

Il Progetto PQM (Progetto Qualità e Merito). Interventi a supporto della qualità dell'insegnamento-apprendimento nella scuola secondaria di primo grado

The PQM Project (Quality and Merit Project). Actions to support teaching and learning quality in secondary school

ALESSANDRA LA MARCA

La ricerca si è svolta all'interno del progetto PQM (Progetto Qualità e Merito) durante gli anni scolastici 2010/2011 e 2011/12. L'indagine ha interessato alcuni ambiti operativi individuati come rappresentativi dell'impegno professionale degli insegnanti partecipanti al progetto; precisamente sono stati oggetto di analisi gli interventi formativi rivolti ai docenti Tutor di Progetto e quelli rivolti ai docenti Tutor di Istituto.

Abbiamo voluto verificare in che modo 157 docenti (Tutor di Progetto) di scuola secondaria di primo grado (Sicilia 47, Calabria 24, Puglia 39, Campania 44), ciascuno con un'expertise professionale di almeno cinque anni, distribuiti su due ambiti disciplinari (Matematica 105 e Italiano 52), sono stati formati ed hanno a loro volta formato i Tutor di Istituto.

Ci siamo proposti di offrire agli insegnanti (Tutor di Progetto e Tutor di Istituto) spunti di riflessione sui processi di insegnamento affinché essi fossero sollecitati ad interrogarsi per definire atteggiamenti, stili comunicativi, metodologie educativo-didattiche, strumenti e contenuti adeguati allo sviluppo di quelle competenze matematiche e linguistiche degli alunni che erano risultate insufficienti nell'ultima valutazione esterna effettuata dall'INVALSI.

Con la ricerca abbiamo potuto mettere a fuoco ciò che un docente fa quando crea e gestisce situazioni/esperienze che ritiene possano suscitare, in altri docenti, dei cambiamenti che permettano loro di affrontare adeguatamente le difficoltà incontrate.

È stato inoltre possibile, attraverso l'analisi delle pratiche educative degli insegnanti coinvolti nella ricerca, individuare metodologie didattiche per la matematica e la lingua italiana che possono migliorare la motivazione ad apprendere negli studenti della scuola secondaria di primo grado.

The research was performed within the PQM project (Progetto Qualità e Merito), in the school years 2010/11 and 2011/12. Our investigation focused on 'areas' considered representative of the professional commitment of teachers participating in the project: we specifically analyzed training interventions aimed at teachers who are Project tutors and at teachers who are Tutors of the Institute. We wanted to study and verify how the first were trained and how they, in turn, trained Tutor of the Institute.

Totally 157 teachers (Project tutors) were involved. They are from different Italian regions (Sicily 47, Calabria 24, Puglia 39, Campania 44) and teach two different disciplines: Mathematics (105) and Italian (52). All the teachers work in the first years of the secondary school (11-13 years old children) and have a professional expertise of at least 5 years.

Our aim was to offer teachers (Project Tutors and Tutors of the Institute) reflection cues on the processes of teaching. They were encouraged to ask questions, to define attitudes, communication styles, educational and teaching methodologies, tools and content appropriate for the development of those skills which were considered inadequate according to the results of the external evaluation of learning made by INVALSI.

With the research we were able to focus on what a teacher does when he creates and manages situations / experiences in order to encourage, in other teachers, those changes that allow them to properly address the difficulties encountered.

Through the analysis of educational 'practices' it was also possible to identify teaching methods for Mathematics and the Italian language which can enhance students' motivation to learn.

Parole chiave: analisi delle pratiche educative, motivazione, metodologie didattiche, processi di insegnamento

Key words: analysis of educational practices, motivation, teaching methodologies, processes of teaching

Gran parte dell'impegno riformatore che ha interessato molti sistemi scolastici – e che ha toccato e tocca ancora il nostro Paese – ha posto in primo piano la questione dell'innalzamento dei livelli qualitativi di apprendimento in uscita dalla scuola, a partire da quella dell'obbligo; i risultati relativamente recenti delle indagini promosse dall'OCSE (Indagine PISA, *Program for International Student Assessment*) hanno rafforzato la consapevolezza dell'urgenza di affrontare la questione.

Per poter innescare un processo di miglioramento dei livelli di apprendimento scolastico, occorre avere a disposizione risultati attendibili e confrontabili, raccolti mediante un efficace sistema di valutazione oggettiva degli apprendimenti degli alunni. Il contributo che un sistema standardizzato di misurazione degli apprendimenti fornisce alle scuole integra, infatti, la valutazione effettuata dagli insegnanti nelle loro classi con un punto di riferimento esterno capace di garantire la comparabilità dei risultati.

La necessità di incrementare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento scolastico induce ad interrogarsi, tra l'altro, sulle possibilità e sulle vie per offrire, attraverso la didattica, stimoli ed esperienze atti a promuovere le potenzialità personali dei discenti.

Il MIUR, nell'ambito della sua complessiva strategia di rafforzamento del sistema scolastico, di innalzamento dei livelli di apprendimento della popolazione e di riduzione dei tassi di dispersione, ha avviato un'azione di supporto alle scuole, finalizzata a promuovere, sul territorio nazionale, un processo di potenziamento delle competenze chiave degli alunni. Il progetto PQM (*Progetto Qualità e Merito*) oggetto della ricerca, si inserisce coerentemente in questa linea di sviluppo e innovazione tracciata dal MIUR.

Il progetto PQM supporta le scuole nello sviluppo di competenze ritenute indispensabili per migliorare la qualità dell'istruzione e i livelli degli apprendimenti e si propone di utilizzare i risultati di una valutazione *esterna* degli apprendimenti per progettare azioni di miglioramento rivolte agli studenti ma, soprattutto, agli insegnanti, mediante azioni di *coaching* mirate ad una didattica più efficace.

All'interno del Progetto PQM è stata svolta una ricerca in cui abbiamo voluto mettere a fuoco ciò che un docente fa quando crea e gestisce situazioni/esperienze che ritiene possano suscitare, in altri docenti, dei cambiamenti che permettano loro di affrontare adeguatamente le difficoltà incontrate.

L'indagine ha interessato alcuni ambiti operativi individuati come rappresentativi dell'impegno professionale degli insegnanti partecipanti al Progetto PQM; precisamente sono stati oggetto di analisi gli interventi formativi rivolti ai docenti *Tutor di Progetto*¹ e quelli rivolti ai docenti *Tutor di Istituto*.

Abbiamo voluto verificare in che modo 157 docenti (*Tutor di Progetto*) di scuola secondaria di primo grado delle Regioni Obiettivo Convergenza (Sicilia 47, Calabria 24, Puglia 39, Campania 44), ciascuno con un'*expertise* professionale di almeno cinque anni, distribuiti su due ambiti disciplinari (Matematica 105 e Italiano 52) sono stati formati ed hanno a loro volta formato i *Tutor di Istituto*.

