

Competenza docente sulla valutazione dell'apprendimento cooperativo. Uno studio pilota in tre scuole della Catalogna

Teacher competency on the cooperative learning assessment. A pilot study in three schools in Catalonia

David Martínez-Maireles

Università degli studi di Enna "Kore", Enna (Italia)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Martínez-Maireles, D. (2025). Competenza docente sulla valutazione dell'apprendimento cooperativo. Uno studio pilota in tre scuole della Catalogna. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 191-203
<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p191>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: January 11, 2024

Accepted: November 6, 2025

Published: June 30, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-012025-p191>

Abstract

Cooperative learning is defined as the educational use of small groups of students in order to increase interaction among them and learning for all, exploiting small heterogeneous groups to maximize both their own learning and that of others. The article describes a pilot study on cooperative learning in education, focusing on the comparative assessment of cooperative learning in different educational contexts, using data from three distinct case studies. The analysis focuses on evaluating the key dimensions of this educational approach. The results indicate a significant variation in the degree of response to cooperative learning approaches, with particular attention to the difficulty in distinguishing individual learning from group learning. Furthermore, the analysis reveals a specific emphasis on the link between competence, subject matter, assessment tools and assessment criteria. However, challenges also emerge regarding the definition of assessment criteria and their concrete implementation. Additionally, the investigation highlights the presence of a dialogue between teachers and students, although the decision-making role of teachers remains significant. Finally, it underlines the lack of proposals and opportunities for the practical application of learning acquired. In summary, the study provides a detailed analysis of cooperative learning, offering significant insights for the future development and implementation of effective teaching strategies.

Keywords: cooperative learning, cooperative learning assessment, teacher assessment competence, cooperative assessment.

Riassunto

L'apprendimento cooperativo si definisce come l'uso didattico di piccoli gruppi di studenti al fine di aumentare l'interazione tra di loro, sfruttando gruppi eterogenei ridotti per massimizzare sia il proprio apprendimento che quello degli altri. L'articolo descrive uno studio pilota sull'apprendimento cooperativo in ambito educativo, focalizzandosi sulla valutazione comparativa dell'apprendimento cooperativo in contesti educativi diversi utilizzando dati provenienti da tre casi studio distinti. L'analisi si concentra sulla valutazione delle dimensioni chiave di questo approccio educativo. I risultati indicano una variazione significativa nel grado di risposta agli approcci di apprendimento cooperativo, con un'attenzione particolare alla difficoltà nel distinguere l'apprendimento individuale dall'apprendimento di gruppo. Inoltre, l'analisi rivela una specifica enfasi sul legame tra competenza, materia, strumenti di valutazione e criteri di valutazione. Tuttavia, emergono anche sfide riguardanti la definizione dei criteri di valutazione e la loro concreta attuazione. Ulteriormente l'indagine evidenzia la presenza di un dialogo tra insegnanti e studenti, sebbene il ruolo decisionale degli insegnanti rimanga significativo. Infine, si sottolinea la mancanza di proposte e opportunità per l'applicazione pratica dell'apprendimento svolto. In sintesi, lo studio fornisce un'analisi dettagliata dell'apprendimento cooperativo, offrendo spunti significativi per lo sviluppo e l'implementazione futura di strategie didattiche efficaci.

Parole chiave: apprendimento cooperativo, valutazione apprendimento cooperativo, competenza valutativa, valutazione cooperativa.

Credit author statement

David Martínez-Maireles ricercatore in Pedagogia Sperimentale presso l'Università Kore di Enna, dove insegna Ricerca Educativa e Valutazione Scolastica.

1. Introduzione

L'approccio all'educazione ha subito una notevole trasformazione nel corso degli anni, con un interesse crescente per metodologie che favoriscano l'interazione tra gli studenti e massimizzino l'apprendimento collettivo. Tra queste metodologie, l'apprendimento cooperativo si colloca al centro del dibattito educativo contemporaneo. Secondo Johnson, Johnson e Holubec (1999), l'apprendimento cooperativo è definito come l'utilizzo didattico di gruppi ridotti di studenti per sfruttare al massimo l'interazione tra di loro al fine di massimizzare l'apprendimento individuale e di gruppo.

