una scuola e una società inclusiva.

Per introdurre questo cambiamento nelle scuole, è necessario implementare un nuovo modello di pratiche educative. Un modello orientato all'innovazione educativa in grado di porre nuove basi per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione, tale da coinvolgere tutta la scuola, le classi e una molteplicità di gli attori. Una volta attuate queste innovazioni sarà opportuno rilevare i miglioramenti apportati al sistema e quali processi sono stati attivati in relazione ai vicoli e alle opportunità legate al contesto di riferimento. Attraverso il ricorso a modelli e progetti che promuovono l'educazione inclusiva, il modo di lavorare all'interno della scuola e delle singole classi si modifica, nella misura in cui viene incentivato l'impiego di gruppi eterogenei, l'apprendimento tra pari, l'insegnamento condiviso, il lavoro interdisciplinare, l'apprendimento delle competenze, la didattica per progetti, ecc. Oltre a sottolineare la necessità di sottoporre a valutazione l'intero processo di attuazione di queste forme di innovazione, occorre rilevarne anche l'impatto, al fine di introdurre miglioramenti che siano in grado di renderle ancora più efficaci.

La presente tesi di dottorato è frutto della partecipazione al Gruppo di ricerca per l'attenzione alla diversità (GRAD) dell'Universitat de Vic-Universitat central de Catalunya, ed in particolare al



progetto di ricerca *Aprenem del SUMMEM*<sup>1</sup> (Impariamo da SUMMEM), realizzato nelle scuole PIA della Catalogna, a cui questa ricerca fa riferimento.

Le scuole PIA della Catalogna nel corso degli ultimi anni hanno introdotto una serie di innovazioni educative confluite nel cosiddetto *Progetto SUMMEM*. Dette innovazioni riguardano il rinnovamento dei modelli di insegnamento-apprendimento allo scopo di rendere i cittadini più competenti, responsabili e impegnati rispetto al loro contesto di riferimento. Questo processo è stato realizzato a partire dall'introduzione di metodologie interdisciplinari, dalla promozione di processi di insegnamento e apprendimento basati sulle competenze e da proposte didattiche inclusive. Nello specifico gli aspetti di miglioramento previsti dal progetto di innovazione educativa hanno riguardato l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze e i percorsi di apprendimento interdisciplinare. A seguito dell'introduzione di questi aspetti legati all'innovazione educativa, le scuole PIA della Catalogna hanno preso contatti con i gruppi di ricerca GRAD e il Gruppo di ricerca educativa (GREUV) dell'Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, per svolgere attività di ricerca, analisi e verifica su come dette innovazioni abbiano prodotto un rinnovamento del modello di insegnamento e apprendimento, oltre a valutare in che modo il processo di cambiamento abbia influito sulle singole scuole e sul sistema di istruzione in generale. Da questa ricerca è nato il *Progetto Aprenem del SUMMEM* che prevede i seguenti obiettivi:

1. Raccogliere e documentare quali cambiamenti e miglioramenti si verificano nell'apprendimento e nelle pratiche educative secondo le “voci” degli studenti, degli insegnanti, delle famiglie e delle istituzioni.

---

<sup>1</sup> Responsabili del progetto: il Prof. José Ramón Lago e il Prof. Antoni Tort (Principali ricercatori), e la Prof.ssa. Mila Naranjo, la Prof.ssa. Verónica Jiménez e il Prof. Jesús Soldevila, con la collaborazione di ricercatori provenienti da diversi centri educativi delle scuole PIA della Catalogna.

2. Analizzare l'impatto dell'innovazione sull'apprendimento degli studenti e sui risultati accademici:
  - 2.1. In base alle percezioni dei genitori, degli studenti, degli insegnanti e delle istituzioni.
  - 2.2. In base alle prove fornite dagli insegnanti e dall'istituzione per quanto riguarda il miglioramento delle competenze disciplinari, cognitive, affettive e sociali.
  - 2.3. In base ai risultati delle prove di valutazione effettuate a livello di sistema.
3. Analizzare l'incidenza dei miglioramenti in termini di coesione, equità e inclusione di tutti gli studenti a livello di classe e di scuola.
4. Identificare i cambiamenti nella pianificazione dei processi di gestione della classe e dei processi di apprendimento degli insegnanti.
5. Identificare i cambiamenti nella gestione organizzativa delle scuole e del sistema, relativamente alla pianificazione dei processi di insegnamento e apprendimento.

Il *Progetto Aprenem del SUMMEM* prevede una durata di tre anni, al fine di monitorare tutti i cambiamenti introdotti e quindi valutare le potenzialità e le difficoltà degli aspetti di innovazione educativa implementati nelle scuole PIA della Catalogna. Per questo motivo il progetto si compone di tre fasi:

Fase 1: riferita all'obiettivo 1 e ad una prima approssimazione degli altri obiettivi, al fine di raccogliere dati per l'introduzione di azioni innovative coerenti.

Fase 2: incentrata sulla raccolta di prove riferite ai cinque obiettivi del progetto e sullo sviluppo di un protocollo di raccolta dati legato all'obiettivo 2.

Fase 3: verifica integrata di tutti gli obiettivi una volta che il *Progetto SUMMEM* sarà stato realizzato in tutte le scuole PIA della Catalogna.

A febbraio 2018 è stato presentato il primo rapporto riferito alla prima fase del *Progetto Aprenem del SUMMEM* (Lago et al.2018), con l'obiettivo di far conoscere una sintesi dei dati, delle

informazioni e delle valutazioni raccolte nel primo anno dell'indagine. Una delle sezioni che ha destato maggiore attenzione, e che era già contemplata negli obiettivi del progetto (nel secondo obiettivo), è stata quella dell'impatto sui risultati accademici degli studenti. Come attestano le valutazioni raccolte in questo primo anno, sulle quali si concentrano la maggior parte dei dubbi degli stessi insegnanti.

Secondo il rapporto, diversi docenti affermano che l'incidenza relativa al rendimento scolastico non possa essere valutata, infatti questo rappresenta uno degli aspetti più complessi. Molti docenti hanno iniziato ad utilizzare diverse modalità di valutazione, come i test e le qualifiche, per rilevare l'incidenza dell'apprendimento cooperativo e della didattica interdisciplinare. Inoltre, si sottolinea la necessità di ricorrere a scale di rilevazione diverse per poter comprendere correttamente ciò che gli studenti apprendono grazie a questo nuovo modo di fare didattica, al di là del raggiungimento di votazioni simili, come tra l'altro sostengono anche diversi studenti. Dal punto di vista delle famiglie, una delle principali criticità segnalate è la preoccupazione per la diminuzione delle prestazioni dei figli dovuta all'introduzione di questo tipo di didattica. In breve, questo primo rapporto ha evidenziato alcune difficoltà connesse alla progettazione delle azioni connesse all'innovazione educativa, alla valutazione e di conseguenza la necessità di apportare miglioramenti in questa direzione.

A marzo 2020 è stato presentato il terzo rapporto, riferito all'ultima fase del *Progetto Aprenem del SUMMEM* (Lago et al. 2020), relativo alle pratiche valutative impiegate nelle scuole in cui è stato attuato il *Progetto SUMMEM*. Sono stati condotti due studi longitudinali, uno a livello di gruppo classe e l'altro di scuola, presso le sette scuole pilota del *Progetto SUMMEM*, incentrati su tre aspetti: gli strumenti di valutazione, i risultati di apprendimento e il rendimento accademico. In merito al primo aspetto, relativo agli strumenti di valutazione, sono emersi molteplici cambiamenti riconducibili soprattutto al modo di valutare e alle modifiche apportate alle schede di valutazione. Per quanto riguarda il secondo aspetto, i risultati di apprendimento, si sottolinea soprattutto un incremento nello sviluppo delle competenze trasversali, grazie ad un ricorso più diffuso della didattica interdisciplinare e

dell'apprendimento cooperativo. Rispetto al terzo aspetto, il rendimento scolastico, la variazione degli strumenti di valutazione rende difficile il confronto dello studio longitudinale perché i punteggi si riferiscono a diversi aspetti e sono raccolti in modi diversi, da cui ne discende una relativizzazione dei risultati.

Da tutto ciò, appare chiaro come i processi di innovazione educativa sopra richiamati richiedano un nuovo approccio alle pratiche valutative, nonché una valutazione dell'impatto dell'innovazione educativa stessa. Per questo motivo, abbiamo deciso di far convergere questa tesi dottorale attorno a due linee di studio. La prima ha riguardato l'efficacia dei processi di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative e si è focalizzata sulla rilevazione della percezione degli attori educativi coinvolti nell'innovazione della pratica educativa in relazione ai tre assi ben definiti, quali: l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento e l'apprendimento per competenze, e la proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari. La seconda ha considerato lo studio delle pratiche valutative relative all'innovazione nel contesto dell'istruzione obbligatoria.

Da questi oggetti di studio derivano i tre obiettivi generali della presente indagine.

Il primo, legato alla prima linea di studio, ha inteso individuare e analizzare la percezione dei punti di forza e di debolezza - rilevati degli operatori della comunità educativa (insegnanti, allievi, famiglie e dirigenti) - del processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche di istruzione inclusiva in merito ai tre assi considerati (l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze e la proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari).

I seguenti obiettivi di studio sono legati al secondo oggetto di studio, le pratiche di valutazione.

Il secondo obiettivo generale della ricerca ha inteso effettuare un confronto sulle pratiche valutative tra le regioni della Catalogna (Spagna) e della Toscana (Italia), a partire da un questionario strutturato attorno a tre criteri: a) l'importanza attribuita dal docente; b) la competenza percepita; c) l'uso che l'insegnante fa delle quattro dimensioni di seguito riportate: progettazione e pianificazione della

valutazione, monitoraggio dell'apprendimento degli alunni, promozione della partecipazione degli alunni alla valutazione e revisione, miglioramento e innovazione della valutazione.

Il terzo obiettivo ha puntato ad individuare e comprendere le pratiche valutative attuate dagli insegnanti in un processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive in un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari..

Questa tesi di dottorato è stata strutturata sotto forma di compendio di articoli, per cui l'approccio e il disegno metodologico sono differenziati per ciascuno dei tre obiettivi. Ciascun obiettivo ha una natura diversa e richiede un approccio metodologico specifico.

Questa sintesi della tesi è suddivisa in tre capitoli.

Il primo capitolo è articolato in tre sezioni. La prima riguarda le pratiche di miglioramento e innovazione educative ed è riferita al primo oggetto di studio: i punti di forza e di debolezza delle innovazioni inerenti i processi di miglioramento della pratica educativa, così come percepiti e valutati dagli agenti educativi.

Successivamente, nella seconda e terza parte, viene affrontato il tema delle pratiche valutative nell'educazione obbligatoria, con riferimento al secondo oggetto di studio di questa tesi: il cambiamento nelle pratiche di valutazione riguardanti i processi di miglioramento della pratica educativa, come previsto dal secondo oggetto di studio di questa ricerca.

Il secondo capitolo presenta il disegno della ricerca ed è diviso in sette sezioni. La prima presenta la metodologia utilizzata, seguita dalla seconda con la quale viene spiegato il tipo di studio effettuato. La terza riporta gli obiettivi generali, specifici e le ipotesi di ricerca. La quarta espone i partecipanti alla ricerca. Da qui fino al terzo capitolo, tutte le parti considerate fanno riferimento ai tre obiettivi della presente ricerca che, come già detto, essendo di natura diversa, sono stati studiati anche

in modo diverso. Nella quinta sezione sono documentati gli strumenti di raccolta dati, nella sesta le procedure seguite per la loro raccolta e, infine, nella settima gli strumenti di analisi dei dati.

Il terzo capitolo presenta i risultati riferiti a ciascuno dei tre obiettivi generali. Nel quarto capitolo viene esposta la discussione di ciascuno degli obiettivi generali, con le risposte agli obiettivi specifici e alle ipotesi di ricerca. Il quinto capitolo riassume le principali conclusioni dello studio, i suoi limiti e le linee di ricerca future. A conclusione dell'elaborato è riportata la bibliografia della letteratura di riferimento.

## 2. Fondamento Teorico

Questa parte dedicata al fondamento teorico della ricerca si compone di tre sezioni. La prima si focalizza sulle pratiche di miglioramento e innovazione educativa. Nella seconda e terza parte, viene affrontato il tema delle pratiche valutative nell'educazione obbligatoria.

### **2.1 Le pratiche di miglioramento e innovazione educativa**

Negli ultimi decenni, l'innovazione nel campo dell'istruzione è diventata un aspetto prioritario delle politiche scolastiche di molti paesi. Questa innovazione, intesa come "processo", richiede in primo luogo una pianificazione in grado di guidare il processo decisionale attorno a tutti gli aspetti che producono cambiamento nella direzione del miglioramento auspicato. In secondo luogo, sono necessarie azioni di sviluppo e di attuazione in linea con gli obiettivi prestabiliti nonché il superamento degli ostacoli che emergono nel corso del processo. In terzo luogo occorre dedicare attenzione alla valutazione dell'innovazione (EAF ed EVPA, 2015; Jacobs, 2000; OECD, 2014). La valutazione deve essere al servizio del miglioramento dell'innovazione che si intende sviluppare. Tuttavia, la gamma di opzioni che il ricercatore si trova a dover gestire nel momento in cui riflette su "che cosa" valutare, con "quali strumenti" farlo e "chi valuta", è molto ampia.

Per quanto riguarda "chi" valuta un'innovazione educativa, uno degli aspetti importanti da considerare è la voce dei diversi attori/partecipanti della comunità educativa cui si riferisce la ricerca. Tra questi, i più importanti sono il personale docente che realizza il processo di innovazione, la comunità studentesca interessata, le famiglie degli allievi, il gruppo dirigenti della scuola e i consulenti esterni all'istituto che guidano e sostengono l'innovazione (Chalmers e Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OECD, 2014).

Nel processo presentato in questo studio, l'innovazione dell'istruzione è incentrata su tre assi: a) l'integrazione dell'apprendimento cooperativo tra gli alunni delle classi; b) percorsi di apprendimento interdisciplinare riferiti a più aree del curriculum; e c) l'introduzione dell'insegnamento-apprendimento per competenze.



Sono molteplici i modelli che propongono approcci alla valutazione delle innovazioni educative (EAF ed EVPA, 2015; Jacobs, 2000; OECD, 2014). Uno degli elementi comuni ai diversi modelli esistenti è il coinvolgimento diretto degli attori coinvolti. È evidente la necessità di individuare tutti i soggetti che partecipano al programma di innovazione, compresi quelli che non ne sono pienamente interessati, allo scopo di individuare la percezione e il punto di vista che essi presentano sull'oggetto di studio (Chalmers e Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OECD, 2014). Senza questa attenzione agli attori (e alle loro percezioni e valutazioni), è improbabile che l'innovazione abbia successo, perché sono proprio questi attori e il loro grado di coinvolgimento che ne permettono la realizzazione o meno, favorendo o limitando il verificarsi di cambiamenti e miglioramenti nel processo educativo e nel funzionamento della scuola.

L'importanza di indagare la percezione e la valutazione dei partecipanti alla ricerca in merito all'impatto dell'innovazione è utile secondo OECD (2014), "Perché le loro risposte soggettive possono aiutare a capire perché alcuni cambiamenti sono accettati o ci sono resistenze, indipendentemente dai loro effetti "obiettivi"." (tda, p. 35).

Per questo motivo, la nostra riflessione si è concentrata su cinque principali partecipanti coinvolti nell'attuazione dell'innovazione in ambito scolastico: lo staff docente, gli alunni, le famiglie, il gruppo dirigenti e i consulenti esterni.

### ***2.1.1 Staff docente***

Tra gli aspetti particolarmente rilevanti per lo sviluppo dell'innovazione, individuati da molti studi, in relazione al coinvolgimento dei docenti vi sono:

1. Cooperazione tra insegnanti: se gli insegnanti partecipano a comunità di apprendimento professionale e a tirocini cooperativi interni ed esterni alla scuola, se esiste una riflessione congiunta e condivisa sulle esperienze della comunità professionale, si realizza una maggiore variazione e implementazione delle innovazioni educative. Ciò

favorisce l'aumento dello sviluppo professionale dei docenti e delle loro pratiche

(Solheim et al. 2018; Vieluf et al. 2012).

2. Co-insegnamento: gli insegnanti percepiscono che il processo di insegnamento è più efficace e che contribuisce ad un ulteriore progresso degli alunni (King-Sears e Strogilos, 2020).
3. Spazio di coordinamento: necessità che il gruppo dirigenti faciliti l'organizzazione e il tempo adeguato a sviluppare e implementare l'innovazione, nonché a formarsi.  
Tuttavia, se non viene dedicato il tempo adeguato a questa riflessione condivisa, al coordinamento, è difficile che l'attuazione di qualsiasi processo di innovazione abbia successo (Solheim et al. 2018).
4. Aspetti emotivi: spesso la valutazione dell'innovazione educativa è percepita dagli insegnanti con nervosismo e incertezza (Aramendi, 2010). Secondo Caliskan e Zhu (2019) è più facile adottare l'idea di un'innovazione che realizzarla.
5. Valutazione dell'apprendimento degli alunni: le esigenze della valutazione istituzionale e quelle della pratica valutazione degli insegnanti non sempre sono allineate, perché la prima mira a dimostrare il valore del lavoro in corso mentre la seconda punta a valutare il processo di insegnamento e di apprendimento (Bamber e Anderson, 2012).
6. Formazione e accompagnamento esterno: gli insegnanti identificano questo aspetto come fondamentale per migliorare il loro processo di insegnamento e l'efficacia di un qualsivoglia processo di innovazione (Gonzales e Callueng, 2014).

### **2.1.2 Studente**

Non si può dimenticare la partecipazione degli allievi, non solo ai fini della realizzazione, ma anche della definizione del processo decisionale che riguarda l'introduzione di un'innovazione educativa. Essa genera una maggiore consapevolezza e una più profonda comprensione del progetto di

innovazione da avviare, soprattutto se il progetto in questione prevede di lavorare a livello interdisciplinare (Folch et al. 2019). Ciò mette in discussione i modelli di insegnamento trasmissivi e *top-down*, a vantaggio di una scuola più aperta, dialogante e partecipativa (Susinos e Hayas, 2014).

La percezione e la valutazione che gli allievi hanno dell'innovazione didattica permettono di rilevare anche i punti di forza e di debolezza delle strategie di valutazione adottate dagli insegnanti

Tra gli aspetti dell'innovazione educativa che gli alunni possono riconoscere come rilevanti vi sono:

1. *Équipe docenti*: gli studenti percepiscono un aumento della collaborazione e della cooperazione tra i docenti. Essi sottolineano inoltre che gli insegnanti si sentono più sicuri nell'uso delle nuove metodologie di insegnamento e di apprendimento e delle nuove tecnologie (Caliskan e Zhu, 2019).
2. *Co-insegnamento*: King-Sears e Strogilos (2020) affermano che l'alunno concorda sul fatto che il modello di co-insegnamento preveda due insegnanti in classe disponibili ad aiutare tutti gli alunni, regolando le modalità di supporto a seconda dei bisogni e generando così un maggiore apprendimento.
3. *Apprendimento motivante*: Vincent-Lancrin et al. (2019) sottolineano che la soddisfazione e la motivazione a scuola aumentano da parte degli studenti con l'implementazione di processi di innovazione. Aumentano anche i loro risultati di apprendimento, l'impegno scolastico e l'equità del processo di insegnamento-apprendimento (Boulay e Goodson, 2018). Inoltre, la creazione di un buon clima di classe, il co-insegnamento e una didattica piacevole influiscono sul senso di appartenenza degli studenti (King-Sears e Strogilos, 2020). Veloso et al. (2014) mostrano che l'allievo identifica cambiamenti nelle pratiche didattiche degli insegnanti causati

dalla modifica dell'infrastruttura scolastica, ma che questi sovente non hanno alcun impatto sulla sua motivazione o sul rendimento.

4. Apprendimento relazionale ed emotivo: Susinos e Hayas (2014) sostengono che le proposte di innovazione didattica della scuola promuovono un miglioramento nel rapporto tra gli alunni e nella convivenza scolastica.

### **2.1.3 Famiglie**

La partecipazione dei diversi attori esterni, come le famiglie, il pubblico in generale o altre agenzie formative, alla valutazione delle innovazioni educative aumenta se essa è promossa dal team direttivo (Vincent-Lacrin et al. 2019).

Greany (2018) afferma che il coinvolgimento delle famiglie, la loro comprensione e il loro sostegno all'innovazione sono necessari per legittimare l'innovazione stessa. Allo stesso modo esse contribuiscono a risolvere diverse situazioni critiche che possono sorgere nella scuola che implementano l'innovazione. Tenerne conto può contribuire ad aumentare la fiducia nella capacità e nell'efficacia dei dirigenti e degli insegnanti. Questa fiducia rafforza anche i rapporti esistenti tra la scuola e i sistemi che vi partecipano, e quindi anche l'innovazione viene attuata con maggiore successo. Tuttavia, se gli istituti scolastici sono attenti solo ai risultati che possono incrementare il consenso sociale, vale a dire, se la valutazione dell'innovazione è incentrata unicamente sui risultati accademici degli alunni, ciò può provocare effetti negativi. In questo caso, le famiglie attribuiscono importanza solo a questo tipo di valutazione e non a una valutazione che migliora il processo di insegnamento e di apprendimento. Concentrarsi unicamente sui risultati accademici finali ad esempio può condizionare la scelta della scuola per i propri figli.

### **2.1.4 Staff dirigenti**

Uno dei dati derivanti dagli studi sull'innovazione riferiti ai gruppi dirigenziali è la scarsa armonizzazione tra cultura organizzativa e innovazione educativa. È pertanto necessaria una maggiore

comunicazione tra il personale direttivo e gli insegnanti, oltre al riconoscimento del loro lavoro a favore dell'innovazione occorre una maggiore collaborazione tra i diversi professionisti (Caliskan e Zhu, 2019; Moya et al. 2019). Senza questo coinvolgimento dello staff dirigenti come facilitatore nell'introduzione di nuove metodologie o innovazioni educative, è difficile che gli insegnanti possano attuarle per proprio conto, in quanto spesso l'azione del personale docente riflette ciò che è percepito come un indicatore di valore per la scuola (Solheim et al. 2018). La motivazione e l'interesse per l'innovazione dei docenti che fanno parte del gruppo dirigenti spesso sono più elevati di quelli presenti in insegnanti che si inseriscono successivamente, in quanto ne condividono le finalità e le motivazioni fin dall'inizio. È nel momento in cui un'innovazione diventa pratica diffusa estesa a tutto il corpo docente che sorgono problemi, che si generano discussioni interne sulla nuova prassi, sull'accettazione di nuovi sistemi di azione e di revisione. Senza un efficace lavoro di comunicazione e di condivisione delle scelte ad opera del gruppo dirigenti anche l'impegno dei professionisti verso l'innovazione risulta essere molto minore (Walder, 2014).

Gli aspetti più rilevanti nei processi di innovazione educativa legati allo staff dirigenti sono:

1. Team di insegnamento: la necessità di poter condividere pratiche con altri colleghi, con altri docenti, potersi confrontare con altri istituti per osservare e partecipare ad altre forme di leadership scolastica che implementano innovazione. Questo può servire a prevedere il supporto da fornire agli insegnanti impegnati in percorsi di innovazione e applicare diverse strategie già sperimentate in situazioni reali (Gordon et al. 2016).
2. Formazione e accompagnamento esterno: una buona formazione dei membri del gruppo dirigenti, basata sulle competenze necessarie alla leadership e all'innovazione, aiuta a soddisfare in maniera più mirata le esigenze dei docenti (Gonzales e Callueng, 2014).

3. Spazio di coordinamento: la direzione della scuola svolge un ruolo chiave nell'accompagnare l'attuazione dell'innovazione. Questa deve sostenere le iniziative dei suoi insegnanti, offrendo spazi e tempi adeguati di riflessione e condivisione (Folch et al. 2019; Walder, 2014).
4. Spazio e mobilio: un cambiamento negli spazi della scuola, in via prioritaria, se si punta ad un lavoro interdisciplinare, per rafforzare i collegamenti tra diverse discipline e per osservare gli alunni in uno spazio diverso dalla classe o dai laboratori. (Folch et al. 2019; Walder, 2014).

### **2.2.5 Consulenti**

Altri attori importanti nell'innovazione in educazione, non sempre presi in considerazione come dovrebbero, sono i consulenti che accompagnano la scuola nel processo di miglioramento e implementazione. Gli studi di Gonzales e Callueng (2014) evidenziano come la consulenza didattica agli insegnanti sia utile e migliori la loro attuazione in classe. Tuttavia, come confermato dalle ricerche di Aramendi (2010), è sorprendente lo scarso coinvolgimento delle istituzioni scolastiche, degli ispettorati e delle università in queste attività di consulenza, che sono diventate così ad appannaggio del settore privato. Tutto ciò viene fortemente criticato dagli insegnanti negli studi di Aramendi (2010) e Walder (2014) poiché solleva il problema della qualità e della quantità delle misure di supporto all'innovazione di cui le scuole possono disporre. En suma las percepciones y valoraciones de los agentes educativos sobre el impacto de una innovación educativa dependerán de la participación en el proceso de toma de decisiones y de implementación de las mejoras. Así como de la visibilidad de sus resultados, ya que “Sin esta visibilidad, no pueden saber si las prácticas pedagógicas actuales corresponden a las que les gustaría ver en las aulas de su sistema.” (Vincent-Lancrin et al. 2019, p. 24).

## **2.2 Le pratiche valutative nell'istruzione obbligatoria**

La seconda parte del fondamento teorico presenta le quattro dimensioni della valutazione da considerare per un efficace adeguamento del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.

Nella maggior parte dei casi, le proposte governative che puntano al cambiamento e all'innovazione dell'istruzione generano ansia e incertezza negli insegnanti, poiché non sono seguite da misure di accompagnamento e modelli operativi in grado di guidare la loro pratica, oltre ad imporre regolamenti rigidi sul piano amministrativo e organizzativo (Carballo et al. 2013). Ciò provoca un disallineamento tra le politiche educative e la prassi degli insegnanti, che ostacola l'attuazione dell'innovazione (Caliskan e Zhu, 2019).

Sia in Catalogna<sup>2</sup> che in Italia<sup>3</sup> si stanno progressivamente affermando politiche educative che vedono nell'inclusione un obiettivo prioritario da perseguire e che incide anche sulle pratiche didattiche e valutative. Da diversi anni l'ordinamento scolastico italiano si è concentrato sul tema dell'inclusione e su un maggiore coordinamento tra le attività di insegnamento, apprendimento e valutazione. La normativa italiana in materia di valutazione prevede orientamenti maggiormente prescrittivi rispetto a quella catalana, mentre la normativa sulle competenze da promuovere attraverso l'istruzione è meglio definita in Catalogna che in Italia. Questa necessaria coerenza tra tutti gli elementi del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione favorisce sia il monitoraggio dell'efficacia degli interventi educativi realizzati dagli insegnanti che la previsione di possibili interventi migliorativi dell'insegnamento e delle scelte strategiche delle scuole (Ciani et al. 2020; Walder, 2017).

Per valorizzare la reciprocità esistente tra gli elementi del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione è importante considerare le seguenti quattro dimensioni che connotano le pratiche valutative degli insegnanti: la pianificazione, il monitoraggio degli alunni, il loro coinvolgimento e la revisione e il miglioramento delle pratiche valutative.

---

<sup>2</sup> Decret 119/2015; Decret 187/2015; Ordre ENS/164/2016; Ordre ens/108/2018

<sup>3</sup> Decreto 122/2009; Decreto 80/2013; Decreto legislativo 62/2017; Decreto Ministeriale 741/2017; Decreto Ministeriale 742/2017; Decreto-Legge 22/2020; Ordinanza 172/2020

### **2.2.1 Pianificare la valutazione**

Secondo Ofsted (2008), la valutazione deve essere un elemento centrale nella pianificazione del curriculum, in particolare nella definizione delle competenze e degli obiettivi di apprendimento, affinché essa possa avere un impatto positivo sul curriculum.