1 I Tutor di Progetto, sono docenti di matematica e italiano selezionati dagli Uffici Scolastici Regionali e formati dall'ANSAS per predisporre e proporre i Piani di Potenziamento per gli Istituti partecipanti, per supportare i Tutor di Istituto, tramite un programma di incontri in presenza e aula virtuale, definito dall'ANSAS, per validare gli strumenti didattici e per moderare il forum di classe. I Tutor di Progetto si sono impegnati a sostenere i Tutor di Istituto nella sperimentazione aiutandoli ad essere puntuali negli incontri in presenza e online secondo il piano di lavoro concordato e a rispettare i tempi e gli impegni; li hanno agevolati nella fruizione degli strumenti forniti dall'ANSAS (cartacei e tecnologici) e sostenuti nel progettare il piano di miglioramento e nell'elaborazione del report finale.

I *Tutor di Progetto* hanno “preso in carico” un gruppo di circa 10 *Tutor di Istituto* ciascuno e hanno lavorato all’interno del proprio *network* di 5 scuole, per rispondere ai bisogni formativi dei *Tutor di Istituto*.

L’analisi delle pratiche formative dei *Tutor di Progetto*, da noi raccolte, ci ha permesso di verificare quali azioni formative sono risultate più efficaci per innescare l’innovazione nella didattica curricolare, come effetto finale della formazione ricevuta.

1. Il quadro teorico

Lo sviluppo delle abilità cognitive attraverso l’apprendimento dei contenuti disciplinari costituisce un mandato fondamentale della scuola, a qualsiasi livello. L’attività didattica dovrebbe essere progettata come un vero e proprio “allenamento” per sviluppare negli alunni le potenzialità latenti e indirizzarle verso l’acquisizione delle competenze di base necessarie ad affrontare lo studio delle discipline (Pedone, 2008).

La riflessione pedagogica sottolinea in maniera particolare la necessità di offrire, attraverso l’insegnamento, stimoli allo sviluppo di abilità cognitive complesse, di secondo livello, strategiche sul piano della conquista dell’autonomia conoscitiva e personale (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002). Gli studi psicologici sull’intelligenza e sull’apprendimento offrono quadri descrittivo-esplicativi sempre più ricchi, che consentono di tenere conto più compiutamente del complesso intreccio delle variabili che intervengono nell’apprendimento, da quelle cognitive e metacognitive, a quelle volitivo-affettive e relazionali (La Marca, 2010).

Nell’attuale enfasi che si registra a livello internazionale attorno alla “competenza”, riconosciuta comunemente quale categoria fondamentale attraverso la quale leggere i traguardi attesi e certificabili della formazione scolastica (già a partire dai primi livelli di scolarità), il significato correntemente attribuito al termine ha a che fare, in generale, con la spendibilità di quanto si apprende a scuola, con la possibilità di avvalersene come risorsa stabilizzata ma potenzialmente dinamica, da richiamare anche in situazioni che non rispecchino direttamente i contesti originali di apprendimento. In altri termini, ci si aspetta dalla scuola che promuova apprendimenti per la vita, utilizzabili, quando necessario e opportuno, nella scuola e al di fuori di essa.

La competenza richiama la possibilità di mettere in rete (Allal, 1999) quanto si sa e si sa fare, di attivare le proprie capacità, di valorizzare le condizioni contestuali per affrontare un compito. Uno studente raggiunge un livello di competenza ottimale non soltanto quando riesce a ‘trasferire’ da una situazione ad un’altra, da un compito ad un altro, conoscenze e procedure, ma quando sa ‘fare sintesi’, in maniera rispondente alla situazione, di ciò che ha appreso e di quanto ha disposizione per affrontare problemi contestualizzati (Zimmermann, 2001).

Il criterio della competenza richiama direttamente l’attenzione didattico-valutativa sul profilo formativo in uscita dello studente (al termine di un anno o di un ciclo scolastico), che costituisce una sorta di rappresentazione ‘incarnata’ dei saperi proposti dalla scuola, fatti propri e tradotti in potenziale di azione da parte dello studente.

Gli esiti formativi degli allievi costituiscono di fatto un punto di riferimento per la valutazione della produttività del servizio scolastico e per il suo miglioramento: in molti sistemi scolastici la valutazione degli Istituti e quella dei docenti avviene sulla base dei risultati formativi ottenuti dagli allievi, rilevati mediante procedure di testing degli apprendimenti somministrate a livello locale o nazionale. È stato però giustamente osservato che per valutare correttamente un docente o un intero istituto non basta esaminare i risultati finali degli alunni ma occorre prendere in considerazione il grado di miglioramento degli alunni tra l’inizio e la fine dell’anno scolastico e confrontarlo con quello ottenuto dagli altri insegnanti e dagli altri istituti.

Recepire sul piano operativo l'esigenza di disporre di un efficace sistema di valutazione oggettiva degli apprendimenti comporta non poche difficoltà, se si considerano le differenze interindividuali tra gli allievi (in termini di apprendimenti pregressi, di attitudini, di stili e ritmi di apprendimento e così via...) a fronte di *standard* formativi di livello relativamente alto, quali sono quelli individuati dal criterio della competenza, così come comunemente è inteso nel dibattito pedagogico internazionale.

Occorre infine considerare che la relazione tra qualità degli insegnamenti e qualità degli apprendimenti non è di tipo strettamente causale, considerata la quantità di variabili che intervengono nel determinare i risultati formativi (Damiano, 2004; Tardif, Lessard, 2000).

Per l'analisi delle pratiche di insegnamento esistono diversi approcci che non sono tutti convergenti. La pluralità di approcci che si sono susseguiti nello studio delle pratiche rispecchiano una necessità metodologica di fondo: le situazioni educative e le loro complessità non possono essere comprese con un'unica, singola prospettiva; necessitano, invece, dell'articolazione di diversi approcci per individuare la molteplicità di variabili che contribuiscono anche a dare un senso a tutto quanto avviene nella classe.

Come afferma Laneve (2011a) la teoria deve concretarsi e diventare "pratica educativa". Ma viceversa, per costruire il sapere scientifico sulle pratiche educative bisogna trasformare le esperienze dell'insegnante in pratiche, le pratiche in idee, le idee in concetti, la conoscenza in teorie. In ultima analisi le teorie dell'insegnamento si costruiscono a partire dall'analisi delle pratiche didattiche correttamente raccolte e analizzate.

È comunque possibile individuare, insieme alle divergenze, alcuni problemi che si manifestano costantemente in entrambi i modelli di ricerca sulle pratiche di insegnamento. Dal confronto internazionale si evidenziano delle somiglianze nei metodi e nelle tecniche usate e nei problemi ancora insoluti (Laneve, Roig Vila 2011b; Craig, 2011; Altet, 2006; Yvon, Saussez, 2010). Tutti i ricercatori condividono quanto sia difficile studiare l'azione dell'insegnante mentre essa si svolge perché è una realtà in divenire; d'altro lato siccome la rappresentazione fedele dell'azione diventa sempre più difficile con il passare del tempo, non si può fare a meno di studiare l'azione didattica nella sua immediatezza. Ma esiste anche una difficoltà epistemologica non trascurabile: la conoscenza della pratica educativa è una conoscenza "locale" e contestualizzata mentre la conoscenza scientifica "classica" è una conoscenza universale (Damiano, 2009).