Tuttavia, la valutazione di tale approccio educativo presenta sfide significative, come evidenziato dai risultati emersi dai tre casi studio analizzati in questo articolo. Nella valutazione dell'apprendimento cooperativo, ad esempio, emerge la difficoltà nel distinguere chiaramente l'apprendimento individuale dall'apprendimento di gruppo durante le attività di lavoro cooperativo. Questo solleva importanti questioni riguardo alla definizione dei criteri di valutazione e alla loro effettiva implementazione.

Questo articolo si propone di esaminare da vicino l'implementazione e la valutazione dell'apprendimento cooperativo, esplorando le difficoltà nel distinguere chiaramente l'apprendimento individuale da quello di gruppo durante le attività cooperative. Attraverso un'analisi dettagliata dei casi di studio presentati, si mira a evidenziare le criticità nell'elaborazione e nell'applicazione dei criteri di valutazione dell'apprendimento cooperativo, offrendo così spunti per un utilizzo più efficace di quest'approccio educativo.

2. La competenza valutativa dei docenti

Herppich e colleghi (2018) affermano che la competenza valutativa degli insegnanti si basa su tre aspetti fondamentali: la gestione delle situazioni valutative e dei diversi tipi di valutazione, l'utilizzo di vari modelli valutativi (eterovalutativi, autovalutativi e co-valutativi) e la fornitura di feedback e feedforward. La complessità della competenza valutativa richiede un'analisi delle metodologie valutative, della raccolta e interpretazione dei dati, della capacità degli insegnanti di adattare le loro pratiche per misurare gli obiettivi di apprendimento e aumentare la partecipazione degli studenti. Per quanto detto, questa competenza risulta cruciale per la professionalità docente, in quanto aiuta gli insegnanti a riflettere sulle proprie pratiche e a migliorare il processo di insegnamento, fornendo al contempo agli studenti informazioni utili per incrementare la qualità delle loro conoscenze e competenze.

In questo modo le pratiche valutative sono in linea con la valutazione per l'apprendimento in maniera di sopportare e sviluppare costantemente la consapevolezza delle strategie di apprendimento (Coggi e Notti, 2002; Earl, 2003; Yan & Boud, 2022).

Inoltre, affinché la riflessione incida efficacemente sulla pratica didattica, il dirigente e lo staff di direzione deve fornire una formazione che risponda alle necessità emerse da tale riflessione e dalla concreta esperienza degli insegnanti (Pastore, 2017). Questa formazione dovrebbe favorire l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite e sostenere lo sviluppo e il potenziamento delle capacità, delle abilità e delle competenze valutative del corpo docente (Christoforidou & Kyriakides, 2021).

3. La valutazione dell'apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo è universalmente riconosciuto come una delle strategie didattiche più efficaci nel promuovere un clima di classe inclusivo e sicuro (Ainscow, 2002, 2012; Pujolàs, 2008). Oltre a ciò, offre vantaggi significativi quali il miglioramento delle performance accademiche e la facilitazione di un apprendimento significativo (Johnson & Johnson, 2014a), nonché lo sviluppo di competenze trasversali come quelle comunicative e la capacità di apprendere (Pujolàs, 2012).

Johnson e colleghi (1999), definiscono l'apprendimento cooperativo come l'utilizzo intenzionale di piccoli gruppi per facilitare l'interazione reciproca e massimizzare l'apprendimento di tutti i membri. In un contesto cooperativo, il successo di ciascun individuo è strettamente legato al successo degli altri, creando così un obiettivo condiviso e l'interdipendenza positiva all'interno del gruppo. Questo si traduce in una doppia responsabilità – per il proprio apprendimento e per quello degli altri – che mira sia a cooperare

per apprendere contenuti disciplinari, sia a imparare a cooperare, considerato anch'esso un obiettivo curricolare (Johnson & Johnson, 2014a).