Se la valutazione non è allineata, vale a dire, non ha una stretta connessione con le conoscenze, le competenze, gli obiettivi di apprendimento, non avrà né continuità né coerenza con i processi di insegnamento-apprendimento e questo influenzerà la sua validità (Cizek et al. 2018). Pertanto, secondo questi autori, occorre che ogni sistema educativo, sia micro che macro, consideri in maniera integrata queste tre dimensioni (apprendimento, insegnamento, valutazione) e tutti gli aspetti ad esse correlati.

Il primo di questi aspetti riguarda la revisione del curriculum, riguardo ai traguardi di competenza, agli obiettivi di apprendimento, ai contenuti poiché essi si riflettono direttamente sul processo di insegnamento. Il secondo riguarda la verifica che le pratiche valutative adottate siano in grado di accertare la padronanza di competenze, abilità e attitudini e che gli obiettivi di apprendimento siano in linea con i contenuti di insegnamento. Infine, qualora questi aspetti siano entrambi presenti, occorrerà considerarne un terzo, ovvero l'allineamento del processo di insegnamento realizzato, che dovrà anch'esso essere attentamente analizzato. Sono quindi importanti due aspetti, il primo, consiste nel pianificare le pratiche valutative in anticipo per poterle adattare e allineare al processo di insegnamento-apprendimento, il secondo, che dette pratiche siano co-costruite tra gli insegnanti e anche con gli alunni per aumentare il loro coinvolgimento e la loro autoregolamentazione (Folch et al. 2020; Suárez-Díaz, 2016). Una volta pianificata la valutazione, essa dovrebbe essere sviluppata includendo aspetti importanti come il monitoraggio dell'apprendimento degli alunni, la loro partecipazione e i processi di miglioramento delle pratiche valutative.



### **2.2.2 Monitorare l'apprendimento degli studenti**

Se la pianificazione delle pratiche valutative è effettuata come indicato nel paragrafo precedente, al fine di integrarle nel processo di insegnamento-apprendimento attraverso il coinvolgimento degli insegnanti e degli allievi, lo sviluppo degli apprendimenti degli alunni può essere sostenuto a partire da tre momenti e i tipi di valutazione. La valutazione iniziale (diagnostica), la valutazione *in itinere* (formativa e formatrice) e la valutazione finale (sommativa) (Black e Williams, 2018).

In primo luogo, è necessario che la valutazione prenda in esame le conoscenze precedenti dell'alunno, a tal fine Murillo et al. (2015) e Naranjo e Jiménez (2015) propongono di effettuare la valutazione iniziale (diagnostica) per raccogliere informazioni sul livello di apprendimento e sulle esigenze educative e formative degli alunni all'inizio di un qualsiasi percorso di apprendimento, con un triplice obiettivo: delimitare gli obiettivi di apprendimento; definire una programmazione in funzione di essi; e rendere consapevole l'allievo del processo di insegnamento-apprendimento.

In secondo luogo, affinché il processo di insegnamento, apprendimento e valutazione promuova l'autonomia e l'autoresponsabilità degli alunni è essenziale l'uso della valutazione *in itinere* (formativa e formatrice) (Naranjo e Jiménez, 2015; Trincherò, 2017). Questo tipo di valutazione fornisce informazioni indispensabili sulla qualità delle prassi di insegnamento e di apprendimento, nonché sulla gestione del *feedback* e sugli step successivi (*feedforward*) (Cornoldi et al. 2020; Li e Grian, 2019). Tutte queste informazioni aumentano la responsabilità e l'autonomia degli alunni in merito al proprio processo di costruzione della conoscenza, che sarà di aiuto anche per i loro apprendimenti futuri (Analí et al. 2017). In terzo luogo, se la valutazione sommativa (finale) non serve solo a rendere conto, ma è accompagnata da un *feedback* formativo che la collega alle valutazioni precedenti, l'intero processo valutativo può essere messo al servizio dell'autoregolazione e dell'autonomia dello studente (Black e Williams, 2018; Koenen et al. 2015; Kulamankan e Rangachari, 2018).

### **2.2.3 Favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione**

È quindi evidente la necessità di aumentare il grado di partecipazione degli alunni alle pratiche valutative, in quanto ciò migliora le prestazioni, le competenze, la motivazione e la capacità di auto-organizzazione dell'apprendimento (Cornoldi et al. 2020; Li e Grian, 2019). Inoltre, consente loro di prendere maggiore coscienza e responsabilità rispetto al loro processo di apprendimento e di rendere più efficace la valutazione stessa. Come proposto da Murillo et al. (2015), i criteri di valutazione diventano criteri di apprendimento e vengono condivisi con gli alunni, per promuovere la “valutazione eterogenea”, l'autovalutazione e la valutazione congiunta. In questo senso, la valutazione tra pari produce un *feedback* più vicino e intelligibile per l'alunno rispetto a quella dell'insegnante e fornisce non solo informazioni sul rendimento dell'altro, ma anche del proprio. Questo aumenta l'autonomia, promuove la metacognizione individuale e di gruppo e il trasferimento di competenze (Adachi et al. 2017).

Questa attenzione a gli allievi, questo loro maggiore coinvolgimento nelle pratiche valutative, attraverso la promozione di processi decisionali congiunti, la scelta degli obiettivi di apprendimento da valutare, la definizione e applicazione di criteri di correzione dei compiti, sostiene l'autoregolazione del proprio processo di apprendimento (Koenen et al. 2015; Kulamankan e Rangachari, 2018). Per contro, se le esigenze degli alunni non vengono ascoltate, o gli insegnanti non hanno una formazione adeguata per gestire questi processi, l'insegnamento continuerà ad essere focalizzato sui risultati piuttosto che sull'apprendimento degli alunni (Caliskan e Zhu, 2019).

La scelta di favorire la partecipazione degli allievi alla valutazione e di seguire il loro processo di apprendimento richiede una revisione delle pratiche valutative in atto e l'introduzione di cambiamenti per adeguare e allineare l'intero processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.

#### **2.2.4 Rivedere, migliorare e innovare nella valutazione**

La revisione, il miglioramento e l'innovazione delle pratiche valutative a causa della loro costante evoluzione devono essere promossi dall'istituzione scolastica stessa attraverso la costruzione di occasioni di scambio e di riflessione congiunta tra insegnanti (Koenen et al. 2015; Ofsted, 2008). Ciò aumenta la percezione della competenza di sapersi coordinare e saper collaborare tra insegnanti, che risulta essere molto bassa come dimostrato dagli studi di Quesada et al. (2017). L'insegnante, condividendo la sua prassi con i colleghi, aprendosi ad altre opzioni di insegnamento, promuove non solo il lavoro cooperativo e collaborativo tra docenti dentro e fuori l'aula, che può giovare agli allievi, ma anche una crescita professionale e personale reciproca (Folch et al. 2020; King-Sears e Strogilos, 2020).

Gli insegnanti attribuiscono grande importanza alle pratiche valutative, come mostrano gli studi di Caliskan e Zhu (2019), Quesada et al. (2017) o Völlinger et al. (2018), ma è necessario aggiornare la formazione su di esse, per ampliare l'uso e l'allineamento con il processo di insegnamento-apprendimento, ancor di più in quei contesti di innovazione in cui si cerca di apportare dei miglioramenti a quest'ultimo.

È tuttavia necessario promuovere, a livello governativo, la formazione sulle pratiche valutative e sui processi di innovazione ad essa connessi, affinché anche i team e le figure dirigenziali delle scuole ne comprendano l'importanza e si impegnino nel sostenere la partecipazione e l'organizzazione di iniziative, altrimenti sarà difficile che dette pratiche siano implementate e che sia garantita una certa continuità (Solheim et al. 2018).

Queste quattro dimensioni delle pratiche valutative, ovvero la progettazione e la pianificazione della valutazione, il monitoraggio dell'apprendimento degli alunni, la partecipazione degli alunni alla pratica valutativa e rivedere, migliorare e innovare la valutazione, è importante che vengano collegate a tre criteri: importanza, competenza percepita e uso da parte degli insegnanti, come proposto da Flores (2012), Kraft e Gilmour (2016) e Jiang et al. (2015). Ciò è funzionale ad indagare le credenze e le opinioni

dei docenti in merito a quali aspetti considerino più o meno importanti, in quali si auto-percepiscano maggiormente competenti e quali utilizzino in misura maggiore o minore. Il lavoro attorno a queste quattro dimensioni per un verso permette agli insegnanti di prendere coscienza delle proprie pratiche didattiche, per un altro supporta il gruppo dirigenti ad elaborare una visione generale e a proporre miglioramenti nella politica valutativa dell'istituto affinché siano sempre più allineati e adeguati alla realtà e alle esigenze dei professionisti.

### **2.3 Il miglioramento e innovazione de le pratiche valutative nella scuola obbligatoria**

L'obiettivo di questa terza parte è quello di presentare gli elementi caratterizzanti alcuni approcci valutativi e la loro attuazione nelle scuole impegnate in processi di innovazione educativa. Questi processi di innovazione si sviluppano all'interno di un progetto incentrato sul miglioramento in tre aree: apprendimento cooperativo, apprendimento basato sulle competenze e percorsi di apprendimento interdisciplinari. Questa parte si compone di due sezioni: la prima delinea i processi di cambiamento, miglioramento e innovazione nella scuola, introducendo la natura educativo-costruttiva del modello di valutazione su cui si basa il processo di innovazione del presente studio; la seconda si concentra sugli elementi di valutazione suscettibili di cambiamenti, sia a livello di scuola che di classe da un punto di vista organizzativo e curricolare.

#### ***2.3.1 I processi di innovazione educativa nella scuola***

Da qualche tempo è in atto un cambiamento di paradigma per la costruzione d'una scuola e una società più inclusive. Questo cambiamento è stato introdotto nei centri educativi attraverso diverse proposte di innovazione delle pratiche che stanno modificando l'organizzazione, il funzionamento e la metodologia di insegnamento della scuola e della classe, incorporando, ad esempio, gruppi eterogenei, apprendimento tra pari, insegnamento condiviso, lavoro interdisciplinare, apprendimento per progetti. Questo cambiamento nell'approccio educativo produce cambiamenti anche nell'approccio alla valutazione che, diversamente dal passato, non può più basarsi soltanto sui principi di validità e

affidabilità, perché correrebbe il rischio di non essere in linea con la nuova proposta organizzativa e curricolare. È quindi essenziale, secondo questa prospettiva, che nei processi di innovazione nell'educazione si sviluppino nuovi approcci legati alle pratiche di valutazione.

Questa tesi non si concentra né sullo studio del processo di miglioramento né sulle sue tre aree (apprendimento cooperativo, insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari), anche se considera importante contestualizzarle. I processi di miglioramento sono promossi attraverso un processo di consulenza educativo-costruttivo basato su un rapporto collaborativo tra i consulenti e la scuola, dove è prioritaria la complementarità delle risorse e la responsabilità congiunta dei compiti (Monereo e Solé, 1996, Lago e Onrubia, 2011). Per quanto riguarda le tre aree di miglioramento della pratica educativa, la prima riguarda l'apprendimento cooperativo (Arnaiz et al. 2010; Johnson e Johnson, 2014a e b; Jiménez, 2016; Völlinger et al. 2018), che è stato sviluppato dal *Programa CA/AC* incentrato sulla cooperazione inteso come risorsa per l'apprendimento e come contenuto curricolare per insegnare e imparare. La seconda area di miglioramento, l'insegnamento basato sulle competenze, rimanda a come mobilitare le risorse personali per risolvere con successo un determinato compito (Alonso e Garrido, 2012; Capperucci, 2011; Carless, 2014; Koenen et al. 2015; Martínez-Abad et al. 2017; Moretti et al. 2017; Wicker, 2010). Infine, gli itinerari di apprendimento interdisciplinare sono orientati allo sviluppo di competenze, attraverso l'apprendimento cooperativo, mediante un dialogo integrato tra diverse discipline (Agudelo e Salinas, 2015; Folch et al. 2019, 2020).

**2.3.1.1 Approcci valutativi a livello di scuola e di classe: cambiamenti organizzative e curricolare.** Lo sviluppo di processi di innovazione educativa provoca cambiamenti, a volte imprevisti, a diversi livelli. In linea con gli studi condotti dall'OECD (2014), di seguito riportiamo alcuni aspetti identificati come suscettibili di cambiamento, sia a livello di scuola che di classe, sia dal punto di vista organizzativo che curricolare.

**2.3.1.1.1 L'approccio valutativo a livello scolastico.** Rivedere e valutare le pratiche valutative della scuola significa andare oltre la dimensione della classe e le dinamiche che si realizzano in aula (Koenen et al. 2015), per estendere l'attenzione anche ad altri aspetti. Come dimostrato da diversi studi, detti aspetti riguardano:

1. La politica di valutazione della scuola. In primo luogo, la politica di valutazione della scuola deve accompagnare l'innovazione attraverso un cambiamento organizzativo e curricolare dell'istituzione stessa e a livello di classe (Boulay e Goodson, 2018). Questo cambiamento riguarda l'approccio alla valutazione, cioè il passaggio da una "cultura dei test" ad una "cultura della valutazione", che punta soprattutto alla promozione di una funzione pedagogica dell'atto valutativi. Si tratta quindi di un tipo di valutazione che guarda oltre i voti ottenuti alla fine di un processo educativo (Carles, 2011; Naranjo, 2005).
2. Riflessione condivisa tra gli attori scolastici. In secondo luogo, devono essere offerte opportunità di riflessione congiunta tra i diversi attori scolastici all'interno dell'istituto scolastico (Folch et al. 2019). Questo scambio formale, sistematizzato e organizzato delle pratiche di valutazione è necessario per la loro analisi e miglioramento, così come per la costruzione di un'idea comune e condivisa tra tutti i membri coinvolti. Ciò ha un impatto sull'insegnamento, sull'apprendimento e anche sull'istituzione (Capperucci, 2011; Estrada, 2009) e aumenta le competenze collaborative e cooperative degli insegnanti (Quesada et al. 2017), fornendo spazi per la co-progettazione, il co-insegnamento e la co-valutazione (Suárez-Díaz, 2016).
3. Ridefinizione delle relazioni tra gli elementi del processo educativo. In terzo luogo, una ridefinizione delle relazioni tra i diversi elementi del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione a livello di scuola è funzionale per raggiungere un più

efficace allineamento tra di essi. L'attuazione di pratiche educative orientate alla promozione delle competenze contribuisce allo sviluppo di capacità trasversali e di una maggiore connessione dei programmi di studio (Agudelo e Salinas, 2015). A questo proposito, è importante che gli insegnanti siano consapevoli della discrepanza che esiste tra le informazioni provenienti dalla valutazione ordinaria e le competenze che gli studenti devono acquisire (Alonso e Garrido, 2012).

4. Documenti di valutazione. In quarto luogo, e come conseguenza del terzo aspetto, l'intero processo provoca un cambiamento nei documenti di valutazione, che ampliano l'attenzione dal solo livello dei contenuti curricolari alle competenze, abilità e attitudini degli alunni al fine di aumentare la loro auto-efficacia, autonomia e autoregolamentazione (Aklharusi et al. 2014).

**2.3.1.1.2 L'approccio valutativo a livello classe.** L'introduzione di nuove proposte didattiche è uno degli aspetti fondamentali nello sviluppo di un progetto di innovazione e miglioramento delle pratiche di valutazione di una scuola (Koenen et al. 2015), e ha un impatto soprattutto sugli aspetti del cambiamento organizzativo a livello di classe.

1. Apprendimento cooperativo. Il primo aspetto organizzativo suscettibile di cambiamento a livello di classe si materializza, in questo studio, con l'introduzione dell'apprendimento cooperativo attraverso il *Programa CA/AC*. Questo programma ha due caratteristiche distinte. In primo luogo, ha un duplice scopo: sviluppare l'apprendimento cooperativo come proposta didattica e come contenuto curricolare. In secondo luogo, si sviluppa attraverso l'introduzione di tre aree che comportano la coesione di gruppo, l'introduzione di strutture cooperative e l'introduzione di risorse per organizzare i gruppi (o "squadre"). L'obiettivo è quello di soddisfare le due condizioni necessarie affinché un'attività sia davvero cooperativa: la partecipazione equa e l'interazione simultanea.

Pertanto, se si introduce l'apprendimento cooperativo, è necessario verificare che queste due condizioni siano soddisfatte. Per questo motivo, è essenziale valutarlo in due direzioni: nella valutazione dell'apprendimento sia individuale che di gruppo di un'attività svolta nell'ambito di una proposta cooperativa; nella valutazione del grado di partecipazione e dei compiti svolti dai diversi membri del gruppo, vale a dire, il grado di conformità della “squadra” con le strutture cooperative proposte (Naranjo e Jiménez, 2015), perché qualora queste non siano soddisfatte non si può parlare di apprendimento cooperativo, bensì di lavoro di gruppo.

2. Co-insegnamento. Il secondo aspetto organizzativo suscettibile di cambiamento a livello di classe è la cooperazione tra gli insegnanti, che è essenziale perché questa innovazione sia letta come pratica organizzativa. Un modo per favorire la cooperazione tra insegnanti è il co-insegnamento (King-Sears e Strogilos, 2020). Questa pratica incoraggia la riflessione e il *feedback* sulla prassi degli insegnanti, che condividono conoscenze, pratiche e dubbi al fine di comprendere, discutere e concordare non solo l'appropriata co-progettazione dell'insegnamento, ma anche su come il co-insegnamento e co-valutazione saranno effettuate (Suárez-Díaz, 2016).

Concentrandosi sui cambiamenti curriculari a livello di classe, si evidenziano tre aspetti importanti relativi alla valutazione: i momenti della valutazione; le decisioni e le azioni in relazione alla valutazione; e gli attori della valutazione.

1. Momenti della valutazione. In un'innovazione educativa, come quella proposta in questo studio, è importante rivedere la valutazione iniziale e formativa durante l'anno accademico, al fine di migliorare e successivamente allineare il processo di insegnamento, apprendimento e valutazione. Occorre partire da una revisione della valutazione iniziale, che, secondo la maggior parte degli studi, è assente (Carless, 2011;



Koenen et al. 2015; Kulasegaram e Rangachari, 2018; Naranjo e Jiménez, 2015).

L'attuazione diffusa della valutazione iniziale e formativa supporta la metacognizione degli studenti, più di quanto possa fare la valutazione posta a fine processo. Un altro aspetto collegato alla metacognizione riguarda la comunicazione dei risultati della valutazione, nel momento in cui questa è focalizzata sul miglioramento del processo di apprendimento e non tanto sul voto, e sul trasferimento delle competenze degli studenti. Promuovere questi tre aspetti (metacognizione, identificazione del miglioramento nel processo di apprendimento e trasferimento di competenze) supporta lo sviluppo dell'autoregolamentazione e dell'autonomia degli studenti (Adachi et al. 2017; Fuentes-Diego e Sicines-Talledo, 2018).

L'uso della valutazione formativa comporta, a sua volta, alcuni ostacoli che devono essere tenuti in considerazione nel momento in cui si procede alla revisione delle pratiche di valutazione per incidere sull'intero processo di insegnamento-apprendimento. Altri aspetti di criticità riguardano le credenze sulla valutazione e il ruolo dell'insegnante nella sua attuazione, la mancanza di indicatori o standard di valutazione e la mancanza di standard di comunicazione per il *feedback* degli studenti. Queste criticità potrebbero essere dovute alla mancanza di competenze e di coinvolgimento degli insegnanti nella valutazione o alla loro mancanza di formazione in merito alle pratiche valutative (Fuentes-Diego e Sicines-Talledo, 2018). Risulta quindi importante esaminare in che misura le condizioni organizzative e curricolari delle scuole sono orientate all'attuazione dei miglioramenti educativi e come il loro adattamento accompagna gli insegnanti nella loro formazione e attuazione (Vannini, 2011).

2. Decisioni e azioni in materia di valutazione. È importante prestare attenzione ai cambiamenti curricolari a livello di classe, soprattutto per ciò che attiene alle decisioni e

alle azioni relative alla valutazione. Ciò chiama in causa quattro decisioni e azioni inerenti alla valutazione: la scelta degli strumenti per raccogliere informazioni e delle prove di valutazione dell'apprendimento degli studenti; la correzione; la comunicazione dei risultati; e i compiti di valutazione (Carless, 2011; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005). In primo luogo, queste decisioni e azioni devono essere adattate all'innovazione che si intende intraprendere, a partire da una modifica delle prove tradizionali integrate con prove autentiche più coerenti con una valutazione orientata alla rilevazione delle competenze maturate (Capperucci, 2011; Gulikers et al. 2004; Hargreaves et al. 2002; Tessaro, 2014 e 2013).

In secondo luogo, per quanto riguarda le decisioni e le azioni in materia di correzione, la comunicazione dei criteri di valutazione deve essere effettuata e condivisa con gli studenti al fine di trasformarli in criteri di apprendimento. I criteri di valutazione dovrebbero essere specificati e illustrati affinché gli studenti diventino più consapevoli dell'intero processo di insegnamento, apprendimento e valutazione, e quindi aumentino la loro responsabilità e capacità di autovalutazione (Carless, 2014).

In terzo luogo, per ciò che attiene alle decisioni e alle azioni riguardanti le modalità di comunicazione dei risultati della valutazione, ciò dipenderà dal tipo di *feedback* dato, formativo (o meno), così da favorire la continuità tra il processo di insegnamento e apprendimento e il processo di valutazione e l'incremento della responsabilità degli studenti rispetto al proprio processo, allo sviluppo dell'autonomia e alla costruzione degli apprendimenti successivi (Analí et al. 2017; Rochera e Naranjo, 2007). Come dimostra Bevitt (2014), tuttavia, è più frequente che i docenti comunichino i criteri di valutazione da applicare nella fase di correzione dei compiti piuttosto che modifichino la metodologia di valutazione adottata.

Infine, le decisioni e le azioni sui compiti di valutazione, nella direzione di un cambiamento verso l'impiego di prove autentiche, è opportuno che siano riferite a situazioni contestualizzate vicine agli studenti in modo che sia incoraggiata l'opportunità di partecipare alle pratiche sociali (Bevitt, 2014; Capperucci, 2016; Carless, 2014; Moretti et al. 2017).

3. Agenti. L'innovazione educativa riguarda tutti gli attori coinvolti, in base al loro grado di partecipazione. Se il personale docente adotta un approccio alla valutazione che si concentra su eterogeneità, autovalutazione e co-valutazione, il grado di partecipazione degli studenti aumenta e la valutazione è più efficace (González, 2018). Molti studi mirano a focalizzare l'obiettivo della valutazione sugli studenti, poiché da questi scaturiscono i benefici per la totalità dell'esperienza di valutazione (Koenen et al. 2015; Kulasegaram e Rangachari, 2018; Jiménez, 2016; Naranjo, 2005). In questo modo si aumenta anche la corresponsabilità degli studenti nel processo di apprendimento. Questo aumento della partecipazione provoca, a sua volta, un cambiamento nel ruolo dell'insegnante, dal momento che gli studenti sono attivamente coinvolti e l'insegnante è colui che guida il processo. Questo cambiamento può generare alcune difficoltà, come quella connessa alla gestione della classe o offuscare la gerarchia tra studenti e insegnanti (Black et al. 2010). Inoltre, gli insegnanti sottolineano la mancanza di formazione nelle strategie di valutazione, soprattutto quando si attua un'innovazione (Vannini, 2011).

Se queste difficoltà vengono affrontate cercando di incrementare la partecipazione degli studenti, e ciò viene fatto ricorrendo all'apprendimento cooperativo - come si è verificato in questo studio - allora è importante definire ex ante come verrà valutata la partecipazione degli studenti. Per questo è necessario differenziare ai fini valutativi il

contenuto appreso in modo cooperativo da quello appreso individualmente (Naranjo e Jiménez, 2015).

### 3. Progettazione della ricerca

### **3.1 Metodologia**

Questa sezione descrive la metodologia utilizzata per affrontare il presente progetto di ricerca, definendo il tipo di studio effettuato, gli obiettivi, le ipotesi, i partecipanti allo studio e gli strumenti utilizzati sia per la raccolta che per l'analisi dei dati, e, infine, le procedure seguite per la sua realizzazione sul campo. Come detto in precedenza, a livello redazionale è stata prevista l'elaborazione di una tesi di dottorato sotto forma di compendio di articoli, per questo motivo i tre obiettivi dello studio e il disegno metodologico ad esso riferito è diverso.

#### ***4.1.1 Tipo di studio***

In base agli obiettivi del presente studio è stata realizzata una ricerca con approccio misto (*mixed methods*), con una parte descrittivo-qualitativa e una parte quantitativa (González, 2001) che, facendo riferimento alla metodologia dello studio di casi, ha previsto un'indagine descrittiva legata alla somministrazione di un questionario (Fàbregues et al. 2016; Martínez, 1988; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1989).

#### ***4.1.2 Obiettivi generali, obiettivi specifici e prospettive***

Questo studio si articola attorno a tre obiettivi generali, a cui sono collegati appositi obiettivi specifici e ipotesi di ricerca. Riteniamo utile specificare la logica che ha guidato la definizione degli obiettivi riportati di seguito. Questi obiettivi sono ripartiti in base alle attività che hanno coinvolto il campione di ricerca a partire dal quadro teorico individuato. Il primo obiettivo è stato definito in base al programma di miglioramento e innovazione introdotto nelle scuole partecipanti allo studio. Il secondo obiettivo ha riguardato le pratiche valutative già in atto nelle scuole partecipanti alla ricerca. Il terzo obiettivo ha riguardato la revisione, il miglioramento e l'innovazione delle pratiche valutative di una parte delle scuole coinvolte. Si potrebbe pensare che l'oggetto di studio del secondo e del terzo obiettivo sia lo stesso, tuttavia non è così, poiché il grado di profondità dello studio e il campione preso in esame sono diversi. Per lo studio del secondo obiettivo si è proceduto ad una rilevazione quantitativa,

mediante questionario, che ha previsto il coinvolgimento di un campione nazionale (Catalogna, Spagna) e internazionale (Toscana, Italia), focalizzato sulle quattro dimensioni delle pratiche valutative. Il lavoro di indagine legato al terzo obiettivo è stato condotto in modalità qualitativa, mediante il ricorso ad un caso di studio, con un campione molto più ristretto rispetto ai precedenti, poiché unicamente nazionale (Catalogna), e con un approfondimento sulla dimensione del questionario "Riesame, miglioramento e innovazione delle pratiche di valutazione".

*OG1.* Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni dei miglioramenti e delle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

Questo obiettivo generale è stato suddiviso in due obiettivi specifici, ciascuno con le proprie ipotesi.

*OE1.1.* Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni sui miglioramenti degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

*H1.1.1.* Si possono individuare differenze nei miglioramenti percepiti/valutati a seconda dell'attore della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativo.

*OE1.2.* . Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni sulle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

*H1.2.1.* Si potranno individuare differenze nelle difficoltà percepite/valutate a seconda dell'agente della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione nel settore dell'istruzione.

*OG2.* Effettuare un confronto sulle pratiche valutative tra le regioni della Catalogna (Spagna) e della Toscana (Italia) sulla base di un questionario contenente tre criteri: importanza attribuita dal docente, competenza percepita dal docente e uso delle quattro dimensioni valutative richiamate in precedenza: progettazione e pianificazione della valutazione; monitoraggio dell'apprendimento degli alunni; promozione della partecipazione degli alunni alla pratica della valutazione; e revisione, del miglioramento e dell'innovazione nella valutazione.