Al di là delle differenze epistemologiche e metodologiche unisce i ricercatori un intento comune: l'analisi delle pratiche di insegnamento si effettua principalmente per ottenere un miglioramento professionale degli insegnanti che, insieme al ricercatore esperto, cercano di innalzare la qualità del servizio scolastico. Il gruppo docente è insieme soggetto e oggetto della ricerca. Alla fine esso si interroga se e come è migliorato nel modo di affrontare e gestire le situazioni educative. Numerosi lavori relativi alla formazione dei docenti mostrano infatti che gli insegnanti in servizio apprendono principalmente attraverso la pratica, con una riflessione "nella" e "sulla pratica" (Schön, 2006; Huberman, 1989; Altet, 1994; Perrenoud, 1994; Altet, Paquay, Perrenoud, 2002).

Nel corso della carriera, gli insegnanti sviluppano dei saperi d'azione nell'azione, sull'azione e per l'azione, risolvendo problemi in modo riflessivo, ricercando informazioni con criteri di pertinenza e di efficacia. Una comunità di pratiche professionali tra insegnanti presuppone l'analisi di quanto ciascuno fa e si costruisce, se è sostenuta da un sapere specialistico e orientata da un'etica; la pratica professionale produce sviluppo professionale quando è fonte di apprendimenti.

Dall'esame delle ricerche svolte negli ultimi dieci anni abbiamo potuto constatare che per l'analisi delle pratiche di insegnamento non esiste ancora un modello condiviso dall'intera comunità scientifica bensì una pluralità di approcci metodologici all'oggetto di studio.

Come in ogni ricerca qualitativa, anche per l'approccio metodologico scelto in questo caso non ci si riferisce ad un procedimento predefinito e rigido, da seguire passo passo, quasi una formula da imporre sul materiale, ma a linee indicative, che si sviluppano a partire dal materiale stesso e vanno di volta in volta a configurare percorsi differenti. Si tratta, dunque, di un'officina aperta il cui obiettivo principale è quello di formalizzare le teorie implicite nelle pratiche professionali degli insegnanti.

2. Il contesto

Il progetto PQM è stato elaborato per introdurre nella scuola un sistema stabile di valutazione, che partendo dalla misurazione *standard* degli apprendimenti operata attraverso prove di valutazione esterna, si integri con la valutazione interna curata dai docenti e si ponga come obiettivo, da un lato, il miglioramento delle *performance* individuali degli alunni e, dall'altro, della professionalità dei docenti.

Le finalità del Progetto PQM possono essere così sintetizzate²:

- migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, utilizzando diversi strumenti e diffondendo competenze professionali e *best-practices*;
- aumentare la responsabilizzazione delle scuole in merito all'apprendimento e a una maggiore trasparenza dei risultati, anche attraverso un'adeguata misurazione dell'uno e degli altri con prove nazionali standard;
- sviluppare e diffondere nelle scuole un processo di misurazione e di valutazione mirato al miglioramento del sistema educativo, costruendo test nazionali standard in linea con le migliori pratiche internazionali;
- sviluppare e diffondere un sistema di *coaching* innovativo della didattica, che nel predisporre interventi mirati, tenga conto dei risultati della valutazione e includa il miglioramento della qualità del percorso formativo finalizzato al potenziamento delle competenze metodologico-didattiche dei docenti in servizio;
- creare una nuova modalità di verifica/valutazione nazionale per definire gli obiettivi di miglioramento dell'efficacia del sistema scolastico ed avviare un processo di autonomia responsabile.

Il Progetto è partito nell'anno scolastico 2009-2010 e ha coinvolto studenti ed insegnanti delle classi prime di 320 scuole secondarie di 1° grado delle 4 Regioni "Obiettivo Convergenza" (Calabria, Campania, Puglia e Sicilia) e delle Regioni Emilia-Romagna, Lombardia, Marche, Piemonte, Veneto, individuate dai rispettivi Uffici Scolastici Regionali secondo le modalità e i termini previsti dal Progetto.

Il modello PQM si articola in quattro momenti e vede l'intervento congiunto dell'INVALSI, per quanto riguarda la predisposizione e la somministrazione delle prove di valutazione, e dell'ANSAS, per quanto concerne l'azione formativa dei tutor e il supporto costante alle scuole coinvolte nelle diverse fasi del progetto³.

L'intero disegno progettuale è finalizzato ad avviare in maniera graduale la "messa a sistema" delle metodologie e degli strumenti che realizzano il ciclo virtuoso analisi-diagno-

2 Per una più ampia descrizione del Progetto si veda http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d17f8b7a-5e96-4455-93d1_cabd017cf979/prot10140_09.pdf

3 Gli attori del processo sono: MIUR, ANSAS, INVALSI, Uffici Scolastici Regionali ed Esperti (in Italiano, Matematica, Pedagogia, Didattica e Psicologia) di varie Università italiane.

si-progettazione-elaborazione del Piano di Miglioramento mediante la disseminazione delle esperienze, dapprima nelle scuole che hanno già preso parte al progetto nelle fasi di avvio e, successivamente, anche in altre. In particolare si mira, mediante l'attuazione di una didattica maggiormente efficace in Italiano e Matematica, a fornire agli alunni svantaggiati i mezzi necessari al potenziamento dei loro processi mentali e allo sviluppo culturale e personale.

Il progetto, partendo dalla misurazione *standard* degli apprendimenti, operata attraverso una valutazione esterna ed integrata con la valutazione interna curata dai docenti, si pone come obiettivo, il miglioramento, da un lato, delle *performance* individuali degli alunni e, dall'altro, quello delle competenze professionali dei docenti.

Il meccanismo 'virtuoso' del PQM, che dalla diagnosi basata sulla misurazione oggettiva degli apprendimenti giunge al miglioramento del processo di insegnamento/apprendimento attraverso la progettazione da parte della comunità scolastica di azioni mirate, prefigura modalità che potranno diventare di riferimento per la costruzione del sistema nazionale di valutazione, come definito dalla Legge 26 febbraio 2011, n. 10.

Il progetto PQM si pone come obiettivo principale lo sviluppo e la diffusione nelle scuole di un modello che promuova un sistema di "valutazione responsabile e funzionale" teso al miglioramento del sistema educativo ed alla valorizzazione dell'autonomia scolastica⁴. Il progetto nel suo sviluppo complessivo, è articolato in tre cicli.