L'approccio fondamentale dell'apprendimento cooperativo è quello di includere tutti gli studenti, valorizzando l'individualità e considerando la diversità come un'opportunità di apprendimento. Come sottolineato da Johnson e Johnson (1999), la diversità etnica, sociale, linguistica e di abilità degli studenti contribuisce alla costruzione di relazioni positive tra pari, facilitando lo sviluppo sociale e cognitivo di tutti gli studenti. La visione che, ancora oggi esiste di una scuola che debba preparare gli studenti ad una società competitiva e individualista, pone delle resistenze per implementare l'apprendimento cooperativo in aula (Magnanini, 2022).

Per quanto riguarda la valutazione cooperativa possiamo focalizzare l'attenzione sul coinvolgimento di tutti i membri del team nella definizione dei criteri di valutazione. Questo approccio comunicativo e partecipativo valorizza sia i processi che i risultati, sottolineando l'importanza di criteri e indicatori di qualità condivisi. Tuttavia, persistono problemi di comunicazione tra docenti e studenti che possono essere mitigati da strumenti come rubriche dettagliate (Panadero & Jonsson, 2013).

Uno dei principi chiave della valutazione cooperativa è l'adozione di una prospettiva centrata sullo studente, che riconosce le differenze individuali e le necessità di apprendimento. Inoltre, si concentra sia sui processi di apprendimento (es. partecipazione, interazione, capacità di risoluzione dei problemi) sia sui risultati e favorisce il feedback tempestivo e costruttivo da parte di docenti e pari.

Per quanto detto, un aspetto cruciale è il focus sul processo, che implica l'osservazione e l'analisi delle dinamiche di gruppo, delle strategie di collaborazione e dei risultati ottenuti. Questo approccio enfatizza il valore del feedback formativo, che guida gli studenti verso un apprendimento più consapevole e mirato (Bertolini & Cardarello, 2021; Tigelaar et al., 2005).

Una figura che ha un ruolo centrale nella facilitazione della valutazione cooperativa è il docente, che ha il compito di guidare gli studenti nell'identificazione degli obiettivi e nel monitoraggio dei progressi. Questo percorso di accompagnamento degli studenti include, non solo il fatto di identificare obiettivi, cioè di definirli in modo chiaro e specifico, ma anche di promuovere una visione condivisa del processo collaborativo (Quarstein & Peterson, 2001), come anche di distribuire compiti di valutazione assegnando delle responsabilità specifiche ai membri del gruppo e favorendo la specializzazione e l'integrazione delle competenze individuali (Meijer et al., 2020); stimolando, in tal modo la riflessione critica tra gli studenti, per valutare le esperienze collaborative e proporre miglioramenti (Erdogan, 2019).

Per quanto riguarda la valutazione dell'apprendimento cooperativo, Iborra e Izquierdo (2010) evidenziano la necessità di concepire la valutazione come un processo continuo e strategico che coinvolge tutti i partecipanti e che tiene conto delle diverse dimensioni dell'apprendimento. Gli autori propongono tre criteri di valutazione: considerare tutte le dimensioni dell'apprendimento cooperativo, includere tutte le dimensioni della conoscenza e dare valore sia al processo che ai risultati dell'apprendimento. La valutazione proposta, raccogliendo dei dati attraverso diversi strumenti, si basa su tre fonti di informazioni: il processo di gruppo, il contenuto e il prodotto finale.

Naranjo e Jiménez (2015) propongono una valutazione dell'apprendimento cooperativo basata su quattro dimensioni, considerando sia il contenuto appreso cooperativamente che la partecipazione e la competenza nel lavoro di gruppo:

1. Valutare il contenuto appreso in modo cooperativo.
2. Valutare il risultato dell'apprendimento di un'attività svolta sulla base di una struttura cooperativa.
3. Valutare la partecipazione e la struttura delle attività dei diversi membri del gruppo.
4. Valutare la competenza per imparare in modo cooperativo.