Questo obiettivo generale è stato suddiviso in due obiettivi specifici, ciascuno con le proprie ipotesi.

*OE2.1.* Individuare e analizzare il grado di importanza che gli insegnanti attribuiscono a tali pratiche, competenza che essi stessi rilevano rispetto ad esse e uso della pianificazione e dello sviluppo di dette pratiche valutative tra le due aree geografiche di riferimento, la Catalogna (Spagna) e Firenze (Italia).

*H2.1.1* Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto a questi tre criteri sia in Catalogna (Spagna) che in Toscana (Italia).



*H2.1.2* Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto a questi tre criteri confrontando i dati della Catalogna (Spagna) e quelli della Toscana (Italia).

*OE2.2.* Individuare e analizzare le quattro dimensioni della valutazione: progettazione e pianificazione della valutazione; monitoraggio dell'apprendimento degli alunni; partecipazione degli alunni alla pratica della valutazione e revisione, miglioramento e innovazione della valutazione, tra le regioni della Catalogna (Spagna) e della Toscana (Italia).

*H2.2.1* Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto alle quattro dimensioni sia in Catalogna (Spagna) che in Toscana (Italia).

*H2.2.2* Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto alle quattro dimensioni nel confronto tra la regione Catalogna (Spagna) e la Toscana (Italia).

*OG3.* Individuare e comprendere le pratiche valutative attuate dagli insegnanti in un processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive in un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

Il terzo obiettivo generale si articola in due obiettivi specifici, ciascuno con le proprie ipotesi.

*OE3.1.* Individuare e comprendere le modifiche prodotte dalle prassi valutative a livello di scuola nel cambiamento organizzativo e nei *curricula* a seguito dell'introduzione del cosiddetto *assessment approach* durante il processo di miglioramento delle pratiche educative.

*H3.1.* Saranno individuate modifiche più significative degli aspetti organizzativi rispetto agli aspetti curricolari.

*OE3.2.* Individuare e comprendere le modifiche nelle pratiche di valutazione a livello di classe connesse agli aspetti organizzativi e curricolari degli insegnanti, in seguito al nuovo *assessment approach* durante il processo di miglioramento delle pratiche educative.

H3.2. Saranno individuate modifiche più significative degli aspetti curricolari rispetto a quelli organizzativi.

### **3.1.3 Partecipanti**

I partecipanti a questo studio sono divisi nelle tre sezioni relative ai tre obiettivi presentati in precedenza.

**3.1.3.1 Popolazione e campione primo obiettivo.** Per raggiungere il primo obiettivo di ricerca, lo studio è stato realizzato in 18 “scuole concertate” in Catalogna (Spagna) appartenenti ad una medesima istituzione. Una “scuola concertata” a livello giuridico-amministrativo si configura come una scuola privata che riceve finanziamenti pubblici. Il criterio di selezione di queste scuole è legato alla loro comune adesione ad un progetto di innovazione delle pratiche educative incentrato attorno a tre assi: a) l'apprendimento cooperativo; b) l'interdisciplinarietà; e c) un processo di insegnamento-apprendimento per competente. Questo studio è stato realizzato durante il secondo anno di attuazione del processo di sviluppo dell'innovazione e del miglioramento sopra richiamato, che complessivamente ha una durata di quattro anni. Queste scuole sono composte da una a quattro classi e per quanto riguarda gli ordini e gradi scolastici fanno riferimento alla scuola dell'infanzia (3-6 anni), primaria (6-12 anni) e secondaria obbligatoria (12-16 anni). Qui di seguito è riportata la distribuzione totale degli attori coinvolti.

Distribuzione totale degli attori della comunità scolastica riferiti al primo obiettivo

Caso	Ciclo <sup>4</sup>	Docenti	Alunni	Famiglie	Staff direttivo
1	SP e SSO	12	8	8	3
2	SP	5	7	5	3
3	SI, SP e SSO	3	4	4	3
4	SP e SSO	9	8	8	2
5	SSO	6	11	5	
6	SP e SSO	14	20	9	2

<sup>4</sup> Leggenda. SI: Scuola della Infanzia. SP: Scuola di primaria. SSO: Scuola Secondaria Obbligatoria

7	SI	8	8	5	
8	SI	7	4	4	2
9	SSO	2		7	
10	SI, SP e SSO	4		3	
11	SI, SP e SSO	2		3	
12	SP	15	8	4	2
13	SI	6	7	4	
14	SI	2		5	2
15	SSO	6	8	4	
16	SSO	5	9	5	
17	SI	5	15	5	
18	SP	5	8	8	
<b>TotalE partecipanti</b>		<b>116</b>	<b>125</b>	<b>96</b>	<b>19</b>

*Tabella 1. Distribuzione totale dagli attori della comunità scolastica riferiti al primo obiettivo*

**3.1.3.2 Popolazione e campione secondo obiettivo.** Riguardo al secondo obiettivo hanno partecipato 171 insegnanti di due paesi diversi. 24 docenti di 7 scuole della Catalogna (Spagna) e 149 docenti di 4 istituti comprensivi della Toscana (Italia) ripartiti come segue.

Distribuzione totale degli insegnanti partecipanti per ciclo e regione del secondo obiettivo

	Infantile (3-6 anni)	Primaria (6-12 anni)	Secondaria obbligatoria (12- 16 anni)/ di I grado (12-14 anni)	Totale
Catalogna	3	13	8	24
Toscana	17	78	54	149

*Tabella 2. Distribuzione totale degli insegnanti partecipanti per ciclo e regione del secondo obiettivo*

La differenza tra il numero di partecipanti è dovuta al fatto che l'istituzione partecipante in Catalogna ha un numero ridotto di scuole, precisamente 18, in cui il processo di miglioramento e innovazione delle pratiche educative inclusive è stato realizzato in un programma di innovazione didattica legato a tre assi: l'apprendimento cooperativo, le competenze di insegnamento e apprendimento e la proposta didattica strutturata attraverso itinerari di apprendimento interdisciplinari.

Di queste 18 scuole, sono state selezionate quelle che avevano pienamente implementato e sviluppato il programma di miglioramento. Questo è stato raggiunto solo da un certo numero di insegnanti in ogni scuola, che sono i 24 che hanno partecipato allo studio per rispondere a questo secondo obiettivo. D'altra parte, in Toscana, non è stato realizzato un processo di innovazione o di miglioramento delle pratiche educative, ma piuttosto una formazione sulle competenze per apportare cambiamenti nel processo educativo. Questa formazione è stata ricevuta da tutte le scuole della regione, motivo per cui un numero maggiore di insegnanti ha potuto partecipare, 149 per la precisione, rispetto alla regione catalana. In breve, in Catalogna si è realizzato un processo di innovazione e miglioramento delle pratiche educative molto più impegnativo, poiché ha comportato l'incorporazione di tre assi nel processo, mentre nella regione Toscana ne è stato incorporato solo uno. Poiché il processo in Catalogna era più esigente e i criteri di selezione dovevano includere questi tre assi, solo un piccolo numero di insegnanti ha potuto partecipare a questo studio, mentre in Toscana, dato che solo uno degli assi doveva essere incluso, il numero di partecipanti poteva essere maggiore.

**3.1.3.3. Popolazione e campione terzo obiettivo.** In merito al terzo obiettivo sono stati previsti 7 casi, riguardanti 7 scuole in Catalogna (Spagna), che hanno partecipato ad un processo di innovazione nel campo dell'istruzione, come indicato nella sezione precedente. I criteri seguiti per la scelta degli istituti sono stati tre:

- essere al nel terzo anno del processo di formazione/consulenza per l'attuazione di processi di innovazione.
- prevedere scuole di diversi ordini e gradi scolastici (scuola infantile dai 3 ai 6 anni, scuola primaria da 6 a 12 anni, scuola secondaria di I grado da 12 a 16 anni).
- presentare contesti socio-economici e istituzionali diversi tra loro.

Le scuole hanno selezionato i 23 insegnanti partecipanti alle interviste, in base a tre criteri di scelta:

- docenti rappresentativi di tipologie di scuola differenti
- docenti coinvolti in una fase avanzata dell'attuazione dell'innovazione
- docenti-tutor all'interno dei corsi attivati nelle loro scuole.

L'afferenza degli insegnanti per tipologia di scuola e contesto socio-economico di riferimento è riportata di seguito.

Distribuzione totale degli insegnanti partecipante allo studio per tipologie di scuola e tipologie di contesto socio-economico in relazione al terzo obiettivo

Caso	Livello di istruzione			Gruppi di classe della scuola	Contesto socio-economico
	Infantile	Primaria	Secondaria Obbligatoria		
1	1	1	1	4	Medio
2	1	1		3	Svantaggiato
3	2	1	1	1	Svantaggiato
4		1	3	2	Medio
5	1	2	1	3	Medio
6		3	3	3	Medio-Alto
7	1	3		2	Medio

Tabella 3. Distribuzione totale degli insegnanti partecipante allo studio per tipologie di scuola e tipologie di contesto

socio-economico in relazione al terzo obiettivo

### 3.1.4 Strumenti di raccolta dei dati

Gli strumenti di raccolta dei dati, suddivisi in base ai tre obiettivi dello studio, sono definiti come segue.

**3.4.1 Strumenti di raccolta dei dati primo obiettivo.** Gli strumenti di raccolta delle informazioni sono due:

Il primo è un *focus group* condotto attraverso un'intervista semi-strutturata a partire da due dimensioni: il *background* della scuola prima dell'introduzione dell'innovazione educativa e gli aspetti dell'innovazione stessa. Questi aspetti dell'innovazione sono suddivisi in diverse dimensioni, come: le

azioni svolte in base ai tre assi dell'innovazione; quale impatto (o meno) hanno avuto i cambiamenti introdotti a livello centrale, di classe e di singola attività; la percezione/valutazione dell'attuazione delle innovazioni nel processo di insegnamento-apprendimento. Nell'ambito di quest'ultimo aspetto, lo studio si concentra sui miglioramenti e sulle difficoltà individuate dai diversi attori. L'obiettivo di questo strumento è triplice: identificare la percezione in merito alle diverse pratiche educative; rilevare il verificarsi in situazione di queste percezioni; conoscere la valutazione dei cambiamenti apportati dai soggetti interessati. Sono stati realizzati in totale 68 *focus group* per i diversi attori di ciascuna scuola (insegnanti, alunni, famiglie e staff direttivo) distribuiti come segue.

Distribuzione dei *focus group* tra gli attori della comunità scolastica in base al primo obiettivo

Caso	Docenti	Alunni	Famiglie	Staff direttivo	Totale <i>focus group</i>
1	2	2	2	1	7
2	1	1	1	1	4
3	1	1	1	1	4
4	2	2	2	1	7
5	1	1	1		3
6	2	2	2	2	8
7	1	1	1		3
8	1	1	1	1	4
9	1		1		2
10	1		1		2
11	1		1		2
12	1	1	1	1	4
13	1	1	1		3
14	1		1	1	3
15	1	1	1		3
16	1	1	1		3
17	1	1	1		3
18	1	1	1		3

Tabella 4. Distribuzione dei *focus group* tra gli attori della comunità scolastica in base al primo obiettivo

Distribuzione totale dei *focus group* per agenti

Totale	Docenti		Alunni		Famiglie		Staff direttivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
68	21	30,9	17	25	21	30,9	9	13,2

*Tabella 5. Distribuzione totale dei focus group per agenti*

Il secondo strumento ha coinciso con l'analisi documentaria, con lo scopo di individuare i diversi adattamenti apportati dall'attuazione dell'innovazione educativa, come i curricoli di diverse materie e gli itinerari di apprendimento interdisciplinari, le attività svolte dagli allievi, i tutor di accompagnamento per le famiglie, le “memorie d’aula”, i quaderni degli insegnanti, i verbali del collegio docenti e dei gruppi di insegnamento. La documentazione è stata selezionata dagli stessi partecipanti su richiesta dei ricercatori allo scopo di rendere conto degli esempi esposti nei *focus group*.

**3.1.4.2 Strumenti di raccolta dei dati secondo obiettivo.** Per mettere a confronto il livello di importanza, la competenza percepita e l’uso delle pratiche valutative tra Firenze e la Catalogna è stato scelto di utilizzare il questionario Acteval (Quesada et al. 2013) sulle pratiche valutative. Il questionario è diviso in quattro dimensioni. La prima è quella della progettazione e la pianificazione della valutazione, seguita rispettivamente da monitoraggio dell'apprendimento degli alunni; favorire la partecipazione degli alunni alla pratica valutativa; migliorare e innovare nella valutazione. Ogni dimensione è composta da un numero diverso di item, che complessivamente ammontano a 31, per ciascuno di essi è stata prevista una scala Likert a 6 punti (1=nessuna; 6=moltissimo) e a tre diversi criteri: l'importanza che l'insegnante attribuisce a quello specifico oggetto, la sua competenza percepita e l'uso che ne fa nella pratica didattica.

Nella presente ricerca questo strumento è stato impiegato con insegnanti di scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di I grado, anche se esso originariamente è stato elaborato per docenti universitari. Abbiamo operato questa scelta perché al momento non esistono strumenti altrettanto

affidabili in grado di valutare i tre criteri di interesse di questo studio (*importanza, competenza e uso*) per valutare la pratica della valutazione nei cicli scolastici inferiori al quello universitario. Il questionario è stato sottoposto ad uno studio di validità apparente e di contenuto, con un alfa di *Cronbach* pari a 0,9.

**3.1.4.3 Strumenti di raccolta dei dati terzo obiettivo.** Gli strumenti di raccolta delle informazioni per rispondere al terzo obiettivo sono due: un'intervista semi-strutturata rivolta agli insegnanti e la raccolta di documentazione riferita ai sette casi dello studio.

L'intervista semi-strutturata è divisa in tre blocchi: il primo gruppo, composto da domande aperte, si è concentrato sulle tipologie di pratiche valutative impiegate dalle scuole. Il secondo blocco si è occupato dei cambiamenti nell'approccio valutativo che i partecipanti hanno osservato durante l'introduzione del processo di miglioramento delle pratiche educative incentrato sull'apprendimento cooperativo, l'insegnamento-apprendimento per competenze e i percorsi di apprendimento interdisciplinare. Infine, il terzo blocco ha inteso indagare gli aspetti sui quali gli insegnanti ritengono che l'innovazione abbia prodotto un impatto. L'intervista è stata realizzata attraverso incontri di un'ora e mezzo/due ore.

La raccolta di documentazione sulle pratiche valutative è stata finalizzata ad esplorare in maniera maggiormente approfondita i cambiamenti adottati da ciascuna scuola. Per questo motivo sono stati raccolti diversi documenti relativi a tre settori distinti: *documenti di scuola* (documenti di valutazione per le famiglie, curricula scolastici, piano delle attività, verbali del nucleo interno di valutazione, verbali dei collegi docenti, verbali dei consigli di classe, fascicoli degli allievi, relazioni sui risultati della valutazione delle competenze di base, relazioni sulla valutazione delle attitudini e delle abilità, report di scuola delle prove standardizzate nazionali); *documenti di classe* (prove per classi parallele, criteri di valutazione, test, progettazioni disciplinari e di itinerari interdisciplinari, progetti didattici, rubriche di valutazione, relazioni di classe, quaderni degli insegnanti, schede didattiche di recupero e potenziamento, documenti di orientamento, attività per l'apprendimento cooperativo, piani



di autovalutazioni, co-valutazioni); e *attività di insegnamento, di apprendimento e di valutazione* (prove di verifica, compiti realizzati dagli alunni, progettazione di interventi didattiche, materiali didattici).

Questa documentazione è stata selezionata dai partecipanti stessi su richiesta dei ricercatori per indagare i cambiamenti nelle pratiche valutative della scuola anche attraverso la documentazione prodotta internamente.

### **3.1.5 Procedura di raccolta dei dati**

Questo studio ha impiegato tre procedure di raccolta dati collegate ai tre obiettivi della ricerca. Alle procedure di raccolta dati sono dedicati i prossimi tre paragrafi.

**3.1.5.1 Procedura di raccolta dati per il primo obiettivo.** Per poter rispondere al primo obiettivo generale dello studio, il programma *Aprenem del SUMMEM* prevedeva già una serie di interviste semi-strutturate destinate ai diversi attori coinvolti, cioè: insegnanti, alunni, famiglie e gruppi dirigenziali delle scuole. Dato che le diciotto scuole selezionate stavano già sperimentando il programma di innovazione educativa *SUMMEM*, oltre a cooperare con i gruppi GRAD e GREUV dell'Uvic-UCC, è risultato più facile coinvolgerle nella realizzazione di questo studio. Con il team dirigenti e il coordinamento delle 18 scuole sono state concordate le date per le interviste, che si sono svolte durante tutto il 2018. Queste interviste si sono svolte in gruppi misti formati dai ricercatori dei gruppi GRAD e GREUV dell'UVic-UCC e i professionisti delle scuole PIA, soprattutto insegnanti, che desideravano ricoprire il ruolo di ricercatore all'interno di questo studio. I partecipanti hanno sottoscritto una dichiarazione per il consenso informato. Successivamente sono stati condotti i *focus group* ed è stata raccolta la documentazione relativa alle 18 scuole per poi essere analizzata.

**3.1.5.2 Procedura di raccolta dati per il secondo obiettivo.** Per lavorare al secondo obiettivo generale sono stati contattati i dirigenti dei vari istituti della Catalogna, che successivamente hanno scelto i docenti da coinvolgere nello studio. In Toscana è stata aperta una call per le scuole del I ciclo a cui hanno risposto quattro istituti comprensivi e tutti i docenti in servizio presso di essi sono stati invitati

a partecipare a titolo volontario. Successivamente si è tenuta una riunione con i dirigenti di ciascun istituto per illustrare il progetto e definire il grado di coinvolgimento e partecipazione all'indagine.

È stato quindi inviato il link del questionario anonimo, con un periodo di risposta di un mese che è stato prolungato a tre mesi a causa della crisi da Covid-19. Tutti i questionari sono stati raccolti, dopodiché è stata effettuata un'analisi descrittiva delle risposte (media, deviazione standard e frequenza) con il *software* SPSS e un'analisi parametrica con T-student di gruppi indipendenti con un livello di significatività  $p < .05$ , poi è stata eseguita la codifica dei dati, per verificare l'esistenza di differenze statisticamente significative tra le due regioni. Si è proceduto ad un'analisi non parametrica, essendo il campione della Toscana superiore a 30 ( $N=149$ ), mentre quello della Catalogna era inferiore ( $N=24$ ).

**3.1.5.3 Procedura di raccolta dei dati per il terzo obiettivo.** Per il terzo obiettivo generale della ricerca, sono stati contattati per posta elettronica i responsabili dei diversi centri per presentare la ricerca e chiedere la loro disponibilità a partecipare alla ricerca. Considerato che le sette scuole della Catalogna facevano parte dei diciotto centri menzionati nella procedura di raccolta dati del primo obiettivo, la loro accettazione a questa ulteriore fase dello studio è risultata piuttosto agevole.

Sono stati previsti otto giorni da dedicare a nove interviste semi-strutturate in profondità, tre individuali e sei di gruppo da tenersi nei sette centri, durante i mesi di maggio e giugno 2019. Il giorno dell'intervista i docenti sono stati ringraziati per la loro partecipazione ed è stato spiegato loro in che cosa consisteva la ricerca, gli obiettivi dell'intervista, la sua durata e tutto ciò che comportava la partecipazione allo studio. Successivamente è stata formalizzata la loro accettazione a partecipare con la firma del consenso informato, poi si è passati all'intervista.

Per quanto riguarda la raccolta della documentazione relativa alle pratiche valutative dei sette casi è stata ripartita in due momenti. Un primo momento, a maggio 2019, per la documentazione dell'anno precedente l'attuazione del programma SUMMEM (2014-15, in un caso, e 2015-16 negli altri),

così da disporre di esempi di prove di valutazione antecedenti l'innovazione, e un secondo momento, a settembre 2019, per raccogliere la documentazione sul corso appena terminato (2018-19). I documenti sono stati raccolti in loco e tramite Internet, poi parte di essa è stata convertita in formato digitale.

### **3.1.6 Strumenti di analisi dei dati**

In questa sezione sono presentati gli strumenti di analisi elaborati per due dei tre obiettivi dell'inchiesta, il primo e il terzo, poiché per il secondo obiettivo è stato utilizzato un questionario i cui dati sono stati elaborati quantitativamente attraverso il programma SPSS.

**3.1.6.1 Strumento di analisi del primo obiettivo.** Prima dell'analisi del primo obiettivo "individuare e analizzare le percezioni/valutazioni dei miglioramenti e delle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari", è stato definito un primo sistema di categorizzazione, applicato contestualmente all'analisi dei dati. Le dimensioni e le categorie finali ottenute, mediante un processo induttivo-deduttivo sui miglioramenti e sulle difficoltà percepite/valutate dagli operatori coinvolti nell'attuazione dell'innovazione, sono state suddivise in cinque grandi dimensioni come di seguito riportato:

- Formazione e accompagnamento degli insegnanti
  - Processo di supporto esterno: accompagnamento esterno mediante formazione o consulenza preventiva e/o durante l'attuazione dell'innovazione per l'aumento delle competenze di insegnamento.
- Tipo e natura dell'apprendimento

- Apprendimento cooperativo: sviluppo di attività di apprendimento cooperativo, costituzione di gruppi, strutture cooperative, incarichi per i membri del gruppo, gestione dei gruppi, livello di coesione.
- Apprendimento relazionale ed emotivo: iniziativa, partecipazione, acquisizione di valori e abilità sociali, interazione, fiducia, condivisione di opinioni, aiuto tra alunni
- Apprendimento motivante: interesse degli alunni, autonomia e responsabilità, partecipazione, motivazione ad apprendere.
- Gestione e organizzazione degli aspetti didattici
  - Pratiche valutative didattiche: modifica delle pratiche valutative per l'attuazione dell'innovazione.
  - Équipe di insegnamento: organizzazione e funzionamento dell'insegnamento in équipe/team di insegnamento nell'elaborazione della programmazione e della valutazione delle attività. Co-insegnamento e co-tutoraggio.
  - Spazio temporale del docente: modifica degli orari degli insegnanti (curricolari e di sostegno) per coordinare una programmazione congiunta del processo di innovazione, per realizzare attività di co-insegnamento e co-tutoraggio.
- Emozioni dell'insegnante: ansia, insicurezza, paura di attuare l'innovazione educativa e tipologie di rapporti tra insegnanti.
- Spazi e arredi: contesto fisico e aspetti logistici, cambiamento nella distribuzione e nell'uso delle aule e degli spazi della scuola.
- Altri: incidenza su aspetti quali le risorse materiali e umane, il contenuto dell'apprendimento, i risultati accademici.

L'unità di analisi è stata realizzata a partire dai “frammenti” (*chunk*) delle risposte ai *focus group*, in cui è possibile identificare significati che veicolano espressioni di miglioramento o difficoltà rispetto

all'innovazione. Successivamente, il *software Atlas.ti* ha codificato tutti i 68 *focus group* realizzati. Una volta eseguito questo processo, sono stati analizzati i risultati forniti dall'*Atlas.ti* rispetto alla presenza di frammenti riferiti a ciascuna delle categorie considerate. I dati sono stati raccolti anche quantitativamente per consentire l'analisi della loro frequenza attraverso il programma SPSS.

All'interno del processo di analisi, la documentazione raccolta è stata impiegata per poter disporre di ulteriori prove in merito a quanto affermato nelle interviste.

**3.1.6.2 Strumento di analisi del terzo obiettivo.** Lo strumento utilizzato per rispondere al terzo obiettivo "individuare e comprendere le pratiche valutative attuate dagli insegnanti in un processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive in un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari", è stato elaborato *ad hoc* in modo induttivo-deduttivo attraverso le risposte alle interviste dei docenti partecipanti e facendo riferimento alla letteratura di riferimento inerente l'oggetto di studio.

A partire dal processo induttivo-deduttivo richiamato sopra, si sono potuti individuare due livelli di cambiamento relativi agli *assessment approaches* a seguito dell'introduzione del processo di innovazione educativa. Il primo cambiamento ha riguardato il livello centrale, il secondo il livello d'aula. In ciascuno di questi livelli sono stati rilevati due aspetti di cambiamento. *Aspetti di cambiamento organizzativo*, ovvero i cambiamenti organizzativi legati alla valutazione che hanno riguardato la scuola o la classe; *aspetti di cambiamento curricolare* attorno a: cambiamenti riguardo ai tempi della valutazione, le decisioni e le azioni della valutazione e gli attori della valutazione.

Cambiamenti a livello scuola:

- Aspetti relativi al cambiamento organizzativo:
  - Politica di valutazione della scuola. Cambiamenti negli approcci e nelle decisioni in materia di valutazione che accompagnano l'introduzione dell'innovazione educativa.

- Riflessione condivisa sulle pratiche valutative tra insegnanti. Processo di presa di coscienza e di presa di decisioni congiunte sulle pratiche valutative tra insegnanti della stessa tipologia di scuola, ordine e grado scolastico e a livello di collegio docenti.
- Lavoro collaborativo/cooperativo tra insegnanti legato alla valutazione. Attivazione di risorse per favorire la cooperazione, a livello di classi, in situazioni di lavoro in comune tra professionisti della scuola.
- Aspetti di cambiamento del curriculum:
  - Accertamento delle competenze. Introduzione di cambiamenti nei criteri di valutazione dell'apprendimento per competenza.
  - Valutazione delle attitudini e delle abilità. Introduzione di modalità e strumenti di valutazione riferiti al livello di sviluppo/apprendimento delle capacità e abilità degli alunni.
  - Interdisciplinarietà e raccordi tra aree disciplinari. Insegnamento e apprendimento delle diverse discipline a partire da una progettazione comune.
  - Progettazione d'istituto basata sulle competenze. Collegare le competenze con i diversi elementi della programmazione curricolare.

Cambiamenti a livello aula:

- Aspetti relativi al cambiamento organizzativo:
  - Insegnamento condiviso. Progettazione e sviluppo congiunto da parte di due o più insegnanti di processi di insegnamento-apprendimento.
  - Strutture cooperative. Uso della struttura cooperativa nelle attività di insegnamento-apprendimento per consentire a tutti i membri del gruppo di partecipare equamente e di interagire simultaneamente nelle attività.
- Aspetti di cambiamento riferiti al curriculum:
  - Momenti della valutazione:
    - Valutazione iniziale. Uso della valutazione iniziale da parte dei docenti per regolare il processo di insegnamento-apprendimento.
    - Valutazione formativa. Assunzione di un approccio riflessivo e regolativo riguardo al processo di insegnamento-apprendimento a partire dalla valutazione:

- Processo di regolazione. Pratiche di valutazione orientate alla funzione pedagogica/regolatrice dell'atto valutativo.
  - Metacognizione dello studente. Promozione dell'auto-riflessione (presa di coscienza e processo decisionale) del proprio processo di apprendimento.
  - Metacognizione della "squadra". Riflessione condivisa (presa di coscienza e processo decisionale) e cooperativa del processo di apprendimento di gruppo.
- Decisioni e azioni sulla valutazione:
    - Strumenti di valutazione. Revisione delle prove scritte di valutazione. Ripensamento della necessità e dell'utilità delle prove scritte.
    - Attività di correzione/rating. Comunicazione dei criteri di valutazione e di correzione.
    - Attività di valutazione autentica. Utilizzo di compiti valutativi vicini alla realtà dell'allievo, per trasferire ciò che è stato imparato in contesti di utilizzo reali.
  - Attori della valutazione:
    - *Eterovalutazione*. Il principale responsabile della valutazione è l'insegnante.
    - *Autovalutazione*. L'attore della valutazione è l'allievo, attraverso la realizzazione di una valutazione di sé e su se stesso.
    - *Co-Valutazione*. L'attore della valutazione è l'allievo "in squadra", attraverso una valutazione tra pari (tra i membri della medesima "squadra"), tra "squadre", o individualmente verso altri membri della "squadra".
    - *Regolazione sociale condivisa*. L'attore della valutazione è l'allievo, che, agisce in base all'aiuto offerto al compagno di "squadra".
    - Cambiamento del ruolo dell'insegnante. Adattamento del ruolo dell'insegnante all'innovazione educativa.
    - Partecipazione degli alunni ad attività cooperative. Valutazione della partecipazione degli alunni.