Il *primo ciclo*, sviluppatosi nel corso dell'anno scolastico 2009-2010 è stato finalizzato a progettare sul campo e ad elaborare metodologie di lavoro che portassero ad un progressivo miglioramento degli apprendimenti in ambito logico-matematico. Al termine di questa fase pilota, è stato possibile verificare l'adeguatezza del percorso intrapreso mediante le azioni di monitoraggio attivate dall'ANSAS⁵.

Nel *secondo ciclo*, relativo all'a.s. 2010-2011, il progetto è stato allargato ad un maggior numero di scuole ed ampliato anche all'italiano; sono state inoltre estese e consolidate le metodologie didattiche sperimentate nel corso del primo ciclo⁶.

Nell'a.s. 2011-2012 è in corso di svolgimento un *terzo ciclo*, durante il quale si completerà la sperimentazione del disegno progettuale nel triennio delle scuole secondarie di primo grado già coinvolte e si intraprenderà un percorso verso la disseminazione delle metodologie e degli strumenti PQM nel sistema scolastico, a supporto e complemento di cambiamenti anche strutturali. Durante questo terzo anno non sono state coinvolte altre nuove classi⁷ perché si intende anche accompagnare i tutor nella diffusione delle buone pratiche realizzate all'interno delle loro scuole e disseminare i risultati del progetto PQM.

L'impianto formativo, a struttura piramidale, è stato impostato dall'ANSAS, per il primo e secondo anno, avvalendosi della competenza di docenti universitari accreditati a livello nazionale, che hanno prodotto materiali formativi a livello sia metodologico che disciplinare

4 La valutazione viene in tal senso considerata un "indispensabile strumento e risorsa attraverso cui adottare metodi di lavoro, tempi di insegnamento e soluzioni funzionali alla realizzazione dei piani dell'offerta formativa e alle esigenze e vocazioni di ciascun alunno" (Atto di indirizzo del Ministro, settembre 2009).

5 Nel primo anno (2009-2010) sono stati coinvolti a livello nazionale circa 80 tutor e 1150 classi di scuola secondaria di primo grado (classi prime, area logico-matematica).

6 Nel secondo anno (2010-2011) è avvenuto il coinvolgimento di circa 180 tutor e di 2338 classi di scuola secondaria di primo grado (classi seconde, area logico-matematica; classi prime, area logico-matematica e area linguistica).

7 Nel terzo anno (2011-2012) è stato mantenuto il coinvolgimento di circa 180 tutor e di 2338 classi di scuola secondaria di primo grado (classi terze, area logico-matematica; classi seconde, area logico-matematica e area linguistica).

per l'italiano e la matematica finalizzati alla formazione dei *Tutor di Progetto*, la quale è stata realizzata mediante ambienti formativi on-line e seminari in presenza.

L'offerta formativa per i tutor ha compreso contributi riguardanti sia la formazione tra pari – degli insegnanti delle classi sperimentali da parte degli insegnanti *Tutor di Progetto* (comunicazione formativa, gestione del gruppo e strategie di *peer coaching*) – che l'attuazione delle azioni di potenziamento e miglioramento in favore degli alunni (strumenti di rilevazione ed intervento sulla motivazione scolastica, il clima di classe, l'atteggiamento verso lo studio, la capacità di problem solving, i disturbi dell'apprendimento). La pubblicazione in piattaforma dell'offerta formativa ha consentito ai *Tutor di Progetto* di trovare all'interno dell'ambiente tutti i materiali relativi alle aree disciplinari dell'italiano e della matematica e all'area trasversale. Sono stati inoltre attivati i relativi forum di approfondimento, che sono stati moderati dal gruppo degli esperti-autori ed il forum “linea diretta con l'Agenzia”. Sono stati infine creati dei gruppi di lavoro per favorire il confronto e la discussione tra docenti della stessa disciplina e territorialmente vicini.

Il terzo anno è stato ampliato il gruppo degli esperti che collaborano con l'ANSAS: oltre agli esperti disciplinari di ambito logico matematico e linguistico hanno contribuito alla realizzazione del progetto anche docenti universitari esperti nel settore pedagogico e in quello psicologico.

Durante l'a.s. 2011-12 sono presenti in piattaforma materiali di studio e strumenti operativi per consolidare il modello PQM e stimolarne la condivisione da parte del collegio dei docenti, al fine di formare figure di sistema che possano agire per il miglioramento all'interno della propria istituzione scolastica.

Alla fine i docenti formati a livello territoriale dovrebbero essere in grado di “disseminare” nel proprio istituto, all'interno dei dipartimenti disciplinari, dei consigli di classe e dell'intero collegio, le metodologie acquisite sia in merito al processo di analisi e diagnosi, conseguente alle rilevazioni standard, sia relativamente agli aspetti metodologici e disciplinari innovativi. Sarà loro compito, in quanto tutor d'Istituto, svolgere funzioni tutoriali all'interno della propria scuola, realizzando azioni diffuse di accompagnamento professionale, con l'obiettivo di innescare azioni innovative nella didattica curricolare, cercando di far comprendere ai colleghi l'importanza della misurazione standard degli apprendimenti in quanto elemento di pianificazione strategica che integra e rafforza la valutazione interna ed il sistema di *accountability*⁸.

Al fine di realizzare le attività sopra descritte, in ogni scuola sono stati individuati due *Tutor di Istituto*, scelti dall'istituzione scolastica fra i propri docenti di ruolo, disponibili a partecipare ad un apposito programma di formazione predisposto dall'ANSAS e ad erogare a studenti della scuola un numero minimo di 2 moduli didattici secondo le modalità previste dal progetto nazionale.

La formazione dei *Tutor d'Istituto* si è svolta, per ognuno dei tre anni, tra il mese di Feb-

8 In quest'ambito, l'*accountability* corrisponde ad una strategia di riforma (Wöessman et al., 2007) che si lega strettamente ad altre due innovazioni: l'autonomia degli istituti scolastici e la piena facoltà per l'utenza di scegliere fra di essi nel momento dell'iscrizione scolastica. Esistono diverse misure di *accountability*, che possono riguardare gli alunni, le scuole e il personale (insegnanti e presidi). Perché si possa parlare dell'esistenza di un sistema di *Accountability* è necessaria la compresenza di due elementi: la pubblicità dei risultati di apprendimento delle singole scuole e l'imputazione della responsabilità dei risultati degli alunni alle scuole, soggette a sanzioni e ricompense dirette o indirette, che modificano la struttura degli incentivi cui sono esposte. La qualità e – potremmo dire – la legittimità di un sistema di *accountability* dipende dal modo in cui si effettuano le valutazioni (Hanushek, Raymond, 2005).

braio (dopo la comunicazione dei risultati del primo test) ed il successivo mese di Maggio, prima della somministrazione del secondo test.

I *Tutor di Istituto* hanno avuto il compito di sperimentare in classe le attività e le metodologie ritenute adeguate a superare le carenze evidenziate nel test iniziale. Successivamente gli insegnanti tutor sono stati coinvolti – e continuano ad essere coinvolti – in azioni di sostegno, mediante attività di tutoring rivolte ai colleghi della loro area disciplinare. Ogni anno hanno infine provveduto a raccogliere e selezionare le esperienze significative, trasformandole in *learning object* da mettere a disposizione della scuola e della piccola “comunità professionale” del *network*.