Una delle maggiori difficoltà nella valutazione dell'apprendimento cooperativo è trovare strumenti idonei per valutare il processo, che siano in grado di valutare sia ogni singolo studente che l'intero gruppo (Damini e Surian, 2012). La ricerca ha sviluppato diversi strumenti per valutare l'apprendimento cooperativo, come ad esempio il Questionario per l'Analisi della Cooperazione in Educazione Superiore (García et al., 2012): esso valuta dimensioni come la concezione del lavoro di gruppo, l'utilità, la pianificazione e l'efficienza; il Self-Reports on Group Interaction (Ibarra & Rodríguez, 2007): analizza aspetti come la composizione del gruppo, la gestione dei conflitti e la motivazione; oppure il Cooperative Learning Que-

stionnaire (Fernandez-Rio et al., 2017): include cinque sottoscale basate sui principi essenziali dell'apprendimento cooperativo: interazione stimolante, interdipendenza positiva, responsabilità individuale, elaborazione di gruppo e competenze interpersonali. Sebbene tali strumenti offrano validità e affidabilità, persistono lacune nel considerare aspetti cruciali come il processamento di gruppo e la stimolazione dell'interazione.

Ciò comporta delle difficoltà evidenti di quei docenti che decidono di implementare l'apprendimento cooperativo nella loro didattica. Essi, infatti, non sanno o non trovano un modo adeguato e equo per valutare gli studenti. Visto che è necessario uno strumento di valutazione che promuova la responsabilità negli studenti e li accompagni a comprendere che le competenze di lavoro di gruppo sono altrettanto importanti nella valutazione quanto la loro performance individuale (Strom e Strom, 2011), allo stesso modo, è importante che lo strumento valuti quanto sia importante il ricevere feedback dai compagni perché questo può favorire il loro processo di apprendimento e favorire il perfezionamento continuo del proprio lavoro (Li & Grion, 2019; Nicol, 2018).

Per questa ragione, Naranjo e Jiménez (2015) propongono distinti approcci valutativi per la valutazione individuale e di gruppo, includendo strumenti come i “diari di sessione” e i “piani di squadra” che costituiscono strumenti cruciali nell'ambito dell'apprendimento cooperativo. Il “diario di sessione” mira a “riflettere e rendere consapevoli gli studenti su come hanno lavorato e organizzato il lavoro come gruppo cooperativo in una specifica sessione in classe” (Naranjo & Jiménez, 2015, p. 37), rispondendo a domande quali “cosa ho fatto particolarmente bene e cosa devo migliorare”. L'obiettivo del “piano di squadra”, invece, è quello di “pianificare a medio termine l'organizzazione e il funzionamento dei gruppi cooperativi nella realizzazione di attività cooperative in diverse aree curriculari” (Naranjo & Jiménez, 2015, p. 37). Nel piano di “squadra” vengono valutati, al termine, gli obiettivi del *team*, gli impegni personali, i ruoli come portavoce, segretario, responsabile dei materiali, responsabile del silenzio, ecc., che ruoteranno dopo la conclusione e la valutazione di ciascun piano di “squadra”. Inoltre, in questo documento si presentano due domande aperte, una sul contributo che ognuno dei componenti del gruppo ha fornito per raggiungere l'obiettivo e, la seconda, in che modo hanno contribuito alla risoluzione del compito. Queste domande aperte compaiono anche nel diario di sessione, tuttavia nel piano di “squadra” le risposte hanno un periodo di tempo più lungo rispetto a una singola sessione. Questi due strumenti consentono agli studenti di riflettere sia sulle proprie azioni sia su quelle del loro gruppo, promuovendo l'autonomia, la presa di decisioni, la regolazione come *team* e l'autoregolazione dell'apprendimento. Ulteriormente, questi due documenti sono inclusi nel quaderno di “squadra”, che rappresenta uno strumento di autoregolazione dell'apprendimento cooperativo sia per il gruppo che per il singolo studente. Al suo interno, oltre ad inserire i diari di sessione e i piani di “squadra”, vengono annotati il nome del team, dei suoi membri e le definizioni dei vari ruoli e funzioni definite in base alle esigenze del gruppo. Questi strumenti accompagnano l'autovalutazione e la co-valutazione e diminuiscono il rischio della mancanza di responsabilità dello studente all'interno del *team*.