L'obiettivo dello strumento di analisi è quello di identificare gli aspetti delle pratiche valutative che hanno subito cambiamenti rispetto ai due livelli, quello di scuola e quello di classe, sia per le trasformazioni organizzative che curricolari. I criteri operativi presentati di seguito valutano il grado di

realizzazione dei cambiamenti nelle pratiche di valutazione rispetto ad entrambi i livelli allo scopo di rilevarne l'incidenza. Detto grado di realizzazione è di tre tipi: grado di realizzazione alto (A), medio (M) e basso (B) e ogni grado è definito in base ai cambiamenti nelle pratiche di valutazione analizzati. Di seguito sono riportate due tabelle relative ai criteri operativi impiegati per l'analisi dei cambiamenti a livello di scuola e a livello di classe.

#### Dimensioni di Analisi dei Cambiamenti a Livello Scuola

<b>Dimensioni del cambiamento</b>	<b>Sottodimensioni</b>	<b>Criteri operativi di analisi</b>
<b>Cambiamento organizzativo</b>	Politica di valutazione della scuola	<i>Alto:</i> la politica di valutazione della scuola punta sull'innovazione in corso <i>Basso:</i> la politica di valutazione della scuola non punta sull'innovazione in corso
	Riflessione condivisa sulle pratiche valutative tra insegnanti	<i>Alto:</i> è stabilito e programmato un calendario per uno spazio in cui l'asse principale è la riflessione sulle pratiche valutative dei diversi insegnanti di un istituto <i>Medio:</i> non è stato stabilito un calendario per uno spazio in cui l'obiettivo principale è la riflessione sulle pratiche valutative dei diversi insegnanti di un istituto, ma viene svolto in modo più informale <i>Basso:</i> non è stabilito né stabilito un calendario per uno spazio in cui l'asse principale è la riflessione sulle pratiche valutative dei diversi insegnanti di una scuola e non è dato in modo informale
	Lavoro collaborativo/cooperativo tra insegnanti legato alla valutazione	<i>Alto:</i> gli insegnanti lavorano sempre in cooperazione tra loro utilizzando le diverse risorse di questo tipo di lavoro in riunioni, effettuando programmi, ecc. <i>Medio:</i> gli insegnanti lavorano a volte in cooperazione tra loro utilizzando le diverse risorse di questo tipo di lavoro in riunioni, effettuando programmi, ecc.



		<i>Basso:</i> gli insegnanti non lavorano mai in cooperazione tra loro utilizzando le diverse risorse di questo tipo di lavoro in riunioni, effettuando programmi, ecc.
<b>Cambiamento del curriculum</b>	Valutazione basata sulle competenze	<i>Alto:</i> il cambiamento nei documenti di valutazione determina cambiamenti nelle pratiche di valutazione <i>Basso:</i> il cambiamento nei documenti di valutazione non determina cambiamenti nelle pratiche di valutazione
	Valutazione delle attitudini e delle abilità	<i>Alto:</i> l'introduzione del documento di valutazione delle competenze modifica le pratiche di valutazione <i>Medio:</i> né alto né basso <i>Basso:</i> l'introduzione del documento di valutazione delle competenze non modifica le pratiche valutative
	Interdisciplinarietà tra materie e aree	<i>Alto:</i> tutte le discipline e ambiti disciplinari sono correlati nelle varie attività di valutazione <i>Medio:</i> alcune discipline e ambiti disciplinari sono interconnessi nelle varie attività di valutazione <i>Basso:</i> nessuna disciplina o ambito disciplinare è interconnesso nelle diverse attività di valutazione
	Programmazione basata sulle competenze	<i>Alto:</i> ciascuna delle competenze di base è legata ad una specifica attività di valutazione <i>Medio:</i> alcune competenze di base sono legate a specifiche attività di valutazione <i>Basso:</i> nessuna competenza di base è legata ad alcuna attività di valutazione

Tabella 6. Dimensioni dei cambiamenti di analisi a livello del centro nello strumento di analisi del terzo

obiettivo

## Dimensioni di Analisi dei Cambiamenti Livello Aula

Dimensioni del cambiamento	Sottodimensioni	Criteri operativi di analisi
<b>Cambiamento organizzativo</b>	Insegnamento condiviso	<p><i>Alto:</i> l'insegnamento condiviso è una realtà quotidiana della scuola</p> <p><i>Medio:</i> l'insegnamento condiviso viene svolto occasionalmente nella scuola</p> <p><i>Basso:</i> l'insegnamento condiviso non viene svolto nella scuola</p>
	Strutture cooperative	<p><i>Alto:</i> le strutture cooperative vengono introdotte nella pratica valutativa di tutte le discipline e vengono valutate anche le strutture stesse</p> <p><i>Medio:</i> le strutture cooperative sono introdotte in una pratica valutativa di una disciplina e sono valutate occasionalmente</p> <p><i>Basso:</i> le strutture cooperative non vengono introdotte nella pratica valutativa e le strutture stesse non vengono valutate</p>
<b>Cambiamento del curriculum</b>	<i>Momenti di valutazione</i>	
	Valutazione iniziale	<p><i>Alto:</i> la scuola utilizza attività di valutazione delle conoscenze prima dell'inizio di tutte le unità didattiche, lavori e percorsi di apprendimento interdisciplinari</p> <p><i>Medio:</i> la scuola utilizza attività di valutazione delle conoscenze prima dell'avvio di alcune unità didattiche, lavori e percorsi di apprendimento interdisciplinari</p> <p><i>Basso:</i> la scuola non utilizza attività di valutazione delle conoscenze prima dell'inizio delle unità didattiche, lavori e percorsi di apprendimento interdisciplinari</p>
Valutazione formativa	Processo di regolazione	<p><i>Alto:</i> l'insegnante modifica le pratiche valutative, utilizzandole per l'accertamento degli apprendimenti e ampliandole a tutto il processo di insegnamento-apprendimento</p>

*Medio:* l'insegnante utilizza alcune pratiche valutative per l'accertamento degli apprendimenti o per regolare il processo di insegnamento-apprendimento

*Basso:* l'insegnante utilizza le pratiche valutative solo per l'accertamento degli apprendimenti

Metacognizion  
e dello  
studente

*Alto:* l'insegnante accompagna e fornisce all'alunno momenti/spazi e attività di riflessione sul proprio processo di apprendimento che ha programmato sistematicamente

*Medio:* l'insegnante accompagna e fornisce all'alunno momenti/spazi e attività di riflessione sul proprio processo di apprendimento pur non avendoli programmati sistematicamente

*Basso:* l'insegnante non accompagna, non fornisce all'alunno momenti/spazi e attività che promuovono la riflessione sul proprio processo apprendimento

Metacognizion  
e della  
squadra

*Alto:* l'insegnante accompagna, fornisce al discente momenti/spazi e propone attività che promuovono la riflessione del processo di apprendimento del team e come "squadra", programmando sistematicamente gli interventi

*Medio:* l'insegnante accompagna, fornisce all'alunno momenti/spazi e propone attività che promuovono la riflessione sul processo di apprendimento del gruppo e come "squadra", anche se gli interventi non sono programmati sistematicamente

---

*Basso:* l'insegnante non accompagna, non fornisce all'alunno momenti/spazi e non propone attività che promuovono la riflessione sul processo di apprendimento del gruppo e come "squadra"

---

*Decisioni e azioni sulla valutazione*

---

Strumenti di valutazione: Adattamento delle prove scritte	<p><i>Alto:</i> le prove scritte sono integrate con altri strumenti nel programma di valutazione in linea con l'innovazione in corso di implementazione</p> <p><i>Medio:</i> le prove scritte hanno più peso/prevalenza nel programma valutativo rispetto ad altri strumenti di valutazione e non sono del tutto in linea con l'innovazione in corso di attuazione</p> <p><i>Basso:</i> le prove scritte sono l'unico strumento di valutazione utilizzato e non vi è alcuna modifica per quanto riguarda l'innovazione implementata</p>
Attività di correzione/rating: Comunicazione dei criteri di valutazione e di correzione	<p><i>Alto:</i> all'inizio di tutte le attività vengono presentati i criteri di valutazione</p> <p><i>Medio:</i> all'inizio di alcune attività vengono presentati i criteri di valutazione</p> <p><i>Basso:</i> nessuna attività prevede la presentazione di criteri di valutazione</p>
Tareas evaluativas contextualizadas.	<p><i>Alto:</i> todo el material que se utiliza en las diferentes actividades evaluativas está contextualizado y ha sido creados por los docentes</p> <p><i>Medio:</i> algún material que se utiliza en las diferentes actividades evaluativas está contextualizado y ha sido creados por los docentes</p> <p><i>Bajo:</i> ningún material que se utiliza en las diferentes actividades evaluativas está contextualizado</p>

---

*Attori della valutazione*

---

	<p>Eterovalutazione, Autovalutazione, Co-Valutazione e Regolazione sociale condivisa</p>	<p><i>Alto:</i> l'allievo è l'attore principale e attivo della sua valutazione e del suo processo di apprendimento con l'accompagnamento del docente</p> <p><i>Medio:</i> l'attore principale della valutazione è l'insegnante, anche se l'alunno partecipa, non regolarmente, ad alcune situazioni di valutazione</p> <p><i>Basso:</i> l'allievo partecipa passivamente alla valutazione e al processo di apprendimento. L'agente principale è l'insegnante</p>
	<p>Cambiamento del ruolo dell'insegnante</p>	<p><i>Alto:</i> l'insegnante promuove l'innovazione delle pratiche educative e introduce cambiamenti nella sua prassi didattica</p> <p><i>Medio:</i> l'insegnante introduce qualche cambiamento nella sua prassi didattica, ma non promuove completamente l'innovazione delle pratiche educative</p> <p><i>Basso:</i> l'insegnante non si adegua all'innovazione delle pratiche educative e non modifica la sua prassi didattica</p>
	<p>Partecipazione degli alunni ad attività cooperative</p>	<p><i>Alto:</i> viene valutata la partecipazione complessiva del team e di ogni membro che lo compone rispetto a tutti i compiti assegnati</p> <p><i>Medio:</i> viene valutata la partecipazione complessiva del team e di ogni membro che lo compone rispetto ad alcuni compiti assegnati</p> <p><i>Basso:</i> non viene valutata né la partecipazione complessiva del team né quella di ogni membro che lo compone rispetto ai compiti assegnati</p>

Tabella 7. Dimensioni dei cambiamenti di analisi a livello dell'aula nello strumento di analisi del terzo

obiettivo

## 4. Risultati

In questa sezione vengono presentati i risultati suddivisi in tre sottosezioni relativi ai tre obiettivi dello studio.

#### 4.1 Risultati del primo obiettivo

I risultati ottenuti per conseguire il primo obiettivo sono presentati qui di seguito suddivisi in due sezioni. La prima sezione presenta in chiave quantitativa la distribuzione totale degli operatori che percepiscono/valutano miglioramenti e difficoltà nell'innovazione; una seconda sezione relativa alla distribuzione degli operatori che percepiscono/valutano miglioramenti nell'innovazione; in terzo luogo, la distribuzione degli operatori che percepiscono/valutano difficoltà nell'innovazione; infine i risultati dei miglioramenti e delle difficoltà percepiti/valutati dagli operatori.

La seconda sezione presenta i commenti ai risultati considerando, in primo luogo i miglioramenti dell'innovazione educativa percepiti/valutati dagli operatori; in secondo luogo, le difficoltà dell'innovazione educativa percepite/valutate dagli operatori; infine, l'incrocio dei miglioramenti e delle difficoltà dell'innovazione educativa percepite/valutate dagli operatori.

Dei 68 *focus group* realizzati (N=68), 23 rilevano miglioramenti (NM=23) e 33 rilevano difficoltà (ND=33). Un totale di 43 *focus group* rileva sia miglioramenti che difficoltà (NT=43).

Riportiamo la distribuzione dei *focus group* relativa agli attori che percepiscono/valutano sia miglioramenti che difficoltà.

*Distribuzione dei focus group degli operatori che percepiscono/valutano miglioramenti e difficoltà*

Totale	Docenti		Alunni		Famiglie		Staff direttivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
43	19	44,2	10	23,3	7	16,3	7	16,3

Tabella 8. Distribuzione dei focus group da parte di operatori che percepiscono/valutano miglioramenti e difficoltà

In secondo luogo, la distribuzione dei *focus group* da parte degli attori che percepiscono/valutano miglioramenti.

*Distribuzione dei focus group da parte degli operatori che percepiscono/valutano miglioramenti*

Totale	Docenti		Alunni		Famiglie		Staff direttivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
23	12	52,2	8	34,8	2	8,7	1	4,3

Tabella 9. Distribuzione dei focus group da parte di operatori che percepiscono/valutano miglioramenti

In terzo luogo, si mostra la distribuzione dei *focus group* da parte degli attori che percepiscono/valutano difficoltà.

*Distribuzione dei focus group da parte degli operatori in difficoltà*

Totale	Docenti		Alunni		Famiglie		Staff direttivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
33	17	51,5	3	9,1	6	18,2	7	21,2

Tabella 10. Distribuzione dei focus group da parte di operatori in difficoltà/in difficoltà

Infine, vengono esposti i risultati dei miglioramenti e delle difficoltà percepiti/valutati dagli operatori distribuiti nelle diverse dimensioni.

*I risultati dei miglioramenti e delle difficoltà percepiti/valutati dai diversi attori coinvolti*

Dimensione		Totale		Docenti		Alunni		Famiglie		Staff direttivo	
		NT	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Formazione e accompagnamento degli insegnanti</i>											
Processo di supporto esterno	Miglioramento										
	Difficoltà	5	11,6	3	15,8			1	14,3	1	14,3
<i>Tipo e natura dell'apprendimento</i>											
Apprendimento cooperativo	Miglioramento	11	25,6	6	31,6	5	50				
	Difficoltà	7	16,3	3	15,8	2	20	2	28,6		
	Miglioramento	13	30,2	7	36,8	5	50	1	14,3		



Apprendimento relazionale ed emotivo	Difficoltà	4	9,3	2	10,5	2	20		
Apprendimento motivante	Miglioramento Difficoltà	2	4,7	1	5,3			1	14,3
<i>Gestione e organizzazione degli aspetti didattici</i>									
Pratiche valutative didattiche	Miglioramento Difficoltà	5	11,6	3	15,8			1	14,3
Équipe di insegnamento	Miglioramento Difficoltà	6	14	6	31,6				
		6	14	5	26,3			1	14,4
Spazio temporale del docente	Miglioramento Difficoltà	14	32,6	11	57,9			3	42,9
<i>Emozioni dell'insegnante</i>	Miglioramento Difficoltà	1	2,3					1	14,3
		7	16,3	4	21,1			3	42,9
<i>Spazio e arredamento</i>	Miglioramento Difficoltà	1	2,3					1	14,3
		1	2,3					1	14,3
<i>Altri</i>	Miglioramento Difficoltà	3	7	2	10,5			1	14,3
		8	18,6	3	15,8			1	14,3
								4	57,1

Tabella 11. Risultati dei miglioramenti e delle difficoltà percepiti/valutati dagli agenti

La descrizione dei risultati è suddivisa in tre sezioni. Il primo paragrafo presenta i risultati di ciò che i soggetti percepiscono/valutano come elementi di miglioramento a conseguenti l'attuazione dell'innovazione. Il secondo mostra i risultati relativi alle difficoltà che i diversi attori hanno percepito/valutato. Nel terzo e ultimo paragrafo si incrociano i risultati riferiti ai miglioramenti e alle difficoltà per operare un confronto tra di essi.

#### **4.1.1. Miglioramenti legati all'innovazione dell'istruzione**

I risultati dei miglioramenti percepiti e valutati dagli insegnanti evidenziano la dimensione e la natura dell'apprendimento e, al suo interno, il peso ricoperto dall'apprendimento cooperativo. Una delle categorie maggiormente attenzionate è stata quella dell'apprendimento relazionale ed emotivo, che non

è promosso solo attraverso l'apprendimento cooperativo e il raggruppamento degli alunni in gruppi cooperativi, ma anche con l'uso di percorsi di apprendimento interdisciplinari per l'apprendimento delle competenze, che rendono *l'apprendimento più motivante*.

La composizione di *équipe didattiche* è considerato un elemento di miglioramento, poiché aiuta la riflessione e dà sicurezza non introducendo l'innovazione in maniera decontestualizzata, come emerso in un dei *focus group* docenti:

"Stiamo imparando meglio a lavorare in squadra e a rispettarci a vicenda." (Caso 1).

I miglioramenti più ricorrenti percepiti/valutati dagli allievi sono quelli relativi alla dimensione *tipo e natura dell'apprendimento*, in particolare per quanto riguarda *l'apprendimento cooperativo e l'apprendimento relazionale ed emotivo*, perché il fatto di essere distribuiti in gruppi cooperativi, favorisce la condivisione tra pari e attiva processi di conoscenza reciproci.

I miglioramenti percepiti/valutati dalle famiglie si concentrano sulla dimensione *tipo e natura dell'apprendimento*, ed in particolare in merito all'*apprendimento relazionale ed emozionale*, in quanto alcune delle attività proposte hanno favorito la coesione tra gruppi cooperativi. Oltre a ciò, l'innovazione promuove un apprendimento più autonomo, più partecipativo e contestualizzato, e ciò fa sì che le famiglie lo percepiscano come un *apprendimento motivazionale*. Alcuni esempi sono riportati nelle risposte dei *focus group* famiglie che seguono:

"Loro (gli alunni) fanno ricerca, conducono esperimenti e li controllano. Questo a loro piace." (Caso 2).

"(Gli alunni) lavorano in gruppi di quattro e fanno ricerca al computer, si organizzano tra loro. Fanno anche attività di gruppo." (Caso 18).

L'unico miglioramento percepito e apprezzato dal team dirigenti è la dimensione *spazio e arredi*, finalizzato ad adattare la scuola e alcune aule all'innovazione e al lavoro in *équipe* degli alunni.

#### **4.1.2. Difficoltà legate all'innovazione dell'istruzione**

In questa parte vengono presentati i risultati delle difficoltà individuate dagli operatori.

I risultati sulla percezione/valutazione dei docenti in merito alle difficoltà dell'innovazione evidenziano la necessità di un *cambiamento nell'orario scolastico dei docenti*, un esempio tratto dal *focus group* riporta:

"La pianificazione e la strutturazione dell'orario dovrebbe essere meglio definita soprattutto in sinergia con gli insegnanti di sostegno (specialisti)." (Caso 17).

Gli spazi e gli ambienti di apprendimento previsti per le varie riunioni/attività di preparazione, pianificazione e valutazione dell'innovazione educativa sono insufficienti per consentire l'attuazione di un processo decisionale congiunto e consensuale tra gli operatori coinvolti su tutti gli aspetti del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.

L'investimento di tempo da parte degli insegnanti è molto elevato nella fase di pianificazione e preparazione, tanto più se effettuato in modo cooperativo all'interno dei gruppi di insegnanti. Tuttavia, questa difficoltà è presente anche perché partecipazione da parte dei docenti non è percepita come equa, questo richiede molto impegno ed energia e può portare a situazioni di sovraccarico tali da generare demotivazione.

Tutto ciò confluisce nella *gestione emotiva dell'insegnamento*. Lo stress legato all'implementazione del processo di miglioramento e innovazione, l'inesperienza relativa ad alcuni aspetti del miglioramento, il senso di solitudine e mancanza di accompagnamento, la mancanza di comprensione da parte di altri colleghi che presentano una diversa visione della didattica, l'insicurezza sulla correttezza di ciò che si sta realizzando, contribuiscono a mettere in discussione le pratiche precedenti confrontandole con nuove modalità di lavoro.

Nella dimensione *tipo e natura dell'apprendimento*, gli insegnanti percepiscono *l'apprendimento cooperativo* come un'ulteriore difficoltà legata *all'apprendimento relazionale ed emotivo*. La difficoltà

risiede nel fatto che la distribuzione degli alunni in gruppi cooperativi rende più complessa la gestione delle relazioni e fa emergere più conflitti, talvolta difficili da gestire da parte di un solo insegnante.

La dimensione *formazione e accompagnamento del docente*, presenta esiti negativi, come emerge da uno dei *focus group* coi docenti.

"La formazione non era formazione, era trasferire informazioni e poi fare i compiti, ha permesso di risolvere alcuni dubbi, soprattutto lavorando alla costruzione di percorsi di apprendimento, ma in molti casi è più un dare istruzioni che elaborarle." (Caso di specie 5).

Nella dimensione *altri* si identificano difficoltà come la mancanza di risorse, la perdita di contenuti condivisi con le famiglie.

Le difficoltà percepite/valutate dagli alunni coincidono con la stessa dimensione e le stesse categorie che hanno considerato come miglioramenti, il *tipo e la natura dell'apprendimento*.

*L'apprendimento cooperativo* dà valore al fatto che aumentano i conflitti tra di loro quando sono distribuiti in équipe e non è sempre facile gestire i loro rapporti e le loro emozioni senza chiedere aiuto all'insegnante.

Le difficoltà percepite dalle famiglie riguardano la categoria *apprendimento cooperativo*, a causa delle lamentele che ricevono dai loro figli circa la formazione dei gruppi e per il dubbio che i compiti che vengono svolti siano portati a termine da altri o che siano pochi a portare il peso di tutto il lavoro. La dimensione *formazione e accompagnamento dei docenti* risulta essere un aspetto di difficoltà, poiché le famiglie dubitano che gli insegnanti dispongano di tale formazione e di tale accompagnamento.

La dimensione *altri* evidenzia la sottrazione di tempo dedicato all'apprendimento dei contenuti a causa dell'attuazione dell'innovazione, la mancanza di comunicazione del progetto di innovazione alle varie componenti da parte della scuola, lo scontro tra visioni didattiche contrapposte come quelle maggiormente orientate all'innovazione e quelle più tradizionali. Ecco alcune testimonianze a riguardo:

"Unire un progetto di innovazione con l'educazione tradizionale, sono due percorsi diversi che se non sono articolati bene rischiano di scontrarsi tra loro." (*Focus group* famiglie Caso 9).

Tra le difficoltà percepite dal gruppo dirigenti, una delle principali è la *formazione e l'accompagnamento degli insegnanti*, in questo caso il problema è rappresentato dal tipo di formazione e di accompagnamento da offrire agli insegnanti per l'attuazione del progetto: formazioni più teoriche o più operative. Questa difficoltà è legata alla *gestione e all'organizzazione di aspetti dell'insegnamento*, ovvero alla difficoltà di includere la formazione nell'ambito del tempo di insegnamento, al coordinamento delle riunioni di gruppi di insegnanti, colleghi docenti, ecc., alla preparazione e valutazione del progetto di innovazione, alla partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli insegnanti nelle équipes professionali.

Nella dimensione *altri*, emerge la necessità di rendere visibile il progetto a livello esterno, da un lato per riconoscere il lavoro fatto da tutti gli interessati e, dall'altro, per avvicinare e collegare la prassi interna della scuola alla comunità e alla società che la circonda. Un ulteriore elemento riguarda la prosecuzione e attuazione dell'innovazione nei cicli di istruzione superiore.

#### **4.1.3. Combinazione tra miglioramenti e difficoltà nell'innovazione dell'istruzione**

Rispetto a questi risultati è interessante notare come tra le difficoltà non compaia *l'apprendimento motivazionale*, mentre la *formazione e l'accompagnamento esterno* e le *pratiche valutative di insegnamento* sono percepite come difficoltà da parte di tutti gli attori, tranne che dagli alunni. Un esempio:

"Abbiamo molte difficoltà nel valutare perché a livello di struttura continuiamo ad essere la stessa di prima della realizzazione del progetto." (*Focus group* docenti Caso 7).

D'altro canto, molte di queste dimensioni possono essere menzionate solo dagli insegnanti e dall'équipe dirigenti, è questo il caso delle *pratiche di valutazione dell'insegnamento*, *équipe di insegnamento*, *la gestione del l'insegnamento*. Per quanto riguarda le dimensioni dell'*apprendistato*, pur

evidenziandole come miglioramenti, esistono alcune difficoltà menzionate in precedenza. Inoltre, *l'apprendimento motivante* non è stato identificato dagli alunni, ma dagli insegnanti e dalle famiglie in una percentuale molto bassa. Riportiamo un esempio sull'apprendimento relazionale tratto dal *focus group* docenti.

"Le relazioni tra gli studenti sono migliorate molto, si aiutano, interagiscono..." (Caso 4).

I docenti percepiscono la dimensione dell'insegnamento sia come un elemento di miglioramento, per ciò che riguarda un maggior coordinamento tra di loro, sia come una difficoltà, a causa della diversità delle rappresentazioni e delle idee di ciascuno su fronte metodologico o dell'innovazione.

#### 4.2 Risultati del secondo obiettivo

Questa sezione presenta i risultati del secondo obiettivo suddivisi nelle quattro dimensioni del questionario. Ogni sezione prevede le tabelle di frequenza di ogni criterio (*importanza* (I), *competenza* (C) e *uso* (U)) per ogni elemento che compone ciascuna dimensione in Catalogna e in Toscana; in secondo luogo, sono riportati i grafici della media di ogni criterio per ogni elemento che compone ciascuna dimensione in Catalogna e Toscana; infine è stato calcolato il T-Student di ogni criterio per ogni elemento che compone ciascuna dimensione tra le due aree geografiche. Bisogna ricordare che c'è una differenza significativa tra il numero di partecipanti delle due regioni, quindi non si può essere certi che se il numero di partecipanti della Catalogna fosse stato più alto, i risultati sarebbero stati più omogenei.