La formazione dei *Tutor di Istituto*, raggruppati in *network* di 5 scuole, si è realizzata a livello territoriale, con interventi formativi sia in presenza che a distanza, su forum e aula virtuale dedicata grazie alla supervisione e al lavoro di coaching dei *Tutor di Progetto*.

Ogni *Tutor di Progetto*, che ha supportato i due *Tutor di ogni Istituto*, ha effettuato per ogni *network* almeno 3 incontri in presenza e attività *on line*, sia in modalità sincrona, che in modalità asincrona. Il percorso formativo è stato organizzato in classi virtuali, ciascuna delle quali formata dai 10 *Tutor di Istituto* delle cinque scuole del *network* locale, guidati dal *Tutor di Progetto* che si sono avvalsi del supporto della piattaforma tecnologica progettata dall'ANSAS⁹.

Il progetto di miglioramento ha avuto due linee di sviluppo: le azioni di *coaching* e potenziamento per gli studenti in difficoltà e le attività di formazione, (*coaching* e *tutoring on the job*) per i docenti delle scuole coinvolte.

Le azioni migliorative sono state previste ogni anno nel periodo marzo-maggio, mediante la realizzazione di attività formative, di tutoring e di coaching sia su docenti che su studenti, per correggere e limitare le carenze individuate come prioritarie. Le azioni di potenziamento, di supporto e di *coaching* per gli studenti, sono state strutturate in moduli attentamente progettati per affrontare i nodi problematici emersi dalle prove iniziali e per promuovere l'acquisizione di strategie di studio, di riflessione e di problematizzazione efficaci per l'apprendimento matematico e della lingua italiana.

Il lavoro di ogni anno è stato scandito in quattro fasi.

- Fase 1: Somministrazione del test in entrata* La somministrazione del test predisposto dall'INVALSI è stata effettuata direttamente dalle scuole coinvolte in ottobre. Lo scopo era di misurare e valutare le competenze in entrata.
- Fase 2: Analisi dei risultati dei test* Nel periodo novembre-gennaio, l'INVALSI ha elaborato e analizzato quantitativamente i risultati dei test. L'interpretazione e l'analisi qualitativa dei risultati è stata affidata ai *Tutor di Istituto*. L'analisi è servita per l'individuazione delle aree d'intervento e per la progettazione delle azioni di miglioramento.
- Fase 3: Attività di miglioramento* Le attività di potenziamento rivolte agli studenti sulle carenze individuate sono state realizzate nel periodo febbraio-maggio. Gli interventi di sostegno ai *Tutor di Istituto* sono stati realizzati con una metodologia di “formazione sul campo”.
- Fase 4: Test in uscita e analisi dei risultati* A maggio è stato somministrato un secondo test INVALSI. I risultati sono stati messi a confronto con quelli della rilevazione iniziale per verificare l'efficacia delle azioni di potenziamento messe in atto.

9 È stato inoltre istituito un Gruppo di Progetto nelle singole scuole, composto dal Dirigente scolastico, dal Referente per la Valutazione, dai 2 Tutor di Istituto e dalle funzioni strumentali per la valutazione; tale gruppo con la collaborazione del Tutor di Progetto e di eventuali esperti, ha analizzato i risultati dei test e ha progettato le azioni di miglioramento che poi sono state realizzate nei mesi di Febbraio, Marzo e Aprile dei tre anni.

3. La ricerca

La ricerca si è svolta all'interno del progetto pilota PQM durante gli anni scolastici 2010/2011 e 2011/12.

Gli obiettivi che ci siamo proposti di raggiungere con la ricerca sono:

- cogliere i tratti caratterizzanti dell'intervento dei *Tutor di Progetto* nella formazione dei *Tutor di Istituto*, nell'ipotesi che si tratti di un tipo di pratica formativa che presenta peculiarità ed aspetti che devono essere oggetto di specifica riflessione sul piano teorico ed in prospettiva formativa;
- offrire agli insegnanti *Tutor di Progetto* e *Tutor di Istituto*, spunti di riflessione sui processi di insegnamento affinché essi siano sollecitati ad interrogarsi per definire atteggiamenti, stili comunicativi, metodologie educativo-didattiche, strumenti e contenuti che valorizzino ogni alunno;
- individuare metodologie didattiche per la matematica e la lingua italiana che migliorino la motivazione ad apprendere negli studenti anche attraverso un uso appropriato delle tecnologie utilizzate.

La ricerca è stata articolata in due fasi.

Prima fase (2010/2011): analisi e valutazione della documentazione, dei materiali didattici e degli interventi presenti in piattaforma

Durante la *prima fase* della ricerca (a.s. 2010/11) ho inizialmente analizzato i risultati ottenuti dall'azione di monitoraggio condotta dall'ANSAS nel primo anno (2009/10)¹⁰ per raccogliere informazioni sui livelli di qualità dei processi formativi messi in atto, sul loro gradimento e la loro efficacia. In particolare, ho messo a fuoco gli aspetti relativi al miglioramento professionale dei docenti e all'efficacia degli interventi con gli alunni.

Le azioni di potenziamento e miglioramento delle competenze professionali dei docenti hanno riguardato le capacità comunicative, gli strumenti di gestione del gruppo dei pari, le strategie di formazione tra pari, la capacità di autoanalisi, l'integrazione delle prove esterne con le proprie valutazioni in ottica di autoanalisi e supporto al cambiamento nell'organizzazione scolastica.

Nell'analisi del lavoro svolto con gli studenti in classe, particolare attenzione è stata rivolta ad aspetti quali: la motivazione e l'atteggiamento degli studenti; il clima di classe e le strategie di lavoro collaborativo; i momenti di verifica e valutazione (integrazione delle prove esterne con le valutazioni degli insegnanti di classe, nell'ottica di progettazione del potenziamento); le azioni di recupero e potenziamento (criteri e progettazione di interventi, con particolare attenzione agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e a quelli disabili)¹¹.

¹⁰ Si veda http://pqm.indire.it/php/index.php?id_cnt=9001&read=11112 (visitato 8 febbraio 2012).

¹¹ Mi è stato possibile visionare e analizzare i materiali, selezionati e validati dai Tutor di Progetto, nell'anno 2009/2010 perché l'Ansas ha messo a disposizione una piattaforma per la formazione on line, comprensiva di materiali, tutorial, esempi di lezioni e video. La piattaforma prevede inoltre un'area di deposito (repository) delle migliori esperienze in campo nazionale ed internazionale ma, soprattutto, i materiali e le esperienze realizzate nel corso dell'attività e dei materiali didattici ad esse connessi (learning object) per implementare la strumentazione messa a disposizione delle scuole partecipanti. L'obiettivo è quello di creare una banca dati permanente da diffondere anche alle scuole non direttamente coinvolte, sull'intero territorio nazionale, in fase successiva.