In sintesi, l'apprendimento cooperativo rappresenta un approccio pedagogico fondamentale che favorisce l'inclusione, la collaborazione e lo sviluppo di competenze sia accademiche che sociali, e richiede un'attenta progettazione e valutazione per massimizzare i suoi benefici (Johnson & Johnson, 2014b; Martínez-Maireles et al., 2022).

Nonostante i progressi, persistono sfide nella valutazione dell'apprendimento cooperativo, soprattutto una tendenza a privilegiare i risultati individuali rispetto a quelli collettivi. Ciò rischia di compromettere la motivazione alla cooperazione e conferma la necessità di usare strumenti più integrati che valutino simultaneamente il processo e i risultati del lavoro di gruppo.

Per superare queste criticità, è necessario promuovere pratiche formative che favoriscano la capacità di monitorare, gestire e riflettere sul proprio apprendimento integrando strumenti e metodologie che stimolino l'autonomia e la consapevolezza degli studenti.

4. Metodologia

L'obiettivo di questa ricerca è esaminare l'implementazione e la valutazione dell'apprendimento cooperativo attraverso l'analisi di tre casi studio. Le domande di ricerca principali sono:

- Quali criteri sono utilizzati per valutare l'apprendimento cooperativo?
- Come viene gestita la distinzione tra apprendimento individuale e di gruppo?
- Quali strumenti risultano efficaci per supportare la valutazione in contesti cooperativi?

Per rispondere a queste domande è stato condotto uno studio descrittivo qualitativo utilizzando la metodologia dello studio di caso (Merriam, 1998; Stake, 1995). Sono stati esaminati tre casi di studio di tre scuole catalane partecipanti al programma di innovazione educativa CA/AC (Pujolàs et al., 2011) che accompagna le scuole al fine di introdurre l'apprendimento cooperativo nel processo di insegnamento-apprendimento.

4.1 Partecipanti

In questo studio, è stato esaminato l'operato di quattro insegnanti provenienti da tre scuole diverse, di cui due appartenenti allo stesso istituto. Questi insegnanti hanno introdotto l'apprendimento cooperativo nella loro didattica utilizzando gli strumenti proposti da Naranjo e Jiménez (2015) il "diario di sessione" e il "piano di squadra". I dati raccolti si riferiscono a differenti livelli scolastici, la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

4.2 Strumenti di raccolta dati

Per la raccolta di fonti primarie è stata utilizzata un'intervista semistrutturata approfondita somministrata ai quattro insegnanti.

L'intervista semistrutturata approfondita è stata suddivisa in tre blocchi al fine di ottenere un quadro delle diverse pratiche valutative adottate dai vari docenti impegnati nel processo di innovazione didattica. Il primo blocco di domande aperte si concentra sul tipo di pratiche valutative attualmente adottate nelle diverse scuole. Il secondo blocco si focalizza sui cambiamenti nell'approccio alla valutazione osservati dai docenti durante l'introduzione del processo di miglioramento delle pratiche incentrate sull'apprendimento cooperativo. Infine, il terzo blocco si concentra su quei fattori più specifici identificati dagli insegnanti come promotori del cambiamento rispetto all'approccio delle pratiche valutative all'interno del processo di miglioramento educativo.