##### 4.2.1 Dimensione 1: Progettazione e pianificazione della valutazione

Frequenza in percentuale del criterio *importanza* per ogni item della dimensione *progettazione e pianificazione della valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Importanza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
1	87,5	73,8	8,3	22,4		2,6

8	41,7	76,5	33,3	19,5	4,2	4,1
9	100	73,8		21,5		4,7
15	91,6	73,2	8,4	22,9		4
18	83,4	70,4	12,5	26,1		3,3
19	16,7	57,8	54,2	36,9	12,5	5,4
20	93,3	77,2	4,2	20,8		2
25	79,2	78,5	16,7	19,4		2
31	41,6	36,9	45,9	43	4,2	20,2

Tabella 12. Risultati della frequenza in percentuale del criterio importanza per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Catalogna e Toscana

Item	Competenza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
1	39,1	56,4	52	38,9	8,7	4,7
8	13	60,4	43,4	35,6	26,1	4
9	65,2	59	34,8	36,2		4,7
15	39,1	59,1	47,8	33,6	13	7,4
18	39,1	46,9	43,4	61,8	8,7	5,4
19	13,5	40,3	43,4	49	26,1	10,7
20	69,6	64,4	21,7	32,9		2,6
25	47,8	73,8	43,4	23,5		2,7
31	26	26,2	43,4	36,9	21,7	36,9

Tabella 13. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Catalogna e Toscana

Item	Uso					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
1	60	56,3	28	38,3	4	5,4
8	28	55	32	39,6	20	5,3

9	68	53,7	28	40,3	4	6,1
15	48	50,3	36	41,6	16	8,1
18	28	44,3	48	51	20	4,7
19	12	36,9	16	48,3	60	14,8
20	60	63,8	28	33,6	4	2,6
25	52	69,1	40	26,2	4	4,7
31	24	20,8	24	35,6	44	43,6

Tabella 14. Risultati della frequenza in percentuale del criterio usato per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione in Catalogna e Toscana

Media per criterio per ogni item della dimensione *progettazione e pianificazione della valutazione*

Catalogna

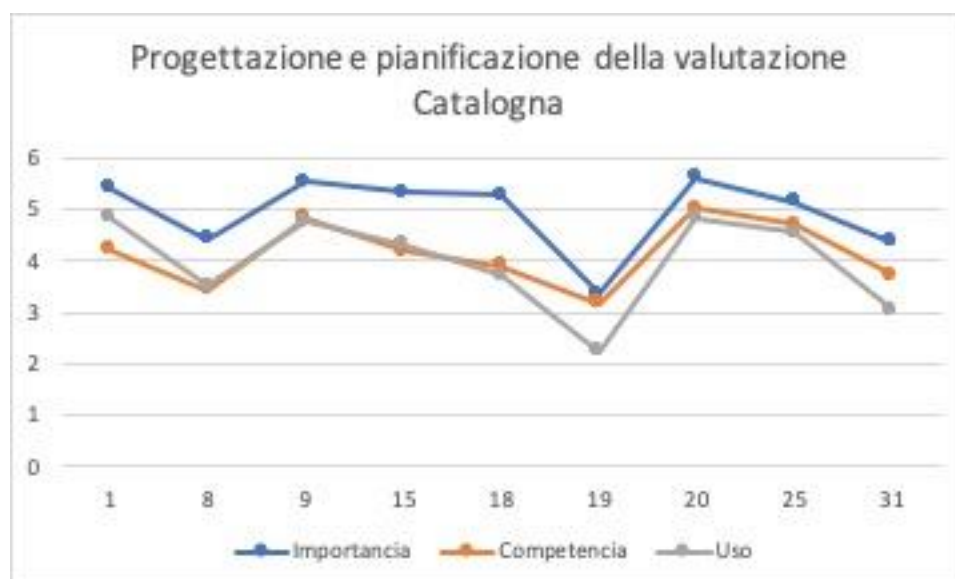


Figure 1. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione progettazione e pianificazione

della valutazione Catalogna



Media per criterio per ogni item della dimensione *progettazione e pianificazione della valutazione* in Toscana



Figure 2. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione *progettazione e pianificazione della valutazione* in Toscana

T-Student per ciascun elemento della dimensione *progettazione e pianificazione della valutazione*

Item	Criterio		
	Importanza	Competenza	Uso
1. Progettare sistemi e procedure di valutazione (determinare cosa, come e quando sarà valutata, nonché altre specifiche necessarie per effettuare la valutazione: criteri, azioni, strumenti, ecc.).	0,06	0,01	0,24
8. Utilizzare procedure e tecniche di valutazione coerenti con i diversi metodi e modalità di insegnamento.	0,02	0,00	0,00
9. Fai conoscere gli obiettivi, le norme e i criteri della valutazione.	0,02	0,38	0,36
15. Collegare il sistema di valutazione con le competenze e gli obiettivi della materia e adattarlo a questi.	0,10	0,16	0,71

18. Costruire strumenti di valutazione.	0,12	0,09	0,13
19. Adattare la valutazione ai contesti di apprendimento in cui vengono utilizzati i media elettronici (blended-learning; non faccia a faccia; e-learning).	0,00	0,00	0,00
20. Considerare la valutazione in modo integrato nel processo di insegnamento-apprendimento.	0,03	0,31	0,75
25. Pubblicizzare/ Fai conoscere la procedura di qualificazione.	0,94	0,52	0,36
31. Utilizzare piattaforme e strumenti tecnologici nel processo di valutazione (come Moodle, LAMS, Blackboard, ecc.).	0,12	0,25	0,97

*Tabella 15. Risultati della T-Student per ciascun elemento della dimensione progettazione e pianificazione della valutazione*

I risultati relativi alla dimensione *progettazione e pianificazione del processo di valutazione* evidenziano una differenza statisticamente significativa tra le due regioni ai punti 8, "utilizzare procedure e tecniche di valutazione coerenti con i diversi metodi e modalità di insegnamento universitario" e 19 "adattare la valutazione a contesti di apprendimento in cui si utilizzano mezzi elettronici", come indicato nei tre criteri, *importanza, competenza e uso*, risultando una media più bassa in Catalogna che in Toscana, che ha una distribuzione più regolare nei tre criteri, e dove la frequenza tra i due elementi e i tre criteri è più vicina (item 8: I=76,5%; C=60,4% e U=55%, e item 19 I=57,8%, C=40,3% e U=36,9%). Questi risultati mostrano che la maggior parte degli insegnanti fiorentini presentano un maggior equilibrio tra *l'importanza, la competenza e l'uso* di questi due elementi. Da parte loro, gli insegnanti catalani considerano l'elemento 19 *abbastanza importante* (54,2%) e la loro percezione di *competenza* (43,4%) si ripercuote sul loro *uso* (48,3%). Ciò è in linea con i risultati dell'item 31 "utilizzare piattaforme e strumenti tecnologici nel processo di valutazione", poiché se non vi è un utilizzo di tali piattaforme queste non possono essere impiegate neanche nella pratica valutativa. In Toscana la situazione risulta essere diversa, in questo caso dove l'importanza attribuita e la competenza percepita

sono inferiori all'uso di piattaforme elettroniche di valutazione (punto 31) e comunque più elevata rispetto al punto 19.

I risultati ai punti 9, " fai conoscere gli obiettivi, le norme e i criteri della valutazione " e 20, "considerare la valutazione in modo integrato nel processo di insegnamento-apprendimento", rivelano una differenza statistica significativa riguardo al criterio dell'importanza tra Catalogna e Toscana. Nei docenti catalani i valori riferiti all'importanza (item 9=100%; item 20=93,3%), sono superiori rispetto agli insegnanti della Toscana (item 9=76,5%; item 20=77,2%).

In generale, nella dimensione *progettazione e pianificazione della valutazione*, gli insegnanti catalani presentano una scarsa percezione di *competenza* che si manifesta anche rispetto all'uso, a differenza degli insegnanti toscani, che presentano una maggiore stabilità nei tre criteri di *importanza*, *competenza* e *uso*.

#### **4.2.2. Dimensione 2: Monitorare l'apprendimento degli studenti**

Frequenza in percentuale del criterio *importanza* per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti* in Catalogna e Toscana

Item	Importanza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
2	95,8	83,9	4,2	14,8		1,4
3	91,7	82,5	4,2	16,7		0,7
21	87,5	70,5	8,3	26,8		2,7
22	91,7	81,2	4,2	18,1		0,7
23	91,7	81,2	4,2	18,1		0,7
27	87,5	60,4	4,2	34,9		4,7
28	79,2	66,5	12,5	29,6		6

Tabella 16. Risultati della frequenza in percentuale del criterio *importanza* per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti* in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio *competenza* per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti* in Catalogna e Toscana

Item	Competenza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
2	56,5	73,8	43,4	23,5		2,6
3	56,5	77,2	43,5	21,5		1,4
21	78,2	63,2	13	33,6	4,3	3,3
22	73,9	73,8	13	24,2		2
23	73,9	79,2	21,7	19,4		1,3
27	56,5	53,1	30,4	42,9	4,3	4
28	43,5	60,4	47,8	32,9		6,7

Tabella 17. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione *monitorare*

*l'apprendimento degli studenti* in Catalogna e Toscana

Item	Uso					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
2	48	75,2	52	22,1		2,6
3	40	73,8	60	24,8		1,4
21	68	61,8	24	34,2	4	4
22	76	77,1	8	20,2	4	2,6
23	76	83,9	20	14,8		1,4
27	44	51,7	40	40,3	8	8,1
28	40	59,1	52	33,5		7,4

Tabella 18. Risultati della frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti in Catalogna e Toscana

Media per criterio per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti*

Catalogna

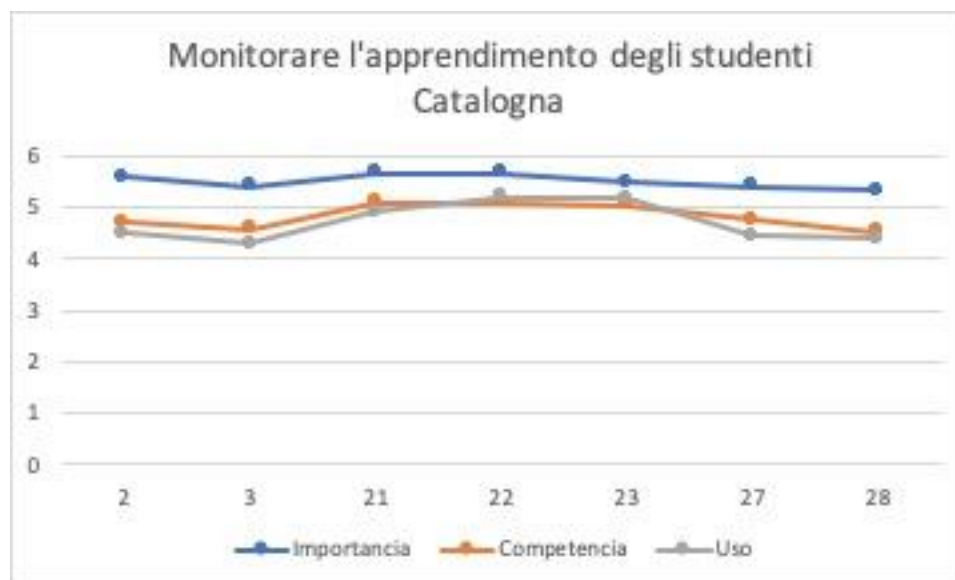


Figure 3. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti Catalogna*

Media per criterio per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti in*

Toscana

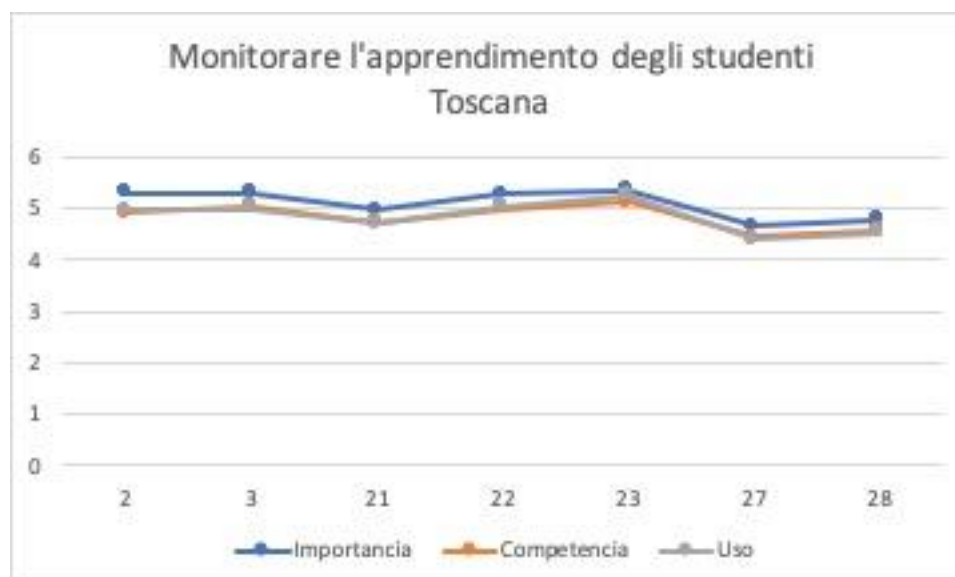


Figure 4. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti in Toscana*

T-Student per ciascun elemento della dimensione *monitorare l'apprendimento degli studenti*

Item	Criterio		
	Importanza	Competenza	Uso
2. Fornire agli studenti informazioni sui risultati della valutazione in modo che possano riflettere sul loro livello di risultati (feedback).	0,16	0,03	0,04
3. Fornire agli studenti informazioni sui risultati della valutazione in modo che possano modificare e migliorare le loro prestazioni (feedforward).	0,66	0,03	0,00
21. Eseguire la valutazione iniziale.	0,00	0,15	0,42
22. Eseguire una valutazione continua (monitorando il livello di apprendimento degli studenti).	0,08	0,64	0,56
23. Eseguire la valutazione finale.	0,50	0,78	0,71
27. Utilizzare la valutazione come mezzo per soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti e quindi essere in grado di rispondere a loro.	0,00	0,24	0,91
28. Utilizzare le attività di valutazione (saggi, relazioni, portafogli, ecc.) per promuovere l'apprendimento.	0,03	0,84	0,60

*Tabella 19. Risultati della T-Student per ciascun elemento della dimensione monitorare l'apprendimento degli studenti*

A una prima lettura dei risultati riferiti alla dimensione *monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* mostrano una certa somiglianza tra le due regioni. Si evidenziano tuttavia punteggi più alti in Catalogna in merito al criterio *importanza* riferito a questa dimensione.

Si desidera inoltre commentare le differenze esistenti tra le due regioni riguardo a "eseguire la valutazione iniziale" (item 21, Catalogna= 87,5%; Toscana= 70,5%), "utilizzare la valutazione come mezzo per soddisfare le esigenze di apprendimento degli studenti" (Item 27, Catalogna= 87,5%; Toscana= 60,4%) e "utilizzare le attività di valutazione (saggi, relazioni, portafogli, ecc.) per promuovere

l'apprendimento" (item 28, Catalogna= 79,2%; Toscana= 66,5%), che, sebbene gli insegnanti di entrambe le regioni riconoscano come *importanti*, nella regione della Catalogna la percentuale è maggiore.

Per quanto riguarda "fornire agli studenti informazioni sui risultati della valutazione in modo che possano modificare e migliorare le loro prestazioni (*feedforward*)" (item 3), si evidenzia che gli insegnanti della Toscana si percepiscono come molto *competenti* (77,2%), mentre in Catalogna ciò vale solo per poco più della metà (56,5%). Questo fatto genera un minore *uso* di questa prospettiva in Catalogna, con il 40% dei casi che la utilizza totalmente, a differenza della Toscana dove ciò si verifica nel 73,8% dei docenti. Per quanto riguarda "fornire agli studenti informazioni sui risultati della valutazione in modo che possano riflettere sul loro livello di risultati (*feedback*)" (item 2) in Toscana ciò si verifica per il 75,2% dei rispondenti, mentre in Catalogna solo per il 48%.

In sintesi, nella dimensione *seguire l'apprendimento degli alunni* i risultati delle due regioni sono molto simili, con la differenza nella *competenza* percepita e nell'*uso* del feedback e della partecipazione degli insegnanti catalani.

### 5.2.3. Dimensione 3: Favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione

Frequenza in percentuale del criterio *importanza* per ogni item della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Importanza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
4	70,8	81,9	20,8	15,5	8,4	2,7
10	91,6	73,1	8,4	23,5		3,3
11	62,5	69,8	29,2	25,5	4,2	4,7
12	95,8	75,9	4,2	20,8		3,4
13	87,5	63,8	12,5	26,8		9,4
14	70,8	50,4	29,2	36,9		12,8
16	65,8	71,1	29,2	23,5		5,4
17	75	70,5	20,8	26,9		2,7

26	45,8	67,1	41,7	19,5	8,3	3,4
29	54,2	61,7	37,5	32,2	4,2	6

Tabella 20. Risultati della frequenza in percentuale del criterio importanza per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio *competenza* per ogni item della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Competenza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
4	30,4	64,4	56,5	30,9	13	4,7
10	52,2	59,8	47,8	36,3		4
11	34,8	53,7	52,2	41,6	8,7	4,7
12	52,1	65,7	43,5	29,5	4,3	4,7
13	52,1	53,7	43,5	36,2	4,3	10,1
14	43,5	38,9	43,4	43,7	13	17,5
16	52,1	64,5	39,1	29,5		6,1
17	52,2	61,7	43,4	33,2		4
26	34,8	59	43,4	37,6	17,4	4,7
29	39,1	47,6	43,4	42,3	13	13

Tabella 21. Risultati della frequenza in percentuale del criterio competenza per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio *uso* per ogni item della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Uso					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
4	36	63,7	48	31,5	16	4,7
10	56	54,4	36	40,9	8	4,7
11	20	53	44	40,2	32	6,7
12	52	58,4	44	34,9	4	6,7
13	48	44,3	48	37,6	4	18,1
14	32	33	48	45,6	20	21,5
16	48	59	40	31,5	8	9,4



17	32	54,4	52	39,6	8	6,1
26	16	51	60	41	20	8,1
29	24	41,6	52	44,9	20	13,4

Tabella 22. Risultati della frequenza in percentuale del criterio uso per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna e Toscana

Media per criterio per ogni item della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione* in Catalogna

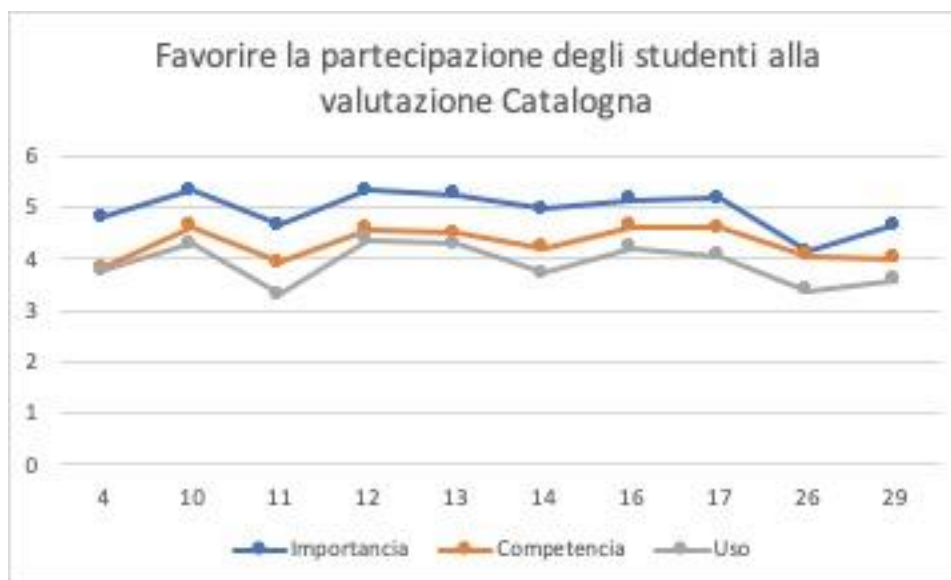


Figure 5. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione in Catalogna

Media per criterio per ogni item della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione* in Toscana

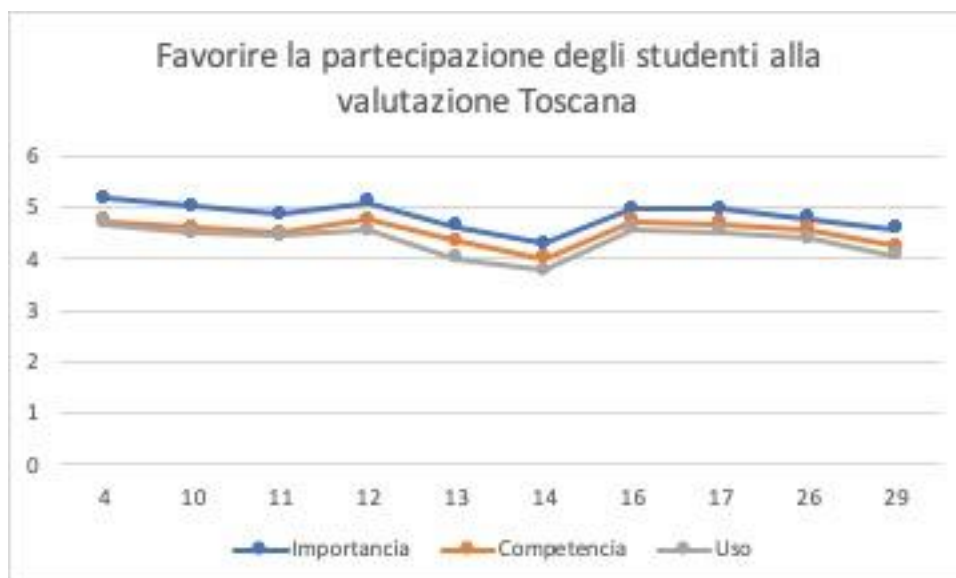


Figure 6. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione* in Toscana

T-Student per ciascun elemento della dimensione *favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione*

Item	Criterio		
	Importanza	Competencia	Uso
4. Insegnare agli studenti come valutarli e addestrarli.	0,23	0,00	0,00
10. Fai conoscere agli studenti i vantaggi della loro partecipazione al processo di valutazione.	0,19	0,96	0,43
11. Incoraggiare/Favorisci la partecipazione degli studenti al progetto di valutazione.	0,43	0,02	0,00
12. Incoraggiare/Favorisci la partecipazione degli studenti attraverso l'autovalutazione (valutazione dello studente o del gruppo sulle loro attività ed esecuzioni).	0,31	0,47	0,49

13. Incoraggiare/Favorisci la partecipazione degli studenti attraverso la valutazione tra pari (valutazione da parte di studenti o gruppi delle attività e delle esecuzioni dei loro pari).	0,02	0,62	0,32
14. Incoraggiare/Favorisci la partecipazione degli studenti attraverso la co-valutazione (l'insegnante e lo studente valutano le prestazioni o i compiti dello studente in modo consensuale e negoziato).	0,02	0,44	0,85
16. Concordare o raggiungere il consenso con gli studenti ciò che verrà valutato (determinare ciò che verrà valutato: comunicazione orale, apprendimento autonomo, conoscenza dei concetti di base, ecc.).	0,51	0,72	0,20
17. Concordare o raggiungere il consenso con gli studenti i criteri della valutazione (chiarezza espositiva, pertinenza e adeguatezza delle attività svolte autonomamente, precisione terminologica, ecc.).	0,35	0,76	0,10
26. Concordare o raggiungere il consenso con gli studenti la procedura di qualificazione.	0,01	0,05	0,00
29. Rendere gli studenti consapevoli degli esempi e delle buone pratiche delle attività di valutazione svolte da altri studenti o fornire esempi esemplari.	0,78	0,41	0,12

*Tabella 23. Risultati della T-Student per ciascun elemento della dimensione favorire la partecipazione degli studenti alla valutazione*

I risultati della dimensione "favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione" evidenziano alcune differenze nel criterio *importanza* tra le due regioni. I docenti catalani ritengono di "incoraggiare/favorire la partecipazione degli studenti attraverso la valutazione tra pari (valutazione da parte di studenti o gruppi delle attività e dei compiti dei loro pari)" (item 13) e di "incoraggiare/favorire la partecipazione degli studenti attraverso la co-valutazione (l'insegnante e lo studente valutano le prestazioni o i compiti dello studente in modo consensuale e negoziato)" (item 14) in misura maggiore (87,5%; 70,8% rispettivamente) rispetto ai docenti della Toscana (63,8%; 50,4% rispettivamente). Anche

se sorprende il basso *uso* della valutazione congiunta nella regione Catalogna, il 48% dichiara di utilizzarla molto e il 48% abbastanza, dato che dà una media di 3,72.

Esistono differenze nel criterio della *competenza* negli item 4, "insegnare agli studenti come valutarli e addestrarli", e 11 "incoraggiare/favorire la partecipazione degli studenti al progetto di valutazione", in Catalogna la loro frequenza è del 56,5% per l'item 4 e del 52,2% per l'11. Ciò comporta un minore *uso* dell'item 4, il 48% lo usa abbastanza o mai e dell'item 11, 44% lo usa piuttosto o mai e 32% molto poco o mai. Nella regione Toscana la sua *importanza* è più elevata, l'item 4 è pari all'81,9% e l'item 11 al 69,8%, ciò vale anche per la percezione di *competenza*, per l'item 4 è del 64,4% e per l'item 11 del 53,7%; l'*uso* dell'item 4 è del 63,7% e l'item 11 è del 53%. Questi risultati permettono di constatare che i dati sono maggiori per quanto attiene il "favorire la partecipazione al design" piuttosto che l'"insegnare a valutare".

L'item 26, "concordare o raggiungere il consenso con gli studenti la procedura di qualificazione", ha un *uso* molto minore, il 60% degli insegnanti catalani non lo usano mai, mentre in Toscana il 51% lo usa in modo più abituale. Per l'item 29, "rendere gli studenti consapevoli degli esempi e delle buone pratiche delle attività di valutazione svolte da altri studenti o fornire esempi esemplari", succede la stessa cosa anche se la differenza nel suo utilizzo non è così elevata, in Catalogna ammonta al 52%, in Toscana è 44,9% ad usarlo abbastanza o qualche volta.

In definitiva, riguardo la dimensione *favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione* possiamo affermare come questa sia poco utilizzata dagli insegnanti di entrambe le regioni, sicuramente meno rispetto ad altre dimensioni considerate nel questionario.