Mi è stato possibile analizzare le azioni di *coaching* e di *tutoring on the job* finalizzate ad affrontare e risolvere i problemi nel corso del processo di insegnamento.

Nel periodo tra febbraio e maggio 2011 ho verificato in che modo i *Tutor di Progetto* avevano supportato i *Tutor di Istituto* nell'elaborazione del Piano di Potenziamento per l'Istituto e nelle attività che tale piano prevedeva¹². Ho potuto osservare in che modo il *Tutor di Progetto* svolgeva il compito di far circolare all'interno del suo *network* le conoscenze via via maturate dai *Tutor di Istituto* e in che modo abitualmente promuoveva la discussione in merito all'uso e al trasferimento di esse.

Ho potuto analizzare inoltre come il *Tutor di Progetto* ha stimolato la discussione all'interno del suo *network* rispetto ai materiali prodotti dai *Tutor di Istituto* e come li ha affiancati nel loro eventuale adattamento/miglioramento/riprogettazione, prima dell'inserimento in piattaforma.

Infine sono riuscita a verificare come i *Tutor di Istituto*, a loro volta, hanno progettato e realizzato i materiali didattici; hanno inserito i materiali prodotti; hanno sperimentato i materiali realizzati con gli studenti; si sono confrontati con i colleghi rispetto ai materiali e alla loro sperimentazione con gli studenti, adattando/migliorando/riprogettando i materiali prodotti in base ai *feedback* avuti dal *Tutor di Progetto*. Per svolgere questa analisi ho avuto accesso all'ambiente di raccolta delle *best practice* dei *Tutor di Istituto* predisposto dall'ANSAS.

La raccolta e l'analisi delle pratiche dei *Tutor di Istituto* mi ha permesso di verificare in che modo il supporto dei *Tutor di Progetto* ha consentito ai docenti coinvolti di impadronirsi di metodi e procedure, specialmente in fase di progettazione.

Successivamente, per documentare la progressione e lo sviluppo del lavoro, ho creato un dossier con le esperienze e i lavori migliori (resoconti di risoluzione di problemi, rapporti di esperienze, ed elaborati di varia natura, prodotti durante le ore previste per la formazione dei *Tutor di Progetto*, per l'anno 2010/11), che mi permettesse successivamente di definire i criteri con cui raccogliere i materiali più significativi prodotti durante l'intero percorso formativo del secondo anno del progetto.

Il dossier è stato poi corredato dalla documentazione della genesi e dello sviluppo dei piani di miglioramento, attraverso quanto è emerso dagli incontri nei vari *network* e dai forum di formazione.

Il materiale prodotto da ogni *Tutor di Progetto* è servito per analizzare le loro pratiche sulla piattaforma e i processi messi in atto dai *Tutor di Istituto* correlandoli con i risultati ottenuti dai loro studenti nelle attività, così come è possibile rilevare dai diari di bordo. Il diario di bordo è stato utilizzato sia dai *Tutor di Progetto* che dai *Tutor di Istituto*¹³.

I materiali raccolti nei diari di bordo dei *Tutor di Progetto* e di istituto sono stati rivisti e risistemati al termine del percorso in modo da essere resi comprensibili, leggibili e privi di aspetti superflui; essi hanno fornito la base di partenza per la valutazione della ricerca.

Al termine di questa prima fase è stato possibile valutare i miglioramenti professionali conseguiti dai *Tutor di Progetto* e la loro soddisfazione, che è correlata positivamente con i risultati formativi emersi dalle opinioni dei *Tutor di Istituto* e con i risultati ottenuti dagli alunni, per come sono riferiti nel report dei *Tutor di Istituto*.

12 Nel percorso formativo annuale dei Tutor di Istituto è previsto che, accanto ad incontri in presenza (cinque all'anno, nel periodo marzo-maggio), il Tutor di Progetto organizzi una classe virtuale, formata dai tutor dei cinque istituti che costituiscono il network locale di sua competenza.

13 Da parte mia ho scelto di compilare il diario della ricerca periodicamente: sia al termine di ogni tappa che in prossimità (subito prima e subito dopo) di ogni attività, incontro o iniziativa.

Seconda fase (2011/2012): analisi delle azioni dell'insegnante Tutor di Progetto

Il lavoro di ricerca è proseguito nell'anno 2011/2012 in cui la formazione dei *Tutor di Progetto* da parte dell'ANSAS è stata affidata ad esperti di area disciplinare (matematica e lingua italiana), di didattica, di programmazione e valutazione. Pertanto essendo coinvolta direttamente nella formazione dei *Tutor di Progetto* e indirettamente in quella dei *Tutor di Istituto*, nel periodo tra Ottobre e Dicembre 2011, ho avuto modo di incontrare i *Tutor di Progetto* delle quattro regioni meridionali (incontri seminariali e focus group); nei mesi di Dicembre e Febbraio 2012 ho moderato alcune discussioni nei forum dove i *Tutor di Progetto* hanno avuto modo di confrontarsi tra loro grazie ad un ambiente *on line*¹⁴.

La rilevazione dei dati di tipo qualitativo è stata facilitata dall'uso di alcuni strumenti che si sono rivelati utili non solo come stimolo all'autoriflessione, ma anche per la valutazione degli atteggiamenti personali e di gruppo, in particolare, il diario di bordo. Esso è risultato fondamentale per facilitare la descrizione dell'esperienza, per prendere coscienza dei rispettivi ruoli all'interno del gruppo e delle dinamiche relazionali instauratesi durante gli incontri formativi, ivi comprese le situazioni di crisi e il loro superamento.

Altre fonti di informazione sono state le risposte dei *Tutor di Progetto* a un questionario con domande aperte e i messaggi presenti nei forum di discussione; i contenuti sono stati esaminati secondo i criteri dell'analisi per teorizzazione ancorata (Paille-Mucchielli, 2005), passando da una preventiva codifica all'individuazione di categorie concettuali ricavate sulla base delle azioni ricorrenti nei differenti ambiti considerati.

Mi sono soffermata, in particolare, ad operare un'analisi in riferimento al criterio dell'intenzionalità formativa, intesa come promozione attiva e razionalizzata da parte del docente *Tutor di Progetto*. Ho potuto verificare che l'attività formativa è recepita da chi la riceve in funzione delle proprie esperienze, delle modalità attraverso le quali se le rappresenta e le vive, dei significati che ad esse attribuisce e delle influenze che riceve nei rapporti con gli altri: aspetti che costituiscono una sinergia difficile da valutare. L'azione formativa dei *Tutor di Progetto* considerata dal punto di vista dell'intenzionalità, appare multiforme e con un orientamento trasformativo più o meno presente e diretto.

Complessivamente le azioni dei *Tutor di Progetto*, da me esaminate, possono essere raggruppate in tre tipologie: pre-formative, formative e finalizzazione aperta, formative finalizzate a promuovere il cambiamento.