La raccolta di prove sulla valutazione svolta è stata condotta al fine di identificare diversi adattamenti e di esplorare i vari aspetti delle pratiche valutative, dei programmi valutativi, delle situazioni valutative e delle attività valutative (Martínez-Maireles, 2024). A questo scopo, è stata acquisita una ricca documentazione dei diversi livelli scolastici. A livello di istituzione scolastica, ad esempio, sono stati analizzati dati sul rapporto tra competenze e abilità e griglie contenenti criteri di valutazione delle competenze di base; a livello di classe, documenti come progettazione disciplinare; e a livello di attività, ad esempio, raccoglitori che contengono diverse attività valutative.

4.3 Strumenti di analisi

Naranjo e Jiménez (2015) distinguono quattro dimensioni della valutazione dell'apprendimento cooperativo: 1) il contenuto appreso in modo cooperativo; 2) il risultato dell'apprendimento di un'attività svolta sulla base di una struttura cooperativa; 3) la partecipazione e la struttura cooperativa delle attività dei diversi membri del gruppo; 4) la competenza per imparare in modo cooperativo;

Sono state aggiunte altre dimensioni presenti nei due documenti utilizzati dai docenti, il piano di "squadra" e il diario di sessione, in modo da poter valutare più concretamente se e quanto sono d'aiuto per la valutazione dell'apprendimento cooperativo sia a livello individuale sia a livello di gruppo.

Le dimensioni dello strumento di analisi sono:

- Contenuti appresi in modo cooperativo.
- Risultati dell'apprendimento di un'attività svolta in modo cooperativo.
- Struttura di partecipazione e attività dei diversi membri del *team*.
- Competenza nell'apprendimento cooperativo.
- Tipologia degli strumenti di valutazione utilizzati.
- Obiettivi del *team*, ossia gli obiettivi che i membri del gruppo cooperativo desiderano raggiungere. Questa dimensione può essere suddivisa in quattro sub-dimensioni:
 - Chi li propone: se gli obiettivi sono proposti dall'insegnante, dagli studenti o da entrambi.
 - Tipo di obiettivi: se gli obiettivi sono legati a obiettivi di specifiche aree curriculari, al funzionamento del team o a entrambi.
 - Se gli obiettivi sono raggiungibili o meno.
 - Scala di valutazione degli obiettivi: se si tratta di una valutazione quantitativa, qualitativa o di entrambe contemporaneamente.
- Ruoli e responsabilità all'interno dello strumento dei piani di "squadra", che valuta l'esercizio del ruolo o della responsabilità da parte di ciascun membro del gruppo, con una valutazione quantitativa o qualitativa.
- Impegni all'interno dello strumento dei piani di "squadra", che registra gli impegni personali di ciascun membro del gruppo cooperativo per migliorare il funzionamento e l'organizzazione del *team*. Questa dimensione è suddivisa in quattro sub-dimensioni:
 - Chi li propone: se gli impegni sono proposti dall'insegnante, dagli studenti o da entrambi.
 - Tipo di impegni: se gli impegni sono legati a obiettivi di specifiche aree curriculari, al funzionamento del team o a entrambi.
 - Se gli impegni sono raggiungibili o meno.
 - Scala di valutazione degli obiettivi: se si tratta di una valutazione quantitativa, qualitativa o di entrambe contemporaneamente.
- Valutazione globale all'interno dello strumento dei piani di squadra, se presente e in che modo viene effettuata, in modo qualitativo o quantitativo.

4.3.1 Criteri operativi di validazione

Di seguito si presentano i criteri operativi delle situazioni di valutazione per le dimensioni presentate nella sezione precedente.