#### 4.2.4. Dimensione 4: Rivedere, migliorare e innovare nella valutazione

Frequenza in percentuale del criterio *importanza* per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Importanza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
5	73,5	77,2	12,5	20,8		2
6	83,3	66,4	16,7	30,2		3,4
7	75	80,5	12,5	16,1	4,2	3,4
24	70,8	75,1	8,3	21,5		3,4
30	83,4	75,2	12,5	21,5		3,4

Tabella 24. Risultati della frequenza in percentuale del criterio *importanza* per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio *competenza* per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Competenza					
	Molto-Completamente		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
5	30,4	57,1	56,5	40,2		2,7
6	34,8	49	47,8	45,7	17,4	5,4
7	34,4	59	43,4	36,2	8,7	4,7
24	47,8	63,8	30,4	30,9	4,3	5,4
30	56,5	59,8	30,4	35,6	8,7	4,7

Tabella 25. Risultati della frequenza in percentuale del criterio *competenza* per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna e Toscana

Frequenza in percentuale del criterio *uso* per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna e Toscana

Item	Uso		Qualche volta-Abbastanza		Nessuna-Molto poco	
	Molto-Completamente					
	Cat	Tos	Cat	Tos	Cat	Tos
5	48	53,7	52	42,3	4	4,1
6	16	45,6	68	46,3	12	8
7	36	55	28	37,6	16	7,4
24	36	61,1	36	34,2	8	4,7
30	56	51	28	40,2	12	8,8

Tabella 26. Risultati della frequenza in percentuale del criterio *uso* per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna e Toscana

Media per criterio per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna

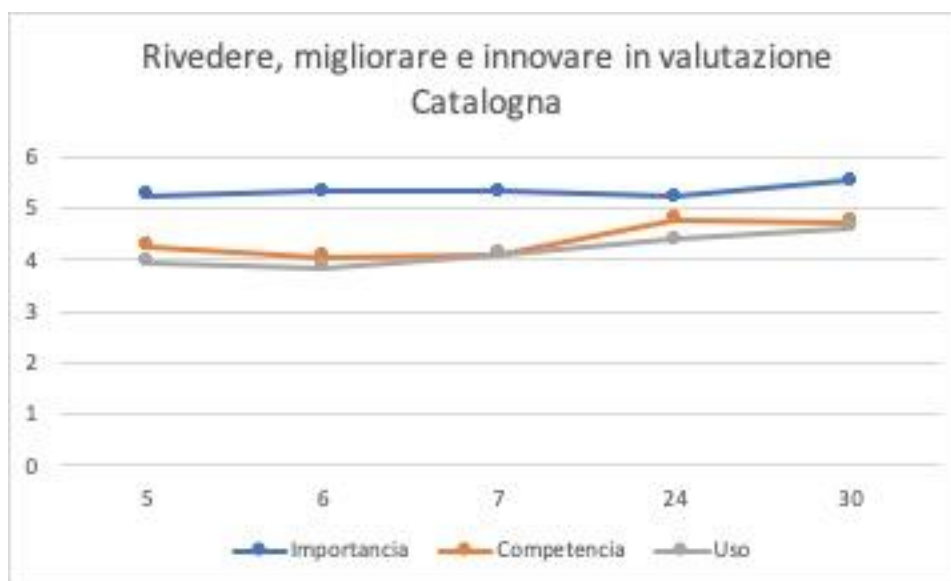


Figure 7. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Catalogna

Media per criterio per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione*

in Toscana

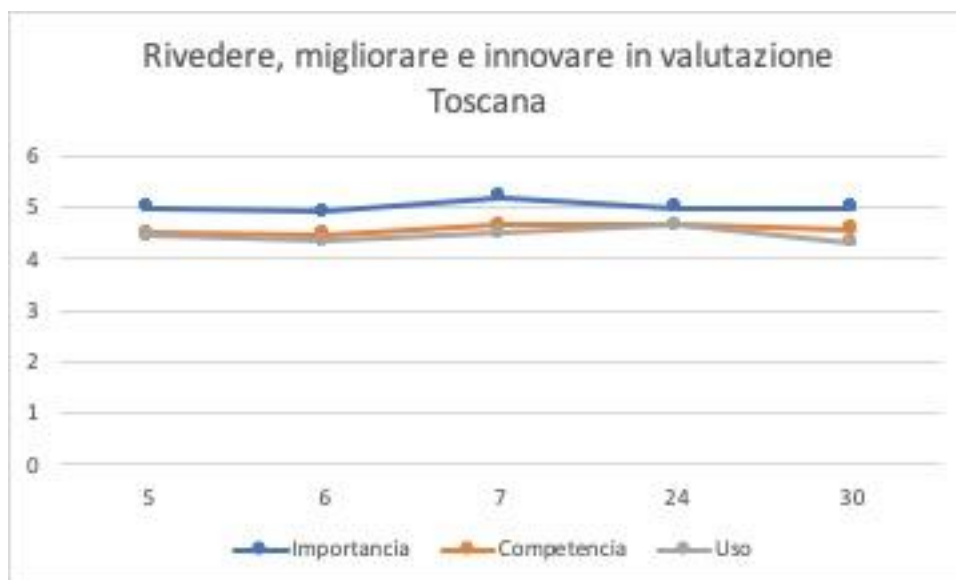


Figure 8. Risultati della media per criterio per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione* in Toscana

T-Student per criterio per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione*

Item	Criterio		
	Importanza	Competenza	Uso
5. Introdurre miglioramenti nei processi di valutazione in base al loro monitoraggio.	0,25	0,28	0,06
6. Introdurre innovazioni nell'attività di valutazione.	0,08	2,18	0,05
7. Aggiorna le conoscenze sulla valutazione dell'apprendimento.	0,59	0,57	0,21
24. Analizzare criticamente le informazioni derivate dai processi di valutazione.	0,38	0,63	0,37
30. Incoraggiare/ Favorisci la collaborazione e il coordinamento tra gli insegnanti nei processi di valutazione.	0,02	0,54	0,28

Tabella 27. Risultati della T-Student per criterio per ogni item della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in valutazione*

I risultati della dimensione *rivedere, migliorare e innovare in fase di valutazione* se sottolineano che l'item 30 "incoraggiare/favorire la collaborazione e il coordinamento tra gli insegnanti nei processi di valutazione", è considerato molto importante da entrambe le regioni, in Catalogna dall'83,4% e in Toscana dal 75,2% dei rispondenti, ma rispetto alla *competenza* percepita e all'*utilizzo* da parte degli insegnanti i valori percentuali sono inferiori, coloro che si percepiscono competenti in Catalogna sono il 56,7% e in Toscana il 59,8%), coloro che ne fanno molto *uso* in Catalogna corrispondono al 56% e in Toscana al 51%), coloro che si considerano abbastanza *competenti* sono rispettivamente 30,4% e 35,6%, coloro che ne fanno un uso minore sono il 28% e il 40,2%. Se si confrontano i dati delle due regioni, in Catalogna si punta alla promozione della collaborazione e del coordinamento tra insegnanti più di quanto accada in Toscana.

Diversamente da quanto registrato per altre dimensioni, nel caso della dimensione *rivedere, migliorare e innovare nella valutazione*, la *competenza* percepita dagli insegnanti e l'*uso* dei diversi oggetti è meno distante dai valori riferiti *all'importanza attribuita*, questo si verifica più in Toscana che in Catalogna, quello che risulta essere maggiormente vicino è l'item 24 "analizzare criticamente le informazioni derivate dai processi di valutazione". Anche se, come per le altre dimensioni, *l'importanza* delle dimensioni continua ad essere più elevata rispetto alla percezione di *competenza* e all'*uso* che ne fanno gli insegnanti.

La dimensione più dispersiva tra i tre criteri risulta essere la prima, *pianificazione della valutazione*, seguita dalla terza, *favorire la partecipazione degli alunni alla valutazione*, ed infine la seconda dimensione, *monitoraggio dell'apprendimento degli alunni* e, infine, *revisione, miglioramento e innovazione della valutazione* nelle due regioni.



### 4.3 Risultati del terzo obiettivo

Di seguito sono riportati i risultati ottenuti in risposta al terzo obiettivo in ciascuno dei sette casi presi in esame, rispetto ai risultati dei cambiamenti prima a livello organizzativo e poi curricolari, sia per la scuola che a livello di classe, senza voler condurre dei confronti tra di loro.

#### 4.3.1 Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello scuola

Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello scuola

Casi	Politica di valutazione della scuola	Riflessione condivisa sulle pratiche valutative tra insegnanti	Lavoro collaborativo/cooperativo tra insegnanti legato alla valutazione
1	A – I cambiamenti sono proposti dai docenti e la dirigenza cerca di fornire i mezzi per realizzarli, anche se molti sono scelti dalla dirigenza scolastica.	M – Il calendario delle riunioni di programmazione, che si svolge tra docenti curricolari e specialisti, la valutazione viene prima elaborata e le attività vengono poi svolte soprattutto nell'ambito dell'innovazione. Le riunioni di riflessione non sono organizzate a livello secondario. Sono condivise anche con altri istituti.	M – È stato realizzato un piano di gruppo, la collaborazione è presente pur non essendo regolamentata, sono presenti dinamiche di coesione. Nella scuola secondaria ciò non è stato fatto.
2	A - I cambiamenti sono proposti dagli insegnanti e dalla dirigenza che cerca di fornire i mezzi per realizzarli, anche se molti sono scelti dalla dirigenza scolastica.	M – Ogni due settimane si tengono riunioni di programmazione, si ravvisa la necessità di dare una certa periodicità alla riflessione condivisa sulla valutazione. Si effettuano anche visite interscolastiche dell'istituto stesso e di altri istituti.	M – Gli insegnanti si dividono il lavoro da svolgere e poi lo condividono. Si ravvisa la necessità di lavorare più collaborativamente.

3	<p><b>A</b> - È un progetto di scuola attualmente in corso.</p>	<p><b>M - B</b> – Partecipano solo i docenti che fanno parte della commissione per l'apprendimento cooperativo.</p>	<p><b>M</b> – Si programmano itinerari interdisciplinari di apprendimento riferiti ad una sola tipologia di scuola.</p>
4	<p><b>A</b> – La direzione dell'istituto ha definito il ricorso alla valutazione delle competenze in tutte le discipline, il cambiamento dell'orario, ecc.</p>	<p><b>M</b> – Partecipano alle riunioni di programmazione.</p>	<p><b>M</b> – Sono previste équipe di insegnanti che lavorano all'innovazione. Le riunioni sono calendarizzate</p>
5	<p><b>A</b> – Nella scuola primaria è stato modificato l'orario delle attività didattiche per realizzare interventi di innovazione</p>	<p><b>M</b> – Nella scuola primaria si tengono assemblee destinate alla valutazione per classi parallele. Nella scuola secondaria la coesione tra docenti avviene in modo informale. L'area dell'innovazione valuta positivamente il lavoro svolto dai gruppi di lavoro e le giornate da condividere con scuole di altri ordini.</p>	---
6	<p><b>A</b> – La dirigenza effettua cambiamenti sulla base delle esperienze e delle proposte derivanti dalla pratica didattica. La dirigenza fornisce indirizzi per l'elaborazione di percorsi di apprendimento interdisciplinari.</p>	<p><b>M</b> – Nella scuola primaria sono realizzati itinerari didattici interdisciplinari e strumenti di valutazione degli esiti apprendimento, questi strumenti sono utilizzati anche nelle scuole secondarie.</p>	<p><b>M - B</b> - Nella scuola di primaria, nelle due ore di coordinamento alla settimana e informalmente. Nella scuola secondaria è informale.</p>
7	<p><b>A</b> – Direzione ha spinto un cambiamento totale</p>	<p><b>A</b> – Lavoro per gruppi di insegnanti con tutor, riunioni</p>	<p><b>A</b> – Lavoro per gruppi di insegnanti con i rappresentanti di classe degli</p>

organizzativo e curriculare in tutto il centro. C'è stato un cambiamento organizzativo, pedagogico, metodologico, ecc.	sistematiche di coordinamento. Definizione del quadro di riferimento delle attività di valutazione per la condivisione delle pratiche valutative.	studenti. Si realizzano attività cooperative nelle riunioni e nei <i>workshops</i> attraverso incontri con cadenza settimanale.
--	---	---

Tabella 28. Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello scuola

#### 4.3.2 Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola

Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola 1

Casi	Valutazione basata sulle competenze	Valutazione delle attitudini e delle abilità
1	<b>B</b> – Sono presenti commenti maggiormente qualitativi, ma sono tratti da una serie di frasi precedentemente formulate dagli insegnanti.	<b>M</b> – In particolare, si tratta di raccogliere un maggior numero di Risultati nell'ambito dell'unità didattica o delle attività nella fascia dell'innovazione. Nella scuola secondaria non è stata ancora introdotta questa valutazione.
2	<b>B</b> - Osservazioni qualitative, tratte da una serie di frasi. I voti sono stati raggruppati in modo sufficiente.	<b>M</b> – Per i docenti è stato molto più facile valutarle attraverso l'introduzione dell'innovazione nell'istruzione.
3	<b>M</b> – In primaria non può essere valutato per mancanza di prove. La scuola non l'ha fatto, anche se nei documenti di valutazione sono presenti osservazioni qualitative e competenze disciplinari per ogni alunno.	<b>B</b> – In primaria non può essere valutato per mancanza di prove. La scuola secondaria non l'ha introdotta.
4	<b>A</b> – È stata effettuata una valutazione quotidiana dopo l'introduzione della valutazione basata sulle competenze introduzione e sono state formulate	<b>A - M</b> – In primaria le verifiche sono più qualitative. In secondaria non è stato ancora introdotto.

---

	osservazioni più complete e competenti.	
<b>5</b>	<b>A</b> – In secondaria sarà introdotto l'anno prossimo, anche se nei documenti di valutazione viene presentata per risultato e ogni studente riceve commenti personali.	<b>A</b> – La valutazione è condotta a livello personalizzato e si propone di modificare il documento di valutazione esistente, aggiungendo ulteriori campi. A livello secondario, sarà incluso il prossimo anno, anche se una sezione della valutazione delle attitudini e delle abilità è inclusa nella programmazione. Un lavoro più approfondito viene svolto nella fascia dell'innovazione.
<b>6</b>	<b>M</b> – Nella scuola primaria, l'agente di valutazione è stato modificato, sono stati aggiunti più insegnanti e, inoltre, gli alunni, con un documento che valuta una competenza in ogni classe, e, inoltre, le famiglie che valutano anche quella competenza a casa.	<b>M</b> – Soprattutto nella fascia dell'innovazione, che è più semplice valutarle.
<b>7</b>	<b>A</b> – Passaggio a una valutazione per competenze, difficoltà a collegare i curricula sulle competenze piuttosto che sui contenuti delle attività didattiche.	<b>A</b> – E 'stato implementato sia nella scuola dell'infanzia, che in primaria e secondaria, attraverso ambiti che vanno oltre i consueti blocchi disciplinari

---

*Tabella 29. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola 1*

Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola 2

<b>Casi</b>	<b>Interdisciplinarietà tra discipline e aree</b>	<b>Programmazione basata sulle competenze</b>
<b>1</b>	<b>M</b> – Soprattutto negli itinerari interdisciplinari di apprendimento sono previsti collegamenti tra le diverse discipline.	<b>M</b> – Sì, si valutano le competenze nel corso delle attività, ma questo avviene maggiormente in attività innovative.
<b>2</b>	<b>M</b> – Soprattutto negli itinerari interdisciplinari di apprendimento sono	<b>M</b> – Tutte le attività sono orientate allo sviluppo di competenze, ma sono ancora in una fase iniziale.

---

	previsti collegamenti tra le diverse discipline.	
<b>3</b>	<b>M</b> – Soprattutto negli itinerari interdisciplinari di apprendimento sono previsti collegamenti tra le diverse discipline.	<b>A - M</b> – Nella scuola primaria si è fatto ricorso al curriculum vitae fornito dalla dirigenza scolastica. Nella scuola secondaria la valutazione delle competenze è legata a percorsi di innovazione.
<b>4</b>	<b>M</b> – Soprattutto negli itinerari interdisciplinari di apprendimento sono previsti collegamenti tra le diverse discipline.	<b>A - M</b> – Nella scuola primaria viene utilizzata la valutazione per competenze. Nella scuola secondaria hanno ancora più peso i contenuti che le competenze.
<b>5</b>	<b>M</b> – Soprattutto negli itinerari interdisciplinari di apprendimento sono previsti collegamenti tra le diverse discipline.	<b>M</b> – La valutazione delle competenze riguarda l'area dell'innovazione, ed è presente un collegamento tra competenze, ambiti, prove di valutazione, ecc.
<b>6</b>	<b>M</b> – Soprattutto negli itinerari interdisciplinari di apprendimento sono previsti collegamenti tra le diverse discipline.	<b>M</b> – Soprattutto nella fascia dell'innovazione della scuola primaria e secondaria, le attività sono collegate agli obiettivi di apprendimento, alle competenze, alle attività di valutazione.
<b>7</b>	<b>A</b> – Progetto educativo multidisciplinare, e alcune discipline sono insegnate in maniera innovativa, l'ambiente di apprendimento è organizzato in modo flessibile.	<b>A</b> – Si realizza in tutta la scuola. Solo nelle classi prime e seconde della scuola primaria non viene specificata la % di valutazione de nessuna attività.

*Tabella 30. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello scuola 2*

#### **4.3.3 Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello di classe**

Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello di classe

<b>Casi</b>	<b>Insegnamento condiviso</b>	<b>Strategie cooperative</b>
<b>1</b>	<b>B</b> – Nella scuola dell'infanzia sono presenti due insegnanti, nella scuola primaria non è presente, solo nell'area dell'innovazione è prevista una persona figura di supporto, nella	<b>M</b> – Sono presenti attività cooperative relative a itinerari interdisciplinari di apprendimento e in alcune discipline, non è prevista la valutazione delle competenze.

---

	scuola secondaria si svolgono attività di co-tutoraggio.	
<b>2</b>	---	<b>M</b> - Le strategie cooperative sono usate sia nelle attività cooperative relative a itinerari interdisciplinari di apprendimento sia in alcune discipline, ma non sono valutate.
<b>3</b>	<b>M</b> - Nella fascia dell'innovazione sono presenti due insegnanti in classe.	<b>M</b> - Sono presenti attività cooperative relative a itinerari interdisciplinari di apprendimento e in alcune discipline, non è prevista la valutazione delle competenze.
<b>4</b>	<b>M</b> - Nella fascia dell'innovazione sono presenti due insegnanti in classe.	<b>M</b> - Nella fascia dell'innovazione, nella scuola primaria sono previste attività cooperative, ma non danno vita a valutazioni. In alcune discipline, come ad esempio nell'insegnamento di lingua spagnola sono previste verifiche condivise. Nella scuola secondaria nella fascia dell'innovazione sono previste attività comuni di matematica, ma non sono valutate.
<b>5</b>	<b>M</b> - Nella fascia dell'innovazione, in alcune ore è presente una terza persona in classe. Nella scuola secondaria sono presenti due insegnanti due in classe.	<b>M</b> – Sono presenti attività cooperative relative a itinerari interdisciplinari di apprendimento e in alcune discipline, non è prevista la valutazione delle competenze.
<b>6</b>		<b>M</b> – Nella scuola primaria sono presenti attività cooperative in quasi in tutte le discipline, ma non sono valutate. Nella scuola secondaria sono utilizzate raramente e per volontà della dirigenza.
<b>7</b>	---	<b>M</b> – Le attività cooperative sono state previste al di là della fascia di innovazione, ma non sono state valutate.

---

*Tabella 31. Risultati dei cambiamenti organizzativi a livello di classe*

#### 4.3.4 Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe

##### Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe 1

Casi	Momenti di valutazione
<b>Valutazione iniziale</b>	
1	<b>M</b> - Si svolge nella fascia di innovazione e su alcuni contenuti disciplinari, utilizzando in qualche caso attività cooperative.
2	---
3	<b>M</b> – Sono previsti cambiamenti nella scuola primaria nella fascia di innovazione. Nella scuola secondaria gli alunni non sono messi a conoscenza di questi cambiamenti.
4	<b>M</b> - Queste informazioni vengono documentate, ma solo di rado vengono recuperate in seguito e sono sistematizzate nella programmazione.
5	<b>M</b> – Nella scuola primaria sono presenti cambiamenti nella fascia dell'innovazione. A livello secondario, sono presenti nell'area dell'innovazione e nelle discipline umanistiche, non è chiaro se ciò avvenga altrove.
6	<b>A</b> – Nella scuola primaria vengono realizzati cambiamenti all'inizio e alla fine delle unità didattiche nella fascia di innovazione. <b>M</b> - Nella scuola secondaria sono presenti cambiamenti nella fascia dell'innovazione.
7	<b>A</b> – Viene realizzata la valutazione iniziale, individuale e di gruppo, in itinere e finale.

Tabella 32. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe 1

##### Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe 2

Casi	Momenti di valutazione		
<b>Valutazione formativa</b>			
	<i>Processo di regolazione</i>	<i>Processo di regolazione</i>	<i>Processo di regolazione</i>
1	<b>M</b> - Sono utilizzate diverse forme di valutazione.	<b>M</b> - Sono utilizzate diverse forme di valutazione.	<b>M</b> - Sono utilizzate diverse forme di valutazione.
2	<b>M</b> - Sono utilizzati soprattutto nella fascia	<b>M</b> - Sono utilizzati soprattutto nella fascia di applicazione dell'innovazione.	<b>M</b> - Sono utilizzati soprattutto nella fascia di applicazione dell'innovazione.

---

	di applicazione dell'innovazione.		
<b>3</b>	<b>M</b> - Vengono realizzati diversi interventi di valutazione e si riflette maggiormente a livello personale.	<b>M</b> - Vengono realizzati diversi interventi di valutazione e si riflette maggiormente a livello personale.	<b>M</b> - Vengono realizzati diversi interventi di valutazione e si riflette maggiormente a livello personale.
<b>4</b>	<b>M</b> - In precedenza, essi erano più interessati a finire il programma, ora ad apprendere dagli alunni e a vedere se acquisiscono o meno le competenze previste. Nella fascia dell'innovazione, le attività di valutazione sono collegate ai percorsi di apprendimento interdisciplinari.	<b>M</b> - In precedenza, essi erano più interessati a finire il programma, ora ad apprendere dagli alunni e a vedere se acquisiscono o meno le competenze previste. Nella fascia dell'innovazione, le attività di valutazione sono collegate ai percorsi di apprendimento interdisciplinari.	<b>M</b> - In precedenza, essi erano più interessati a finire il programma, ora ad apprendere dagli alunni e a vedere se acquisiscono o meno le competenze previste. Nella fascia dell'innovazione, le attività di valutazione sono collegate ai percorsi di apprendimento interdisciplinari.
<b>5</b>	<b>M</b> - I test valutativi vengono utilizzati nell'ambito del processo didattico e per favorire la riflessione da parte dello studente.	<b>M</b> - Essi effettuano attività di autovalutazione sia nella fascia dell'innovazione che in alcune discipline.	<b>M</b> - Si realizza nei itinerari di apprendimento interdisciplinari.
<b>6</b>	<b>M</b> - Le immagini sono introdotte nelle materie per accompagnare il processo di regolazione.	<b>M</b> - Nella fascia dell'innovazione vengono promosse attività di autovalutazione e valutazione iniziale. In matematica sono specificati gli obiettivi e è previsto uno spazio in cui gli alunni possono autovalutarsi e	<b>M</b> - Nella fascia dell'innovazione sono condotte valutazioni congiunte a partire da quanto emerso dalla valutazione iniziale. <b>A</b> - Nella scuola secondaria in tutte le attività sono utilizzate rubriche

---



---

		anche gli insegnanti possono esprimere la loro valutazione. Nella scuola secondaria in tutte le attività sono utilizzate rubriche valutative, con domande che aiutano gli alunni a riflettere su ciò che hanno imparato.	valutative, con domande di riflessione sul contributo fornito dal team.
<b>7</b>	<b>A</b> – Definizione di un quadro di riferimento per una valutazione più formativa. Utilizzo di nuove tecnologie per la riflessione sul processo di apprendimento, per la realizzazione di attività per ambiti disciplinari e non solo per discipline.	<b>A</b> - Essi stabiliscono obiettivi di apprendimento per ogni studente che vengono revisionati durante il processo di valutazione, sono poste domande agli studenti del tipo: "Che cosa ho imparato? Che cosa ho sbagliato? Che cosa posso migliorare?" Uso dell'autovalutazione attraverso rubriche di valutazione.	<b>A</b> - Si fissano obiettivi di apprendimento a livello di "squadra" e a livello di classe e si verificano durante il processo di valutazione, interrogandosi su ciò che cosa è andato bene e su ciò che è stato appreso.

---

*Tabella 33. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello di classe 2*

## Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello classe 3

Casi	Decisioni e azioni sulla valutazione		
	<i>Strumenti di valutazione.</i> <i>Adattamento di prove scritte di valutazione</i>	<i>Strumenti di valutazione.</i> <i>Adattamento di prove scritte di valutazione</i>	<i>Strumenti di valutazione.</i> <i>Adattamento di prove scritte di valutazione</i>
1	---	---	---
2	<b>M</b> – Impiego di test a partire dalla classe terza, con passaggio dalle prove strutturate a prove con risposte aperte.	<b>M</b> – Impiego di test a partire dalla classe terza, con passaggio dalle prove strutturate a prove con risposte aperte.	<b>M</b> – Impiego di test a partire dalla classe terza, con passaggio dalle prove strutturate a prove con risposte aperte.
3	<b>M</b> – Prove per la valutazione delle competenze, non impiegate nella fascia dell'innovazione.	<b>M</b> – Prove per la valutazione delle competenze, non impiegate nella fascia dell'innovazione.	<b>M</b> – Prove per la valutazione delle competenze, non impiegate nella fascia dell'innovazione.
4	<b>A</b> – La percentuale con cui vengono utilizzate le prove scritte è pari quella relativa a tutte le altre tipologie di prove in tutte le discipline.	<b>A</b> – La percentuale con cui vengono utilizzate le prove scritte è pari quella relativa a tutte le altre tipologie di prove in tutte le discipline.	<b>A</b> – La percentuale con cui vengono utilizzate le prove scritte è pari quella relativa a tutte le altre tipologie di prove in tutte le discipline.
5	<b>A</b> – Nella scuola primaria non si effettuano prove finali, ma attività di valutazione durante processo formativo, sono state inserite prove per la valutazione delle competenze e domande	<b>A</b> – Nella scuola primaria non si effettuano prove finali, ma attività di valutazione durante processo formativo, sono state inserite prove per la valutazione delle competenze e domande per riflettere sul processo di apprendimento.	<b>A</b> – Nella scuola primaria non si effettuano prove finali, ma attività di valutazione durante processo formativo, sono state inserite prove per la valutazione delle competenze e domande per riflettere sul processo di apprendimento.

	per riflettere sul processo di apprendimento.		
<b>6</b>	---	---	---
<b>7</b>	---	---	---

Tabella 34. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello classe 3

Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello classe 4

Casi	Agenti di valutazione		
	<i>Eterovalutazione, Autovalutazione, Co-valutazione, Regolazione sociale condivisa</i>	<i>Eterovalutazione, Autovalutazione, Co-valutazione, Regolazione sociale condivisa</i>	<i>Eterovalutazione, Autovalutazione, Co-valutazione, Regolazione sociale condivisa</i>
<b>1</b>	<b>M - B</b> – Nella scuola primaria è stata condotta una valutazione di base con gli alunni.	<b>M - B</b> – Nella scuola primaria è stata condotta una valutazione di base con gli alunni.	<b>M - B</b> – Nella scuola primaria è stata condotta una valutazione di base con gli alunni.
<b>2</b>	---	---	---
<b>3</b>	<b>M</b> – Nelle attività di correzione è assicurata la partecipazione degli alunni.	<b>M</b> – Nelle attività di correzione è assicurata la partecipazione degli alunni.	<b>M</b> – Nelle attività di correzione è assicurata la partecipazione degli alunni.
<b>4</b>	<b>M</b> - Nella scuola primaria è data agli alunni la possibilità di ripetere le prove soprattutto in lingua. Nella scuola secondaria gli studenti	<b>M</b> - Nella scuola primaria è data agli alunni la possibilità di ripetere le prove soprattutto in lingua. Nella scuola secondaria gli studenti partecipano alla correzione degli elaborati.	<b>M</b> - Nella scuola primaria è data agli alunni la possibilità di ripetere le prove soprattutto in lingua. Nella scuola secondaria gli studenti

	partecipano alla correzione degli elaborati.		partecipano alla correzione degli elaborati.
<b>5</b>	<b>M – B</b> - Nei test valutativi l'insegnante rimane l'attore principale, lasciando pochissimo spazio allo studente.	<b>M – B</b> - Nei test valutativi l'insegnante rimane l'attore principale, lasciando pochissimo spazio allo studente.	<b>M – B</b> - Nei test valutativi l'insegnante rimane l'attore principale, lasciando pochissimo spazio allo studente.
<b>6</b>	<b>M</b> - Utilizzo di diversi strumenti di valutazione. Nella scuola secondaria alcune prove sono valutate dagli studenti.	<b>M</b> - Utilizzo di diversi strumenti di valutazione. Nella scuola secondaria alcune prove sono valutate dagli studenti.	<b>M</b> - Utilizzo di diversi strumenti di valutazione. Nella scuola secondaria alcune prove sono valutate dagli studenti.
<b>7</b>	<b>A</b> - Valutazione sempre più condotta con l'alunno, a partire da criteri comuni e condivisi.	<b>A</b> - Valutazione sempre più condotta con l'alunno, a partire da criteri comuni e condivisi.	<b>A</b> - Valutazione sempre più condotta con l'alunno, a partire da criteri comuni e condivisi.

---

*Tabella 35. Risultati dei cambiamenti del curriculum a livello classe 4*

I dati indicano che le politiche valutative della scuola accompagnano l'innovazione e, in alcuni casi, sono distribuite in équipe professionali, come illustrato di seguito.

"Qui noi lavoriamo per équipe di insegnanti, non lavoriamo più da soli poiché facciamo parte di "squadre" di tre tutor di classe, la valutazione è già condivisa, e, oltre ad essere così, c'è anche la valutazione in itinere e la valutazione di finale. Voglio dire, che ciò avviene in modo del tutto consensuale." (Caso di specie 7).