Azioni pre-formative. Un primo insieme di azioni è accomunato da un'assenza di intenzionalità formativa esplicitamente riconosciuta. Si tratta di interventi preparatori, che mirano a creare le condizioni, interne ed esterne, affinché il processo formativo possa aver luogo. Sono azioni rivolte a rispondere a bisogni di base, per esempio la sicurezza, e a rendere l'ambiente di apprendimento favorevole ad itinerari personali di crescita. Esse risultano così articolate: azioni di supporto tecnologico volte a favorire l'uso della piattaforma; azioni per creare un clima di fiducia reciproca dirette a promuovere occasioni di accoglienza e di disponibile apertura; azioni di accompagnamento, in cui il *Tutor di Progetto* facilita i rapporti tra i vari *Tutor di Istituto* del suo *network*; azioni di supporto per la ricerca del materiale, nella gestione dei tempi e nell'utilizzo della piattaforma.

Azioni formative a finalizzazione aperta. Un'ulteriore categoria di azioni vede il *Tutor di Progetto* mosso da chiara intenzione di rivolgersi direttamente ai *Tutor di Istituto* cui è destinato il

14 I Tutor di Progetto sono stati divisi, all'interno degli edulab (gruppi on line), in 6 gruppi. Nella suddivisione si è tenuto conto dei percorsi disciplinari e delle regioni di appartenenza.

proprio intervento, allo scopo di contribuire al superamento dei loro problemi favorendo cambiamenti interni. Il tratto distintivo, tuttavia, sembra essere costituito da una mancata definizione delle direzioni trasformative perseguite (ad esempio, nelle opinioni, negli atteggiamenti, nelle abilità, nel patrimonio di conoscenze), secondo una logica per cui il *Tutor di Progetto* opera come agente che facilita trasformazioni personali che si auto-generano secondo orientamenti poco prevedibili e, dunque, poco definibili. Anche in questo caso sono riconoscibili sotto-categorie di azione: azioni per arricchire l'esperienza dei *Tutor di Istituto* destinatari dell'intervento, in cui il *Tutor di Progetto* si propone soprattutto come portatore di messaggi, contenuti culturali e modelli di comportamento, ai quali attribuisce una generale valenza positiva; azioni volte alla costruzione della relazione, in cui il *Tutor di Progetto* si sforza di stabilire una reciprocità comunicativa con i *Tutor di Istituto* quale pre-condizione per sostenere in essi processi di auto-cambiamento; azioni volte all'osservazione, conoscenza, comprensione, in cui il *Tutor di Progetto* assume il ruolo di osservatore che partecipa all'esperienza del *Tutor di Istituto*, allo scopo di arricchire gli elementi conoscitivi a disposizione nella piattaforma.

Le azioni a finalizzazione aperta, inoltre, si coniugano con una certa difficoltà con la logica che è propria della progettualità formativa, che prevede l'impiego di criteri di razionalità e di controllabilità dell'efficacia degli interventi, se non altro per consentire un ritorno riflessivo capace di rafforzarne l'impatto potenziale.

Azioni formative finalizzate a promuovere il cambiamento. Sono le azioni dirette a favorire forme di cambiamento o apprendimento chiaramente definite – seppur in forma ipotetica e continuamente rivedibile – e potenzialmente durevoli (nelle conoscenze, nelle rappresentazioni ed opinioni, nelle abilità, nelle capacità e competenze, nei comportamenti ecc.), considerate necessarie affinché ogni docente coinvolto nel progetto PQM migliori le proprie risorse e potenzialità, il proprio grado di autonomia e le capacità di gestire le situazioni, anche a carattere problematico. Si possono riconoscere: interventi per lo sviluppo di abilità di scelta e di azione coerente; azioni per promuovere acquisizione di strumentalità ed autonomie di base; azioni per promuovere autoconsapevolezza e senso di autoefficacia; azioni per sviluppare capacità e risorse personali (cognitive, emotivo-affettive, fisiche, ecc.).

Dall'analisi delle pratiche raccolte si evidenzia che la progettazione e la revisione del *piano di miglioramento*¹⁵ ha costituito un momento importante di condivisione tra colleghi, in presenza e all'interno dei *network*, finalizzato all'individuazione dei punti di forza e di debolezza degli apprendimenti in classe; la comunicazione tra pari ha favorito l'autoriflessione. Si è visto che è stata molto apprezzata l'attività formativa svolta dai *Tutor di Progetto*, che hanno saputo utilizzare al meglio i diversi archivi di materiali e la piattaforma.

Il sostegno che i *Tutor di Istituto* hanno ricevuto è stato di grande aiuto per imparare a intervenire sul proprio modo di gestire le situazioni di apprendimento in aula e il lavoro personale degli alunni, partendo dalle loro reali difficoltà.

L'attuazione dei moduli di potenziamento degli apprendimenti e gli interventi di formazione tra pari hanno offerto la possibilità di sperimentare e diffondere pratiche didattiche innovative basate sull'approccio laboratoriale e il lavoro di gruppo nell'ottica dell'interdisciplinarietà.

Nelle interviste i *Tutor di Progetto* hanno dichiarato di essere diventati più consapevoli

15 La progettazione del Piano di Miglioramento scaturisce dalla valutazione in entrata dei livelli di apprendimento degli studenti sulla base della quale si progettano le azioni migliorative, individuando gli interventi di supporto formativo necessari per gli allievi. Contestualmente la scuola può prevedere azioni di disseminazione del progetto PQM progettando azioni di formazione fra pari rivolte ai docenti.

del fatto che aiutare i *Tutor di Istituto* a progettare i piani di miglioramento e a compiere scelte consapevoli richiede tempo, capacità di osservazione ed esperienza.

Attraverso una continua riflessione critica sui progressi e gli errori realizzati nel corso dell'azione, i *Tutor di Progetto*, in quanto attori della ricerca, hanno affermato di aver conseguito un miglioramento della loro professionalità e di aver acquisito una nuova metodologia di lavoro.

I *Tutor di Progetto* sono convinti di aver aiutato costantemente i *Tutor di Istituto* a riflettere sulle modalità più opportune per acquisire una fine sensibilità pedagogica che permette di non fermarsi a vedere esclusivamente quello che lo studente è, ma di immaginare anche quello che egli può essere o diventare, se opportunamente coinvolto nell'impegno e nello sviluppo delle sue potenzialità.

Sono risultati complessivamente efficaci gli interventi di supporto agli insegnanti nella loro attività didattica secondo una metodologia di "formazione sul campo", capace di incidere sui comportamenti professionali mediante un progressivo rinforzo delle competenze metodologico – didattiche applicate alle singole discipline.