In sei casi, manca la riflessione sulle pratiche, la collaborazione e la cooperazione tra insegnanti. Quest'ultimo aspetto, tuttavia, sta diminuendo a seguito dell'uso diffuso di strumenti di apprendimento cooperativo. Per quanto riguarda gli aspetti curricolari, il cambiamento più rilevante indotto dalla valutazione è stata l'introduzione delle rubriche di valutazione, in cui emerge un rating che passa da una

nomenclatura quantitativa ad una più qualitativa orientato ad accertare l'accertamento delle competenze, comprendere il grado di sviluppo e maturazione delle competenze, con un grado medio di realizzazione nella maggior parte dei casi. Come commenta un insegnante del Caso 2 sulla valutazione delle abilità e delle capacità:

"A livello di scuola per la valutazione delle abilità e delle capacità abbiamo più strumenti, perché l'apprendimento per percorsi interdisciplinari ci dà più possibilità per vedere come si comportano i bambini, prima in gruppo, poi collaborando, poi il modo sempre più autonomo, ecc."

A livello di classe, per quanto riguarda i cambiamenti organizzativi, viene evidenziato in quattro casi il diffondersi di forme di co-insegnamento all'interno di percorsi di apprendimento interdisciplinari. Questo si verifica soprattutto nella scuola primaria. Per quanto riguarda i cambiamenti curriculari e i momenti di valutazione, tutti i casi attribuiscono importanza alla valutazione iniziale con funzione diagnostica, e attestano un aumento della valutazione formativa legata al processo di insegnamento-apprendimento. Un esempio è dimostrato da questo frammento del caso 4.

"(Si svolgono attività valutative) per vedere se realmente (gli alunni) sanno riflettere su come lavorano, come sanno lavorare, su cosa devono migliorare, ritengo che questo approccio innovativo alla valutazione permetta di considerare l'alunno nella sua interezza, a livello integrale, si riesce a conoscere meglio l'allievo, quali capacità presenta nella gestione della situazione, nel saper comunicare, come comunicare, come si esprime, come lavora in gruppo."

Tuttavia, anche la valutazione finale resta importante. Nell'ambito delle decisioni e delle azioni di valutazione, l'innovazione educativa ha promosso il ricorso a strumenti valutativi autentici, ha favorito la contestualizzazione del materiale utilizzato oltre ad un ripensamento dell'uso delle prove scritte. In questo caso, le scuole partecipanti alla ricerca scelgono opzioni diverse: somministrare prove scritte con domande che valutano le competenze o integrare le prove scritte nel processo di insegnamento-apprendimento assegnandogli la stessa percentuale di rating delle altre tipologie di attività di

valutazione. Questo emerge ad esempio dell'intervista del Caso 5. "Facciamo in modo che ci sia sempre una domanda che valuta una competenza, e una attraverso la quale devono spiegare che cosa hanno imparato."

Nelle attività di correzione, quattro casi condividono i criteri di valutazione prima di ogni attività di valutazione, ma sono molto focalizzati su discipline specifiche come quelle linguistiche, mentre le altre tre scuole condividono gli obiettivi di apprendimento piuttosto che i criteri.

Infine, per quanto riguarda gli attori della valutazione, gli alunni sembrano essere più attivi per quanto riguarda le pratiche della valutazione. Questa partecipazione viene promossa dagli insegnanti, che adattano le loro pratiche valutative in linea con l'innovazione. Tuttavia, una delle difficoltà identificate dagli insegnanti è quella di differenziare l'apprendimento individuale da quello di gruppo. È importante sottolineare che, in due casi, in cui i criteri di osservazione in classe sono definiti, si favorisce la raccolta di prove sul processo di apprendimento individuale degli alunni, oltre a renderli partecipi con rubriche di co-valutazione della loro partecipazione al gruppo e all'attività di autovalutazione. Per quanto riguarda la capacità di adattamento e flessibilità dei docenti rispetto alla valutazione, è evidente come essi debbano disporre di strumenti e strategie per rispondere a qualsiasi situazione *in situ*.

## 5. Discussioni

In questa sezione viene presentata la discussione dello studio, suddivisa in tre parti, relative ai tre obiettivi generali della presente tesi. I tre paragrafi rispondono alle diverse ipotesi legate ai diversi obiettivi specifici e vengono discussi i singoli obiettivi generali. Si precisa che, sebbene sia stato effettuato uno studio di caso per il primo e il terzo obiettivo, le discussioni non sono state distinte nel rispondere agli obiettivi e alle ipotesi per ogni caso, perché tutti i casi fanno riferimento alla stessa istituzione scolastica che ha presentato, per tutti i plessi, gli stessi contenuti e lo stesso modello di sviluppo dell'innovazione nonché i miglioramenti educativi e delle pratiche valutative. È quindi più importante e più interessante per questa ricerca studiare l'innovazione dell'istituzione scolastica in questione nel suo complesso piuttosto che per singoli casi.

### **5.1 Discussione del primo obiettivo**

Il primo obiettivo generale di questo studio è *Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni dei miglioramenti e delle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff del dirigente) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.*

Questo obiettivo generale è stato suddiviso in due obiettivi specifici, ciascuno con le proprie ipotesi, che si rispondono di seguito.

OE1.1. Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni sui miglioramenti degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.



H1.1. Si possono individuare differenze nei miglioramenti percepiti/valutati a seconda dell'attore della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativo.

Questa ipotesi è stata confermata dallo studio, poiché ogni attore della comunità educativa percepisce/valuta diverse dimensioni di miglioramento. È il gruppo dei docenti che percepisce un maggior grado di miglioramento in quasi tutte le dimensioni tranne quella della *formazione e dell'accompagnamento degli insegnanti*, quella delle emozioni degli insegnanti. Gli alunni si concentrano solo sulla dimensione *natura dell'apprendimento*, così come le famiglie si concentrano soprattutto sulla dimensione *altri*. Il team dirigenti rileva miglioramenti, come è stato detto nell'ipotesi precedente, sulle dimensioni delle *emozioni degli insegnanti*, dell'uso degli spazi e degli arredi.

OE1.2. Individuare e analizzare le percezioni/valutazioni sulle difficoltà degli operatori della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione educativo che si articola su tre assi: apprendimento cooperativo, insegnamento-apprendimento per competenze e proposte didattiche strutturate attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.

H1.2. Sono state rilevate differenze nelle difficoltà percepite/valutate a seconda dell'attore della comunità educativa (insegnanti, alunni, famiglie e staff dirigenti) sul processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive nell'ambito di un programma di innovazione nel settore dell'istruzione.

Questa ipotesi è stata confermata, dato che ogni attore della comunità educativa percepisce/valuta diverse dimensioni di difficoltà. Nel caso del gruppo di insegnanti, la maggiore concentrazione di difficoltà risiede nella dimensione *gestione e organizzazione degli aspetti dell'insegnamento*; la dimensione *tipo e natura dell'apprendimento e delle emozioni dell'insegnante*

appare meno forte. Gli staff dirigenti coincidono con queste due dimensioni, ma sottolineano anche la dimensione *formazione e accompagnamento degli insegnanti*. Se si osservano le difficoltà percepite/valutate dagli allievi, esse si concentrano sulla dimensione *tipo e natura dell'apprendimento*, mentre le famiglie evidenziano la dimensione e alcuni aspetti legati alla *gestione e organizzazione dell'insegnamento* e alla *formazione accompagnamento degli insegnanti*.

Dalle difficoltà e dai miglioramenti percepiti e valutati dai vari soggetti interessati, emergono una serie di esigenze che dovrebbero essere prese in considerazione nel corso del processo di innovazione. Tra queste, quelle che lo studio identifica come più rilevanti, sono riportate di seguito.

Per garantire che il passaggio ad un'organizzazione per gruppi cooperativi in classe sia veramente efficace, è necessario introdurre il co-insegnamento (King-Sears e Strogilos, 2020). Disporre di due insegnanti all'interno dell'aula promuoverà, da un lato, un apprendimento più partecipativo e autoregolato da parte degli allievi (Caliskan e Zhu, 2019), dall'altro, una gestione dei conflitti interni alle "squadre" molto più attenta. L'apprendimento cooperativo è più strutturato attraverso il ricorso alle cosiddette "squadre" e ciò rende l'intero processo di innovazione maggiormente condiviso tra i soggetti coinvolti. Inoltre, promuove la collaborazione tra gli alunni, una conoscenza più approfondita tra di loro, la possibilità di chiedere e fornire aiuto reciproco, l'uso di un linguaggio più vicino agli alunni rispetto a quello utilizzato dagli insegnanti (Caliskan e Zhu, 2019), aumenta l'impegno e l'interesse per la scuola degli alunni (Boulay e Goodson, 2018). L'introduzione di cambiamenti sostanziali nella gestione della classe, come in questo caso, deve prevedere un'informazione motivata delle famiglie in merito ad aspetti-chiave come la strutturazione delle "squadre", le modalità di svolgimento dei compiti, ecc.

Come mostra questo studio, in linea con gli studi di Solheim et al. (2018), Walder (2014) e Vieluf et al. (2012), il coordinamento e la collaborazione tra il personale docente costituisce un aspetto prioritario per pianificare e sviluppare un processo di innovazione accompagnato da una crescita professionale. Tuttavia, è necessario apportare alcune modifiche al livello di coinvolgimento dei docenti

all'interno della "squadra". Se si aggiunge il fatto che uno degli aspetti caratterizzanti l'innovazione punta sull'apprendimento-insegnamento interdisciplinare, il coordinamento e la cooperazione tra insegnanti nonché il ricorso a modalità di co-insegnamento, diventano dei pilastri per il successo (King-Sears e Strogilos, 2020; Solheim et al. 2018). Per realizzare tutto ciò è necessario che il gruppo dirigenti gestisca, pianifichi ed intensifichi gli spazi di coordinamento tra insegnanti e plessi scolastici, che in questo studio sono considerati insufficienti, nonché le occasioni di formazione (Folch et al. 2019; Gordon et al. 2016; Greany, 2018; Solheim et al. 2018; Walder, 2014).

Per quanto riguarda la formazione e l'accompagnamento degli insegnanti, si individua la necessità di adattarli alle esigenze reali delle équipes docenti e del miglioramento che l'innovazione persegue. Per modificare questo aspetto, il processo potrebbe essere realizzato attraverso un processo di consulenza che fornisca assistenza, monitoraggio e valutazione esperta, prima e durante l'attuazione di miglioramenti nelle pratiche educative. Inoltre, così facendo, il team dirigenti sarà in grado di fornire risposte più adeguate alle esigenze del team professionale della scuola (Gonzales e Callueng, 2014). In questo modo sarà possibile aumentare la comunicazione tra le figure con incarichi di responsabilità e gli insegnanti e il riconoscimento del lavoro di innovazione questi ultimi stanno svolgendo, nonché stimolare il coinvolgimento di quegli insegnanti che non sentono la necessità di apportare miglioramenti (Moya et al. 2019; Walder, 2014). Come sottolineato da Solheim et al. (2018) il coinvolgimento del team dirigenti, inteso come facilitatore dell'innovazione, incrementa la motivazione degli insegnanti coinvolti. Nell'ambito di questo processo di consulenza, sarebbe prioritario anticipare gli aspetti che saranno modificati grazie dall'attuazione dell'innovazione, ad esempio nelle pratiche di valutazione degli insegnanti, come nel caso di questo studio (Walder, 2014). Analogamente, è necessaria una riflessione sull'allineamento della valutazione prevista istituzionalmente dalla normativa con la pratica di valutazione degli insegnanti (Bamber e Anderson, 2012). La valutazione rappresenta una delle preoccupazioni principali espresse dalle famiglie, che dimostrano di non avere molto chiaro come

l'innovazione possa incidere sull'acquisizione dei titoli di studio e delle valutazioni in uscita, nonché quanto essa sia condivisa con gli studenti (Boulay e Goodson, 2018; Moya et al. 2019).

Tutti questi aspetti provocano e influenzano la gestione emotiva del docente, poiché la confluenza tra la prassi precedente e l'innovazione crea dubbi, inadeguatezza, vulnerabilità e stress nella fase di attuazione, come sottolineato da Aramendi (2010).

Nell'introdurre cambiamenti che impattano sull'istruzione è importante coinvolgere maggiormente nel processo decisionale anche gli allievi cui è rivolto il processo di innovazione, così da renderli più consapevoli e comprendere più a fondo il progetto (Folch et al. 2019). Lo stesso vale per le famiglie da coinvolgere nel processo di miglioramento e innovazione (Greany, 2018).

Inoltre, con l'implementazione dell'innovazione, l'uso degli spazi e degli arredi può influenzare lo sviluppo dell'innovazione, esso infatti non può essere gestito continuando a lavorare negli stessi spazi, che non corrispondono al tipo di miglioramento educativo e al tipo di raggruppamento degli alunni che si intende realizzare. Tuttavia, siamo concordi con Veloso et al. (2014) nel sostenere che il solo rinnovamento dell'infrastruttura di per sé non rappresenta una condizione sufficiente per modificare la metodologia di insegnamento.

Uno degli aspetti centrali dei processi di innovazione è l'importanza di promuovere pratiche educative inclusive che favoriscano la presenza, la partecipazione e il progresso nell'apprendimento di tutti gli alunni.

Ultimo ma non meno importante, è la necessità di pubblicizzare l'intero processo di innovazione per avvicinarlo, legittimarlo e collegarlo anche alla realtà sociale di riferimento (Greany, 2018; Vincent-Lacrin et al. 2019).

Questo studio si è concentrato sulla percezione e sulla valutazione degli attori dell'innovazione delle pratiche educative. L'impianto di ricerca di questo studio è stato realizzato durante il processo di sviluppo dell'innovazione educativa. Se fosse stata effettuata una pianificazione precedente

l'implementazione degli interventi, sarebbero stato possibile disporre di prove iniziali che avrebbero contribuito a rilevare e valutare l'impatto reale dell'innovazione una volta attuata (Jacobs, 2000; Corchia, 2011; EAF ed EVPA, 2015).

Questo studio fornisce un'idea di ciò che viene percepito e valutato come miglioramento e difficoltà nell'attuazione di un'innovazione educativa basata su tre assi, già richiamati in precedenza, ovvero l'apprendimento cooperativo, l'insegnamento-apprendimento per competenze e la didattica per itinerari interdisciplinari. Per quanto le dimensioni dell'analisi possano sembrare situate e circoscritte a casi specifici, quelli qui considerati, esse di fatto possono essere estrapolate ed estese ad altre esperienze di innovazione anche riferite ad assi diversi da quelli considerati nel progetto in questione.

## **5.2 Discussione del secondo obiettivo**

Il secondo obiettivo generale è *effettuare un confronto sulle pratiche valutative tra le regioni della Catalogna (Spagna) e della Toscana (Italia) sulla base di un questionario contenente tre criteri: importanza attribuita dal docente, competenza percepita dal docente e uso delle quattro dimensioni valutative richiamate in precedenza: progettazione e pianificazione della valutazione; monitoraggio dell'apprendimento degli alunni; promozione della partecipazione degli alunni alla pratica della valutazione; e revisione, del miglioramento e dell'innovazione nella valutazione.*

Questo obiettivo generale è stato suddiviso in due obiettivi specifici, ciascuno con le proprie ipotesi, che sono riportate di seguito.

OE2.1. Individuare e analizzare il grado di importanza che gli insegnanti attribuiscono a tali pratiche, competenza che essi stessi rilevano rispetto ad esse e uso della pianificazione e dello sviluppo di dette pratiche valutative tra le due aree geografiche di riferimento, la Catalogna (Spagna) e Firenze (Italia).

H2.1.1 Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto a questi tre criteri sia in Catalogna (Spagna) che in Toscana (Italia).

Questa ipotesi è stata confermata solo in parte, dato che in Toscana (Italia) le differenze tra i tre criteri non sono così significative, in particolare per quanto riguarda i criteri di percezione del grado di competenza e utilizzo che in molti settori sono uguali, solo il criterio dell'importanza si discosta dagli altri due, ma non in misura molto elevata. Al contrario, in Catalogna (Spagna) si registra una differenza più significativa tra i tre criteri, in particolare tra i criteri di percezione del grado di competenza e utilizzo e il criterio dell'importanza.

H2.1.2 Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto a questi tre criteri confrontando i dati della Catalogna (Spagna) e quelli della Toscana (Italia).

Questa ipotesi è stata confermata. In Toscana (Italia) il punteggio è superiore in tutti e tre i criteri. Per quanto vi siano alcuni aspetti rispetto a quali le due regioni risultano essere molto vicine tra loro, i punteggi della Toscana (Italia) sono più allineati e uniformi in merito ai tre criteri di quanto si verifici in Catalogna (Spagna).

OE2.2. Individuare e analizzare le quattro dimensioni della valutazione: progettazione e pianificazione della valutazione; monitoraggio dell'apprendimento degli alunni; partecipazione degli alunni alla pratica della valutazione e revisione, miglioramento e innovazione della valutazione, tra le regioni della Catalogna (Spagna) e della Toscana (Italia).

H2.2.1 Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto alle quattro dimensioni sia in Catalogna (Spagna) che in Toscana (Italia).

Questa ipotesi è stata parzialmente confermata. Se è vero che in Catalogna (Spagna) vi sono differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto alle quattro dimensioni, in Toscana (Italia) i punteggi sono più regolari tra le dimensioni, anche se la dimensione che riguarda l'apprendimento degli alunni ha riportato un punteggio più alto, la differenza non è significativa. In questa regione, tuttavia, si riscontrano alcune differenze in alcuni settori per quanto riguarda la pianificazione della valutazione, il

monitoraggio dell'apprendimento degli alunni e la partecipazione degli alunni all'elaborazione delle pratiche valutative.

H2.2.2 Vi saranno differenze significative nei punteggi ottenuti rispetto alle quattro dimensioni nel confronto tra la regione Catalogna (Spagna) e la Toscana (Italia).

Questa ipotesi è stata confermata, poiché i punteggi nelle quattro dimensioni sono più elevati e più regolari in Toscana (Italia) che in Catalogna (Spagna).

Si può osservare una considerevole differenza tra la Catalogna e la Toscana, soprattutto perché i tre criteri considerati (*importanza, competenza e uso*) in Toscana sono più allineati che in Catalogna, dove è presente una maggiore differenza tra loro. Una ragione in grado di spiegare questa situazione potrebbe essere dettata da riferimenti normativi sulla valutazione maggiormente prescrittivi Italia, che rendono i processi più vincolati ad apposite procedure definite centralmente a livello ministeriale, mentre in Catalogna, dove sono gli stessi istituti che elaborano le proprie proposte di valutazione, ciò non si verifica, da qui la necessità di allineare le politiche e le pratiche valutative delle scuole affinché siano coerenti e continuative (Carballo et al. 2013; Caliskan e Zhu, 2019).

Allo stesso tempo, per perseguire un maggiore allineamento tra insegnamento, apprendimento e valutazione (Cizek et al. 2018), e per prevenire la mancanza di percezione di competenza, demotivazione e stress dei docenti (Fiori 2012; Jiang et al. 2015), vantaggio di un uso adeguato della pianificazione e dell'attuazione delle pratiche valutative, sarebbe opportuno introdurre alcuni cambiamenti nel rapporto tra gli insegnanti e tra questi e il team dirigenti (Kraft e Gilmour, 2016).

Tra gli insegnanti sarebbe opportuno promuovere azioni orientate alla co-costruzione e cooperazione alla progettazione didattica, nonché alla realizzazione di pratiche valutative centrate su criteri condivisi. Questa risulta essere un'esigenza soprattutto in Toscana, allo scopo di rendere i docenti maggiormente consapevoli in merito alle scelte didattiche e valutative che stanno già attuando e sperimentarne di nuove (Folch et al. 2020; King-Sears et al. 2020).

Tra insegnanti e il dirigente, è opportuno che si intensifichi il livello di fiducia e collaborazione reciproca, affinché quest'ultimo a partire dalle esigenze dei docenti, possa offrire spazi per condividere, collaborare, cooperare (Folch et al. 2020; Ofsted, 2008; Solheim et al. 2018) e fornire proposte di formazione in servizio su come migliorare le pratiche valutative (Caliskan e Zhu, 2019; Quesada et al. 2017; Völlinger et al. 2018).

Introducendo questi cambiamenti, si potrebbe abbassare il livello di stress degli insegnanti e quindi aumentare la loro fiducia, la loro percezione di competenza e uso, e il loro sviluppo sia professionale che personale (Solheim et al. 2018).

Contemporaneamente, come sottolineano Caliskan e Zhu (2019), sarebbe necessario ascoltare le esigenze degli alunni e aumentare la loro partecipazione alla pianificazione e alla realizzazione delle pratiche valutative attraverso vari elementi: a) promuovendo la loro partecipazione; b) utilizzando equamente tutti e tre i tipi di valutazione; c) diversificando le strutture di partecipazione tra gli alunni; d) fornendo informazioni più accurate sul *feedback* e sulle strategie di apprendimento.

L'introduzione di questi elementi favorisce la metacognizione individuale e di gruppo e aumenta le prestazioni, l'auto-organizzazione e l'auto-responsabilità verso il processo di apprendimento attuale e futuro (Adachi et al. 2017; Analí et al. 2017; Cornoldi et al. 2020; Li e Grion, 2019; Murillo et al. 2015; Naranjo e Jiménez, 2015; Trinchero, 2017). Inoltre serve ad accrescere la capacità degli alunni di comprendere il proprio processo apprendimento, l'apporto fornito dall'insegnamento e dalla valutazione e quindi introdurre nuove strategie di regolazione (Koenen et al. 2015; Kulamankan e Rangachari, 2018).

### **5.3 Discussione del terzo obiettivo**

Il terzo obiettivo generale di questo studio è *Individuare e comprendere le pratiche valutative attuate dagli insegnanti in un processo di innovazione e di miglioramento delle pratiche educative inclusive in un programma di innovazione educativa che si articola su tre assi: apprendimento*



*cooperativo, insegnamento e apprendimento delle competenze e proposta didattica strutturata attraverso percorsi di apprendimento interdisciplinari.*

Il terzo obiettivo generale si articola in due obiettivi specifici, ciascuno con le proprie ipotesi, come di seguito indicato.

OE3.1. Individuare e comprendere le modifiche prodotte dalle prassi valutative a livello di scuola nel cambiamento organizzativo e nei *curricula* a seguito dell'introduzione del cosiddetto *assessment approach* durante il processo di miglioramento delle pratiche educative.

H3.1. Saranno individuate modifiche più significative degli aspetti organizzativi rispetto agli aspetti curriculari.

Questa ipotesi è stata confermata solo parzialmente. Infatti, solo in quattro dei sette casi oggetto dello studio sono state individuate modifiche significative agli aspetti organizzativi, maggiormente di quanto si sia verificato per gli aspetti curriculari. In due di essi si individua una similarità tra i due aspetti e in uno dei casi si individuano maggiori cambiamenti sugli aspetti curriculari che su quelli organizzativi.

OE3.2. Individuare e comprendere le modifiche nelle pratiche di valutazione a livello di classe connesse agli aspetti organizzativi e curriculari degli insegnanti, in seguito al nuovo *assessment approach* durante il processo di miglioramento delle pratiche educative.

H3.2. Saranno individuate modifiche più significative degli aspetti curriculari rispetto a quelli organizzativi.

Questa ipotesi non è stata confermata, poiché i risultati mostrano una differenza poco significativa tra i cambiamenti registrati per gli aspetti organizzativi e quelli inerenti ai cambiamenti curriculari. Solo in uno dei sette casi è stato possibile individuare cambiamenti significativi nel cambiamento del curriculum, e in due casi è stato possibile individuare una differenza tra i due aspetti, ma

di fatto non del tutto significativa, negli altri casi non è stata individuata alcuna differenza tra i due livelli di cambiamento.

La presentazione delle discussioni segue la stessa logica del paragrafo relativo ai risultati dello studio per quanto riguarda il terzo obiettivo. In primo luogo sono riportati i cambiamenti a livello di scuola che hanno impattato sull'organizzazione; in secondo luogo, sono illustrati i cambiamenti a livello di scuola in merito al curriculum; in terzo luogo, i cambiamenti a livello di classe di carattere organizzativo, ed infine quelli curricolari.

Per quanto riguarda i *cambiamenti a livello di scuola*, per ciò che attiene agli *aspetti del cambiamento organizzativo*, si sottolinea la necessità di allineare le politiche scolastiche al processo di innovazione delle pratiche valutative, in modo che questa possa essere mantenuta nel tempo. Koenen et al. (2015) e Boulay e Goodson (2018) sottolineano la necessità che l'istituzione sia in costante evoluzione per adattarsi e rispondere alla pratica professionale. Ciò a cui non viene data la considerazione che invece meriterebbe è lo scambio di esperienze tra colleghi/e, che non risulta essere a sistema e non avere spazio all'interno dell'orario scolastico, e che spesso avviene solo in modo informale. Se tale scambio venisse favorito potrebbe generare un impatto positivo a livello dell'intera istituzione scolastica, come sottolineato da Capperucci (2011), Estrada (2009), Folch et al. (2019) e Quesada (2017).

Per quanto riguarda i *cambiamenti a livello di scuola* nell'ambito degli *aspetti di cambiamento e innovazione curricolare*, è evidente come l'introduzione di nuove pratiche educative provochi cambiamenti nell'uso dei documenti di valutazione: la valutazione punta all'accertamento delle competenze, e questa risulta essere in linea sia con il processo di insegnamento-apprendimento che con i cambiamenti introdotti dall'innovazione (Agudelo e Salinas, 2015). Nei contesti di insegnamento e apprendimento in cui viene introdotta l'innovazione educativa, esiste una programmazione più precisa e dettagliata per ambiti disciplinari: le discipline sono ricondotte alle competenze da sviluppare, ai fini

della valutazione e all'individuazione di competenze fondamentali da acquisire in ciascuna disciplina (in alcuni casi sono previsti appositi standard descrittivi di riferimento). Questa pianificazione basata sui collegamenti tra le discipline e tra queste e le competenze è un presupposto irrinunciabile per lo sviluppo di percorsi di apprendimento interdisciplinari e di sviluppo delle competenze (Alonso e Garrido, 2012). Inoltre, si individua la necessità di introdurre altri documenti di comunicazione dei risultati della valutazione, maggiormente in linea con le nuove pratiche educative (Alkharusi et al. 2014).

Per quanto riguarda i *cambiamenti a livello di classe* riguardo agli *aspetti organizzativi*, si sottolinea l'uso di strategie cooperative non solo nei percorsi di apprendimento interdisciplinari, ma in tutte le discipline. Ciò accentua l'utilità delle strategie cooperative, ma non si valuta come viene fatto dagli studenti. Tale valutazione sarebbe indispensabile per garantire la partecipazione equa e simultanea di tutti i membri del team, come indicato da Naranjo e Jiménez (2015) nei loro studi. Il fatto che il co-insegnamento non sia sempre consolidato è in contraddizione con gli studi che lo considerano come un elemento imprescindibile per una scuola efficiente, fondamentale per promuovere la riflessione e il *feedback* quando si realizzano processi di insegnamento-apprendimento interdisciplinari (King-Sears e Strogilos, 2020; Suarez-Diaz, 2016).

Per quanto riguarda i *cambiamenti a livello di classe* nell'ambito degli *aspetti connessi con il cambiamento del curriculum*, da un punto di vista generale, è evidente come nei contesti di insegnamento-apprendimento in cui viene implementata l'innovazione educativa, rispetto ad altri contesti dove ciò non si verifica, la valutazione sia più dinamica, coinvolgente e partecipativa sia per il docente che per gli alunni. In primo luogo, la valutazione è strutturata in maniera tale da valorizzare tutti i momenti, quello iniziale, quello *in itinere* e quello finale. Nella valutazione iniziale viene attribuita importanza alla funzione diagnostica della valutazione, come indicato da Carless (2011), Koenen et al. (2015), Kulasegaram e Rangachari (2018) o Naranjo e Jiménez (2015). Sebbene non sia chiaro, come sottolineano Carles (2011) e Jiménez (2016), come le informazioni raccolte nelle attività iniziali per

captare le conoscenze preesistenti incidano sulla modifica o sul miglioramento dei percorsi didattici. Tuttavia, la valutazione si sta gradualmente orientando verso una valutazione sempre più formativa attenta a destinare tempo alle capacità metacognitive dell'alunno, a riflettere insieme all'alunno sia nel grande gruppo che individualmente, a realizzare attività di autovalutazione e co-valutazione per aumentare la consapevolezza e la partecipazione degli alunni a tutto il processo; e infine a promuovere l'autoresponsabilità e l'autonomia attraverso diversi strumenti (Adachi et al. 2017; Fuentes-Diego e Sicines-Talledo, 2018; Koenen et al. 2015; Kulasegaram e Rangachari, 2018; Naranjo e Jiménez, 2015). Tuttavia, sia gli alunni che le famiglie continuano ad avere una concezione numerica della valutazione. Per modificarla, l'allievo dovrebbe essere coinvolto nel processo di cambiamento delle pratiche di comunicazione della valutazione, partecipando alla definizione dei criteri di valutazione, o ancora più ampiamente, come Koenen et al. (2015) e Naranjo (2005) propongono, spiegando agli alunni il ruolo pedagogico della valutazione nel suo complesso. Per contro, la valutazione finale continua ad avere il peso maggiore all'interno del processo di valutazione.

Per quanto riguarda gli aspetti relativi ai *cambiamenti curriculari a livello di classe*, ed in particolare per quanto riguarda gli strumenti di valutazione utilizzati, sono state apportate delle variazioni all'uso delle prove scritte, che sono state orientate più verso la valutazione delle competenze e rese maggiormente autentiche, oltre ad essere più integrate nel processo di valutazione (Capperucci, 2011; Gulikers et al. 2004; Hargreaves et al. 2002; Tessaro, 2014 e 2013). Nelle attività di correzione/certificazione, i criteri di valutazione sono in gran parte condivisi con gli alunni prima dell'esecuzione del compito, oltre ad aumentare la loro responsabilità nella valutazione sia personale che dei compagni in diverse attività. Questa necessità di autoregolamentazione da parte degli studenti, grazie al ruolo guida del docente, è stata messa in evidenza anche da Carless (2014), Koenen et al. (2015). Nelle attività di comunicazione dei risultati (*feedback*), l'allievo non è sempre a conoscenza dei criteri di valutazione o accompagnato da un *feedback* adeguato, cosa che Analí et al. (2017), Rochera e

Naranjo (2007) ritengono necessaria per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. Se si passa all'analisi delle prove di valutazione e dei materiali utilizzati, questi sono contestualizzati e nel valutare i contenuti dell'apprendimento sono definiti a partire dalla realtà degli alunni. Questo permette agli alunni di percepire l'utilità delle prove cui sono sottoposti e il legame che queste hanno con la loro vita quotidiana, come indicato da Bevitt (2014), Capperucci (2016), Carless (2014) o Moretti et al. (2107).

Infine, sempre a *livello di classe* per ciò che riguarda il *cambiamento del curriculum* e gli attori della valutazione, l'obiettivo della valutazione è incentrato sugli allievi, come sostengono Kulasegaram e Rangachari (2018). Viene promossa una maggiore partecipazione dell'alunno all'esperienza di valutazione attraverso due azioni: 1. l'aumento della sua presenza all'interno dei processi valutativi attraverso un ampliamento degli spazi dedicati all'autovalutazione e alla co-valutazione (auto e corresponsabilità del suo processo di apprendimento e della sua autonomia); 2. incremento del grado di partecipazione e coinvolgimento in diverse situazioni valutative (González, 2018), sebbene ciò non è detto debba verificarsi per la totalità dell'esperienza valutativa come proposto da Koenen et al. (2015), Kulasegaram e Rangachari (2018), Jiménez (2016) e Naranjo (2005). Per quanto riguarda l'adattabilità del docente è necessario un cambiamento di approccio, accompagnato dal passaggio da una cultura dei test a una cultura della valutazione per l'innovazione (Fuentes-Diego e Sicines-Talledo, 2018; Naranjo, 2005), anche se il presente studio sembra indicare che vi sia una certa difficoltà da parte dei docenti nell'abbandonare alcune forme di controllo consolidate nel tempo, come indicato nello studio di Black et al. (2010). Per quanto riguarda la valutazione dell'apprendimento individuale nell'ambito delle attività cooperative, come Naranjo e Jiménez (2015), è necessaria una pianificazione più autentica e situata del compito da svolgere. Per fare questo occorre definire con precisione la prestazione da svolgere, la partecipazione richiesta ed il risultato da raggiungere da parte di ogni membro della "squadra", questo è importante soprattutto nei prodotti di gruppo. Una proposta di miglioramento in questo senso può

essere quella di porre una domanda relativa ai contenuti appresi in modo cooperativo a partire da una prova scritta, come proposto da Naranjo e Jiménez (2015). Ciò aiuta a differenziare l'apprendimento individuale da quello di gruppo e aiuta l'insegnante a prendere decisioni sulla pianificazione didattica e sulle attività future da svolgere.

In sintesi, la pratica valutativa deve essere allineata e più coerente con il processo di insegnamento-apprendimento, con una riformulazione dei criteri e degli strumenti di valutazione. È altresì indispensabile prendere una decisione esplicita sull'utilità dei risultati della valutazione nel quadro generale del processo di insegnamento e apprendimento e sul ruolo che essi svolgono. Non bisogna dimenticare che un cambiamento in un sistema provoca cambiamenti anche in altri sistemi che non erano inizialmente previsti, come diceva Bronfenbrenner (1979), è per questo che in questa ricerca abbiamo deciso di partire dall'innovazione, per verificare come essa possa contribuire ad un maggiore allineamento tra il processo di insegnamento, quello di apprendimento e di valutazione.

Infine, questa ricerca può rivelarsi utile per i professionisti dell'istruzione in una duplice direzione: 1. per sottolineare l'importanza del processo di riflessione e co-decisione sugli aspetti della valutazione che devono essere modificati per rinnovare i processi di insegnamento-apprendimento; 2. per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti nella direzione della ricerca-formazione indicata da Vannini (2011), infatti, lo strumento di analisi di questo studio non è solo uno strumento di valutazione degli aspetti del cambiamento organizzativo e curricolare a livello di scuola e di classe, ma rappresenta anche uno strumento di riflessione sulla prassi degli insegnanti e sui processi di formazione, ricerca, consulenza rivolti al corpo docente che si trova immerso in processi di innovazione educativa, affinché essa produca crescita professionale non solo per il singolo docente, ma soprattutto per l'intera istituzione scolastica. Uno strumento di analisi che può essere utilizzato anche nel processo di valutazione interna delle scuole, raccomandato dalla Commissione europea (2004, 2005), e che, con i dovuti accorgimenti, può essere applicato a molteplici contesti di valutazione educativa.

## 7. Conclusioni generali

A conclusione dello studio possono fare alcune considerazioni generali inerenti i tre obiettivi della ricerca. Queste considerazioni conclusive seguono la logica che ha guidato i tre obiettivi generali del presente studio, e pertanto fanno riferimento al processo e ai contenuti dell'innovazione e del miglioramento educativo (obiettivo 1) e alle pratiche valutative (obiettivi 2 e 3).

In relazione ai processi di innovazione è opportuno segnalare:

- La necessità di una migliore pianificazione sia del processo di innovazione che del processo di valutazione per allineare i diversi elementi sia del processo di innovazione e miglioramento che del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione. Occorre introdurre “i cambiamenti giusti al momento giusto”, per fornire una formazione adeguata a tutti i professionisti coinvolti e per prevedere cambiamenti in grado di migliorarne l'efficacia delle loro pratiche.
- C'è bisogno di rafforzare la cooperazione, la comunicazione e lo scambio di esperienze tra gli insegnanti, sia per quanto riguarda le pratiche didattiche innovative che la valutazione. A tal fine, è necessario fornire e sistematizzare l'uso del tempo, degli spazi e l'organizzazione del servizio dei docenti per poter consolidare la co-docenza e la co-valutazione durante tutto il processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.
- Si rileva una mancanza di formazione degli insegnanti nell'implementazione dell'innovazione, così come nelle pratiche di valutazione. Inoltre, c'è bisogno di un accompagnamento e di un adattamento alle difficoltà reali del processo che stanno realizzando. Per questo motivo, sarebbe necessario pianificare e sistematizzare i processi di consulenza a medio e lungo termine, al fine di fornire un accompagnamento più adeguato alla realtà dei professionisti e offrire un supporto adeguato nelle fasi precedenti e durante l'implementazione delle pratiche innovative.



- Si rileva la necessità di coinvolgere maggiormente i diversi attori della scuola, soprattutto gli alunni e le famiglie, nelle decisioni connesse all'introduzione di pratiche innovative che riguardano la didattica e la valutazione. Nel caso degli alunni, il loro coinvolgimento nelle pratiche di valutazione dovrebbe essere incrementato durante l'intero processo, sia per quanto riguarda il processo decisionale, che nel corso delle attività didattiche, promuovendo il loro coinvolgimento e la loro partecipazione.

In relazione alle condizioni necessarie per sviluppare processi di innovazione e miglioramento nelle scuole, dallo studio è emerso che:

- Senza il coinvolgimento dello staff di direzione, è difficile mettere in pratica processi di innovazione e miglioramento delle pratiche educative e valutative, poiché è questo che ne rende possibile l'effettiva realizzazione. A tal fine, è necessario ascoltare tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti e famiglie) e rispondere, per quanto possibile, ai bisogni reali di ognuno di loro.
- C'è bisogno di un maggiore coordinamento tra i processi di insegnamento, apprendimento e valutazione a partire dalle politiche definite dalla dirigenza della scuola, specialmente qualora vengano introdotte innovazioni e miglioramenti che incidono sui processi.
- C'è bisogno di sostenere la cooperazione tra gli attori coinvolti e esplicitare chiaramente le finalità del progetto di innovazione, al pari dei risultati della valutazione di processo e finale.
- C'è bisogno di aumentare la comunicazione tra la "cabina di regia" che gestisce l'innovazione e i vari attori educativi coinvolti, anche per gli effetti e i cambiamenti che essa ha sulla valutazione, informando non solo gli attori interni alla scuola, ma anche l'intera comunità.

In relazione al contenuto dell'innovazione è emerso che:

- L'apprendimento cooperativo promuove la relazione tra gli studenti e forme di aiuto reciproco, così come un aumento della loro partecipazione nella pratica valutativa, anche se al momento ciò appare essere ancora insufficiente. Occorre quindi promuovere pratiche educative inclusive che favoriscano la presenza, la partecipazione e il progresso nell'apprendimento di tutti gli studenti.
- C'è bisogno di migliorare la gestione interna dei conflitti che sorgono sia nei team cooperativi degli studenti che nei team docenti, al pari delle resistenze di alcuni insegnanti rispetto all'implementazione dell'innovazione educativa, così da migliorare il livello di coinvolgimento e fornire maggiore sicurezza e sostegno ai professionisti.

In relazione alle pratiche di valutazione lo studio ha evidenziato che:

- E' presente un maggiore raccordo nelle scuole toscane rispetto a quelle catalane in merito ai criteri di importanza, competenza e uso delle pratiche valutative. Si ravvisa l'esigenza di maggiori sinergie tra le politiche scolastiche, le pratiche di valutazione e le nuove pratiche educative che vengono implementate, per favorire la continuità e la coerenza dell'intero processo di insegnamento, apprendimento e valutazione.
- Le tre tipologie e momenti della valutazione (diagnostica, formativa e sommativa) sono utilizzati in maniera piuttosto diffusa, anche se sembra che gli insegnanti continuino ad assegnare un ruolo prioritario alla valutazione sommativa o finale. Inoltre, in alcuni casi, la valutazione sommativa non è collegata a forme di valutazione maggiormente formative e continue, attraverso la restituzione di *feedback* e *feedforward* personalizzati, questo ha come conseguenza il fatto che la percezione della valutazione da parte degli studenti e delle famiglie continui ad essere focalizzata sull'attribuzione di un voto numerico, piuttosto che sulla valutazione/descrizione della performance.

- È emerso un certo disallineamento rispetto alle politiche sulla valutazione nei due territori, per come queste sono definite a livello centrale e ordinamentale, infatti in Toscana (Italia) le procedure connesse alla valutazione sembrano essere più definite, ma anche più rigide e vincolanti, mentre nel contesto catalano viene valorizzato maggiormente il protagonismo degli operatori scolastici e delle scuole nell'elaborare modelli e strumenti legati alle pratiche valutative.

## 7. Limiti e linee di ricerca future

Questa sezione si riferisce ad alcune limitazioni e linee di ricerca future di questo studio.

- Mancanza di pianificazione preventiva del processo di valutazione dell'impatto che può essere causato dall'implementazione del processo di miglioramento e innovazione delle pratiche educative per poter avere prove dell'intero processo che aiutino a valutare il reale impatto dell'innovazione sviluppata.
- La voce dei consulenti che hanno accompagnato l'intero processo di implementazione del miglioramento e dell'innovazione delle pratiche educative in questo studio non è stata presa in considerazione, poiché avrebbero fornito non solo una visione esterna, ma anche una visione più completa dell'intero processo.
- Mancanza di uno strumento di raccolta dati come il questionario ActEval (Quesada et al. 2013) nei cicli educativi precedenti all'università che risponda ai criteri di importanza, competenza e uso delle pratiche valutative, sebbene questo strumento possa essere applicato anche a queste fasi.
- Differenza nel numero di partecipanti tra la regione Catalogna e la regione Toscana, e che nella prima regione i partecipanti non sono stati scelti in modo probabilistico, il che avrebbe aiutato a raccogliere una gamma più ampia di opinioni. Questo fatto può portare a limitazioni metodologiche per quanto riguarda la rappresentatività.
- Mancanza di uno studio qualitativo nella regione Toscana sulle pratiche di valutazione che aiuterebbe a rispondere in modo adeguato e corretto al secondo obiettivo.
- Divergenza nel numero di partecipanti nei tre cicli (infanzia, primaria e secondaria obbligatoria) nello studio del terzo obiettivo, poiché ci sono più partecipanti nel ciclo di primaria e di secondaria obbligatoria che nel dell'infanzia. Inoltre, ci sono alcune scuole in cui solo un insegnante di ogni ciclo ha partecipato, o in alcuni casi solo di due cicli. Se

fosse stato effettuato un triage probabilistico, il numero di partecipanti sarebbe aumentato e anche la rappresentatività sarebbe stata maggiore.

Tuttavia, i risultati di questa ricerca rappresentano un passo avanti verso una migliore comprensione dei processi di innovazione e miglioramento delle pratiche educative e valutative e la necessità di ascoltare tutti gli attori coinvolti per poter promuovere le mosse giuste e adeguate ai bisogni reali, soprattutto nelle pratiche valutative che è ancora una questione in sospeso in molti paesi.

Questo è il motivo per cui gli studi futuri potrebbero:

- Contrastare le pratiche valutative tra diverse regioni di uno stesso territorio o paese, così come tra diversi paesi, al fine di ampliare il punto di vista sulle pratiche valutative e di approfondire le esigenze degli attori su questo processo.
- Aumentare il numero di casi per l'identificazione dei cambiamenti a livello di scuola e di classe, e la sperimentazione dello strumento di analisi del terzo obiettivo, poiché sarebbe necessario contrastarli in altre situazioni o realtà e con un numero maggiore di scuole.
- Realizzare uno studio longitudinale con pianificazione preventiva della valutazione d'impatto per monitorare e valutare il processo di innovazione e miglioramento delle pratiche di valutazione.
- Includere nello studio dell'innovazione e del miglioramento delle pratiche di valutazione anche altri agenti che sono coinvolti, come i consiglieri, gli insegnanti di sostegno, l'organo amministrativo della scuola e, se ritenuto opportuno perché anche loro partecipano, gli insegnanti extrascolastici, i monitori della mensa, tra gli altri, come proposto da autori come Chalmers e Gardiner (2015), INTEF (2014), Jacobs (2000), OECD (2014), per ottenere risultati dell'impatto dell'innovazione tenendo conto di tutti gli attori coinvolti.

- Includere nella ricerca lo studio dei risultati di apprendimento per studiare anche se l'innovazione e l'introduzione di miglioramenti nel processo educativo ha avuto un impatto su questo aspetto.

## 10. Riferimenti bibliografici



- Adachi, C., Hong-Meng Tai, J., y Dawson, P. (2017). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- Agudelo, O. L., y Salinas, J. (2015). Flexible learning itineraries based on conceptual maps. *NAER: Journal of new approaches in educational research*, 4(2), 70-76. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.7.130>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Y Alnabhani H. (2014). Classroom assessment: teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social behavior and personality*, 42(5), 835-856. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Alonso, J., y Garrido, H. (2013). Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: el caso de la comprensión de tablas y gráficos. *Hakademos: revista educativa digital*, (13) 7-18. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236495>
- Analí, V., Paoloni, P. V., y Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco. Inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 135-152. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187077>
- Arnaiz, P., Linares, J. E., Garrido, C. P., y De Haro, R. (2010). *Proyecto ACOOP. Proceso de implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de educación primaria*. Diversidad. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/acoop/doc/1.pdf>
- Bamber, V., y Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International journal for academic development*, 17(1). 5-18. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>

- Bevitt, S. (2014). Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multiperspective approach to assessment research. *Assessment & evaluation education* 40(1), 103-119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.890170>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2010). *Assessment for learning, putting it into practice*. Open university Press.
- Black, P. J., y Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 25(3). <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Boulay, B., y Goodson, B. (2018). *The investing in innovation fund: summary of 67 evaluation. Final report*. IES. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184013/pdf/20184013.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Caliskan, A., y Zhu, C. (2019). Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students. *Educational sciences: theory & practice*, 20(1), 20-39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>
- Capperucci, D. (2016). Stumenti per la costruzione del curricuolo: progettare per “unità di competenza” nelle scuole del primo ciclo. *Studi sulla formazione*, 2(2). 143-170. <http://hdl.handle.net/2158/1073480>
- Capperucci, D. (2011). (Coord.). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. FrancoAngeli.
- Carballo, R., Congosto, E. y Fernández-Cruz, F. J. (2013). Evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo. En *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 (pp. 846-854). AIDIPE.

Carless, D. (2014). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.

<https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>

Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning. Implementing formative assessment in Confucian-Heritage settings*. Routledge

Chalmers, D., y Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1). 53-80. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.655>

Ciani, A., Ferrari, L., y Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Franco Angeli.

Cizek, G. J., Kosh A. E., y Toutkoushian E. K. (2018). Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool. *Journal of Educational Measurement*, 55(4), 477-512.  
<https://doi.org/10.1111/jedm.12189>

Corchia, F. (2011). Valutazione e qualità dell'istruzione. En Capperucci, D. (coord.). *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, (pp. 17-39). Fanco Angeli.

Cornoldi, C., De Beni, R., y Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson

Decret 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 7477 (2017).

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945 (2015).

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas en la educación primaria, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 6900 (2015).

Decreto del presidente della repubblica 80/2013, de 28 de marzo, regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm. 155 (2013). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>

Decreto del presidente della repubblica 122/2009, de 22 de junio, regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1º settembre 2008, n. 169, Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm 191 (2009).  
[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/allegati/dpr122\\_2009.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf)

Decreto-Legge 22/2020, de 8 de abril, misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica, Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm. 93 (2020).  
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/SG>

Decreto legislativo 62/2017, de 13 de abril, norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana, núm. 112, suppl. núm. 23 (2017). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>

Decreto legislativo 96/2019, disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 de aprile 2017, n. 66, recante: “norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), de la legge 13 luglio 2015, n. 107”, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n. 201 (2019).

Decreto legislativo 66/2017, norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), de la legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n. 112, suppl. N. 23 (2017).

Decreto Ministeriale 741/2017, de 3 de octubre de 2017, esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, MIUR (2017). <https://www.miur.gov.it/-/d-m-741-del-3-10-2017-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo-di-istruzione>

Decreto Ministeriale 742/2017, de 3 de octubre de 2017, finalit  della certificazione delle competenze, MIUR (2017). <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze->

EAF ed EVPA. (Asociación española de fundaciones. European venture philanthropy association). (2015). *Gu a pr ctica para la medición y la gestión del impacto*. Fundaciones. [http://www.fundaciones.org/EPORTAL\\_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-cw5537916e2a002/Gula\\_impacto-EVPA-AEF-2015.pdf](http://www.fundaciones.org/EPORTAL_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-cw5537916e2a002/Gula_impacto-EVPA-AEF-2015.pdf)

Estrada, M. J. (2009). Evaluación de impacto de un centro de innovación educativa (INED) en Chiapas, México: una mirada desde la evaluación cualitativa. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3). 189-206. UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661248>

F bregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Par , M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC. [http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas\\_de\\_investigacion\\_social\\_y\\_educativa\\_2016.pdf](http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa_2016.pdf)

Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24(4), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9153-7>

Folch, C., Córdoba, T., y Ribalta, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619. Recyt. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74187>

- Folch, C.; Capdevila, R., y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista de Investigación y Docencia Universitaria*, 13(1) 38-56. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Fuentes-Diego, V., y Scines-Talledo, I. (2018). Estudio sobre la implementación de la evaluación formativa y compartida en un ciclo formativo de grado superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 11(2). 91-112. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669448>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15), 227-246. IDUS.  
[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file\\_1.pdf?sequence](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence)
- González, S. (2018). *És l'avaluació de l'alumnat un mecanisme de millora del rendiment escolar? En què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*. IVàlua.  
[https://www.ivalua.cat/documents/1/11\\_05\\_2018\\_08\\_06\\_21\\_Què\\_funciona\\_09\\_catala.pdf](https://www.ivalua.cat/documents/1/11_05_2018_08_06_21_Què_funciona_09_catala.pdf)
- Gonzales, R., y Callueng, C. (2014). Classroom assessment practices of Filipino teachers: measurement and impact of professional development. En Margno, C., y Gaerlan, M. J. (Ed.) *Essential of counseling education* (pp. 202-242). <https://doi.org/10.13140/2.1.1950.3685>
- Gordon, S. P., Oliver, J., y Solís, R. (2016). Successful innovations in educational leadership preparation. *International journal of educational leadership preparation*, 11(2), 51-70. Eric.  
<https://eric.ed.gov/?q=educational+innovation&id=EJ1123995>
- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 65-85. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T. J., y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.

<https://doi.org/10.1007/BF02504676>

Hargreaves, A.; Earl, L., y Schmidt, M. (2002). Perspective on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95. <https://doi.org/10.3102/00028312039001069>

INTEF. (2014). Educación inclusiva: Iguales en la diversidad. INTEF.

[http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110315/mod\\_resource/content/3/Inclusiva\\_14\\_10\\_14\\_B4\\_T2\\_cambiomejoraeninnovacion.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110315/mod_resource/content/3/Inclusiva_14_10_14_B4_T2_cambiomejoraeninnovacion.pdf)

Jacobs, C. (2000). The evaluation of educational innovation. *Evaluation*, 6(3), 261-280.

<https://doi.org/10.1177/13563890022209280>

Jiang J. Y., Spote S. E., y Lupescu S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform. *Educational Researcher*, 44(2), 105–116. <https://doi.org/10.3102/0013189X15575517>

Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*. Universitat de Vic, Catalunya. TDX.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/401093#page=1>

Jiménez, V. (2012). *L'avaluació de l'aprenentatge cooperatiu al Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar*. RIUVic. <http://hdl.handle.net/10854/2047>

Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (2014a). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Johnson, R.T. y Johnson, D. W. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Edicions SM.

King-Sears, M.E., y Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self- efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162-180.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>

Koenen, A, Dochy, F., y Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of

- competence-based education in higher education. *Teaching and teacher education*, 50, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kraft, M. A., y Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711–753. <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>
- Kulamakan, K., y Rangachari, R. K. (2018). Beyond "formative": assessments to enrich student learning. *Advanced in psychology education*, 42, 5-14. <https://doi.org/10.1152/advan.00122.2017>
- Lago, J. R., y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín i J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. (pp. 11-33). Graó.
- Lago, J. R., Tort, T., Naranjo, M., Jiménez, V., y Soldevila, J., (2020). Informe de recerca “Aprenem del SUMMEM” tercer any. Març 2020. (Documento de uso interno).
- Lago, J. R., Tort, T., Naranjo, M., Jiménez, V., y Soldevila, J., (2018). Informe de recerca “Aprenem del SUMMEM” primer any. Febrer 2018. (Documento de uso interno).
- Legge 517/1977, di 4 agosto, Norma sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana n.224 (1977)*
- Li L., y Grion V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, 11(2), 1-17. Aishe. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>
- Martínez, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Revista investigación en la escuela*. (6), 41-50. <http://hdl.handle.net/11441/59162>



- Martínez-Abad, F., Bielba-Calvo, M., y Herrera-García, M. E. (2017). Evaluación, formación e innovación en competencias informaciones para profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista de educación*, 316, 110-129. <https://dor.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-346>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Moretti, G. Morini, A., y L. Giuliani, A. (2017). Promuovere e accertare competenze nelle classi prime di scuola primaria: il dispositivo “compito di realtà” in forma di simulazione. *Form@re*, 17(3), 2017, 149-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-21255>
- Moya, B., Turra, H., y Chalmers, D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2015). Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. *Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*. OEI-CAEU.
- Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Universitat de Barcelona. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/2644>
- Naranjo, M., y Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.). *El aprendizaje cooperativo* 229-263. Editorial UOC.
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective, Education research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Ofsted. (2008). *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*. Ofsted.
- Orden ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria, Diari oficial de la

Generalitat de Catalunya, núm. 7659 (2018).

[http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/ordre\\_avaluacio\\_eso.pdf](http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/ordre_avaluacio_eso.pdf)

Orden ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària, Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 7148 (2016). <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7148/1508505.pdf>

Ordinanza ministeriale 172/2020, de 4 de dicembre, Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria, MIUR (2020).

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Ordinanza+n.+172+del+4+dicembre+2020.pdf/952ad897-1ff5-03cd-9785-8e46783b1aaa?version=1.0&t=1607111149056>

Quesada, V., Rodríguez, G., y Ibarra, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *Revista de investigación educativa*, 35(1).

53-69. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>

Quesada V., Rodríguez G., y Ibarra M. S. (2013). ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (362), 69-104.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153>

Rochera, M. J., y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *REICE. Revista electrónica de investigación educativa*, 13(5), 805-824.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1239>

Solheim, K., Roland, P., y Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477.

<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. Redie.

<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

- Susinos, T., y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education*, 44(3), 385-399.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77-88.  
[https://doi.org/107346/-fei-XII-03-14\\_07](https://doi.org/107346/-fei-XII-03-14_07)
- Tessaro, F. (2013). Valutazione delle competenze e apprendimento. En P. Ellerani y M. R. Zanchin. *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. (pp. 91-122). Edizioni centro studi erickson.
- Trincherò, R. (2017). Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 113–125. [https://doi.org/107346/-fei-XV-02-17\\_11](https://doi.org/107346/-fei-XV-02-17_11)
- Vannini, I. (2011). Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole. En D. Capperucci (coord.) *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. (pp. 40-62). Fanco Angeli.
- Veloso, L., Marques, J. S., y Duarte, A. (2014). Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme. *Cambridge journal of education*, 44(3), 401-423. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.921280>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., y Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. OEC Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Soumyajit, K., y Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education, 2019: What has changed in the classroom? Educational Research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

- Völlinger, V. A., Supanc, M., y Brunstein, J. C. (2018). Kooperative lernen in der sekundarstufe. Z *Erziehungswiss*, 21, 159-176. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in educational evaluation*, 54, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Walder, A. M. (2014). The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator. *Alberta journal of educational research*, 60(1), 22-42. Ajer. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55758>
- Wicker. L. (2010). Sharpening the aim: making strides to create an assessment culture in schools. En V. J. Shute y B. J. Becker. *Innovative assessment for 21st Century*. Springer. (pp. 69-74). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9781441965295>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, applied social research methods series*. Sage.