Dalle riflessioni e dalle pratiche raccolte si evidenzia che le prove oggettive esterne possono risultare un utile strumento per integrare i quotidiani momenti di verifica in classe anche se non attivano da sole un completo processo di diagnosi ma si limitano solo ad alcuni specifici ambiti e processi. È dunque emersa la necessità di utilizzare anche altri strumenti sia per la lettura "pedagogica" dei risultati dell'attività di apprendimento che per la rilevazione degli elementi di "contesto", come il clima di classe e l'atteggiamento personale verso la singola disciplina da studiare.

4. Discussione dei risultati

L'insieme dei dati raccolti e analizzati è stato oggetto di una specifica riflessione finale.

I *Tutor di Progetto* hanno valutato positivamente l'iniziativa nel suo complesso perché hanno sperimentato una metodologia che ha permesso loro di supportare i *Tutor di Istituto* in modo adeguato alle loro aspettative.

La carenza di conoscenza su "ciò che l'insegnante fa quando insegna", ovvero sulle azioni che "in situazione" rivolge ai destinatari del proprio intervento ha costituito inizialmente un limite sia per la valorizzazione della professionalità specifica del *Tutor di Progetto*, sia in relazione alla costruzione di percorsi formativi congruenti con la specificità del progetto PQM.

Anche in presenza di un progetto formativo rigorosamente impostato, come il PQM, occorre tenere presente che, "in situazione", si assiste ad un intrecciarsi spesso impreveduto di operazioni ed attività, a ritorni e ripiegamenti, a modulazioni che sono legati a considerazioni di efficacia o di congruenza che l'insegnante elabora sul momento.

Per questo tipo di ricerca occorre, inoltre, riservare un'attenzione specifica alle dimensioni di attribuzione di senso che sottendono le scelte che gli insegnanti compiono in "situazione", cioè alla sfera delle loro rappresentazioni personali. Infatti, ad un'azione possono corrispondere intenzionalità e significati differenti, così come ad un'intenzione possono seguire scelte di ordine pratico-operativo non sovrapponibili, non solo da parte dei vari *Tutor di Progetto*, ma anche per opera di un medesimo *Tutor* in momenti diversi.

Lo studio dell'azione formativa tra pari in condizioni naturali rappresenta un orientamento di ricerca promettente, ma ancora in costruzione. Tra gli altri aspetti da approfondire, segnaliamo l'esigenza di creare condizioni favorevoli al contatto intensivo tra ricercatori, attori e contesti formativi, nonché la necessità di arricchire il bagaglio di procedure e strumenti d'indagine, da concepire in coerenza con gli specifici problemi della ricerca didattica.

Più il progetto di PQM è andato avanti, più è apparso evidente che le difficoltà individuate attraverso precisi indicatori disciplinari, in matematica e in italiano, erano *collegate a* – e spesso erano *rivelatrici di* – difficoltà “trasversali” alle discipline: scarsa motivazione e insufficiente competenza metacognitiva degli alunni.

Ci sembra di poter affermare che le attività formative realizzate hanno consentito agli insegnanti *Tutor di Istituto* di promuovere, durante le attività svolte con gli studenti, le abilità metacognitive previste stimolando gli alunni ad impegnarsi, aumentando la loro motivazione e attenzione per il lavoro scolastico, imparando a collaborare in gruppo e a chiedere aiuto all’insegnante o ai compagni al momento opportuno¹⁶.

Mentre è stato accertato il miglioramento della competenza didattica dei *Tutor di Istituto* è emersa tuttavia la necessità di ulteriori strumenti di approfondimento per permettere un maggior coinvolgimento del collegio docenti e della dirigenza scolastica affinché il “modello” possa slegarsi dal “disciplinare” e tradursi in modalità efficace di organizzazione e gestione della didattica in tutte le classi dell’istituto.

La buona riuscita del percorso di formazione dei *Tutor di Progetto* risulta indubbiamente legata all’attuazione di un’efficace metodologia didattica modellata sulle esigenze reali degli studenti delle classi dei *Tutor di Istituto*. Molte riflessioni dei tutor, che sono state stimolate dalle risposte dei propri allievi alle sollecitazioni didattiche, rappresentano una risorsa per l’agire, vale a dire per la costruzione del metodo, ma interrogano anche l’essere del docente e gli possono rivelare aspetti nuovi ed inediti della sua professionalità.

A completamento dell’iter formativo, previsto nell’annualità 2011/2012, sarà necessario verificare, con una nuova ricerca, se i docenti *Tutor di Istituto*, formati a livello territoriale dai *Tutor di Progetto* saranno, a loro volta, in grado di “disseminare” nel proprio istituto, all’interno dei dipartimenti disciplinari, dei consigli di classe e dell’intero collegio, le metodologie acquisite sia in merito al processo di analisi e diagnosi, conseguente alle rilevazioni standard, sia relativamente agli aspetti metodologici e disciplinari innovativi. Sarà inoltre necessario verificare se le nuove metodologie adottate nei percorsi didattici realizzati all’interno dei moduli previsti dal progetto PQM, siano efficacemente trasferibili nella normale attività didattica svolta in orario curricolare, così da divenire aspetti sistemici e stabili del processo di insegnamento-apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Allal L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz, E. Ollagnier (Eds.), *L'enigme de la compétence en éducation*, numero monografico di *Raisons éducatives*, 1/2, 77-94.
- Altet M. (2006). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck-Université.
- Craig C. (2011). The state of teaching practice in the United States. In C. Laneve, C. Day (Eds.), *Analysis of educational practices* (pp. 109-118). Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2009). “Nouveaux Regards” studiare l’insegnamento oltre la ricerca normativa. *Orientamenti pedagogici*, (4), 551-571.

16 Nel sito PQM sono raccolte esperienze e descrizioni delle attività svolte con gli alunni.

- Hanushek E.A., Raymond M.E. (2005). Does school accountability leads to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297-327.
- Huberman M. (1995). Networks that alter teaching. Conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1 (2), 193-212.
- La Marca A. (2010). *Voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: Palumbo.
- Laneve C., Day C. (2011a) (Eds.). *Analysis of educational practices*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., Roig Vila R. (2011b) (Eds.). *La pratica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación*. Alcoy-Brescia: Marfil-La Scuola.
- Laneve C. (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Paille P., Mucchielli A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pedone F. (2008). *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*. Palermo: Palumbo.
- Perrenoud P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Rey B., Carette A., Defrance A., Kahan S. (2004). *Les competences à l'école apprentissage et evaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Tardif M., Lessard C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Trentin G. (2008). Valutare gli effetti dell'apprendimento informale prodotto nelle comunità professionali on line. *TD – Rivista di Tecnologie Didattiche*, 2, 57-61.
- Wöessmann L. et alii (2007). *School accountability, choice and the level of students achievement. International Evidence from PISA 2003*. Education Working Paper, 13, Paris: OECD Directorate for Education.
- Yvon F. Saussez F. (2010) (Eds.). *Analyser l'activité enseignante: des outils pour l'intervention et la formation*. Laval: Les Presses de l'Université Laval
- Zimmermann B.J. (2001). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). New York: Academic Press.