Dimensione	Subdimensioni	Quantitativa	Qualitativa
Valutare i contenuti appresi in modo cooperativo	Identificare la valutazione dei contenuti individuali e dei contenuti cooperativi	Alto: nell'ambito della valutazione, si identifica 1 o più domande relative ai contenuti appresi in modo cooperativo Basso: nell'ambito della valutazione, non si identifica alcuna domanda relativa ai contenuti appresi in modo cooperativo	Alto: le valutazioni ottenute tramite l'apprendimento individuale e cooperativo sono chiaramente identificate Basso: le valutazioni ottenute tramite l'apprendimento individuale e cooperativo non sono chiaramente identificate
	Il docente prende decisioni riguardo alla pianificazione e alle future attività		Alto: il corpo docente utilizza le valutazioni ottenute tramite l'apprendimento individuale e cooperativo per modificare la pianificazione e le future attività Basso: il corpo docente non utilizza le valutazioni ottenute tramite l'apprendimento individuale e cooperativo per modificare la pianificazione e le future attività
Valutare il risultato dell'apprendimento di un'attività svolta attraverso una struttura cooperativa	Rendere conto di ciò che l'equipe e ciascun membro hanno imparato dall'attività svolta in cooperazione		Alto: si effettua una valutazione del prodotto di gruppo e di un'attività individuale; i criteri di valutazione sono specificati prima dell'esecuzione dell'attività. Medio: non c'è predominio di uno dei due poli Basso: si effettua solo una valutazione del prodotto di gruppo; i criteri di valutazione non sono specificati prima dell'esecuzione dell'attività

Valutare la struttura di partecipazione e di attività dei diversi membri del gruppo	Verificare il grado di rispetto delle strutture cooperative proposte dal docente e verificare la partecipazione equa e l'interazione simultanea		Alto: si valuta se tutte le strutture cooperative sono rispettate e se tutti i membri del gruppo hanno partecipato Medio: si valuta se alcune strutture cooperative sono rispettate e se tutti i membri del gruppo hanno partecipato Basso: non si valuta se le strutture cooperative sono rispettate e se tutti i membri del gruppo hanno partecipato
Valutare la competenza nell'apprendimento cooperativo			Alto: gli studenti si autovalutano e si valutano reciprocamente; vengono proposti obiettivi di miglioramento individuali e di gruppo; vengono valutati i ruoli e vengono introdotte proposte di miglioramento Basso: gli studenti non si autovalutano né si valutano reciprocamente; non vengono proposti obiettivi di miglioramento né individuali né di gruppo; non vengono valutati i ruoli né vengono introdotte proposte di miglioramento
Tipo di strumento utilizzato		Alto: vengono utilizzati 3 strumenti di valutazione (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni) Medio: vengono utilizzati tra 1 e 2 strumenti di valutazione Basso: non viene utilizzato alcun strumento di valutazione	
Obiettivi dell'equipe nell'ambito dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)	Chi li propone		Alto: gli obiettivi sono stabiliti sia dal docente che dagli studenti Medio: gli obiettivi sono stabiliti sia dal corpo docente che dagli studenti Basso: gli obiettivi non vengono definiti
	Tipo di obiettivi		Alto: vengono definiti obiettivi relativi all'area curricolare (progredire nell'apprendimento, apprendere l'argomento, fare una buona presentazione del prodotto finale) e anche al funzionamento dell'equipe (mutuo aiuto, partecipazione, rispetto, consenso, collaborazione) Medio: vengono definiti solo obiettivi relativi all'area curricolare o al funzionamento dell'equipe Basso: non vengono definiti obiettivi
	Realizzabili o meno		Alto: tutti gli obiettivi sono definiti in modo che tutti i membri possano raggiungerli, indipendentemente dal fatto che vengano effettivamente raggiunti o meno (aiutarsi, partecipare, progredire) Basso: gli obiettivi non sono realizzabili perché non tutti i membri possono raggiungerli (lavorare senza interventi del docente, lavorare da soli, lavorare in silenzio)
	Scala di valutazione degli obiettivi		Alto: sia la scala quantitativa che qualitativa sono incluse nella valutazione degli obiettivi Medio: viene introdotta una delle due scale Basso: non viene introdotta alcuna scala di valutazione
Ruoli e incarichi all'interno dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)			Alto: la valutazione dei ruoli e degli incarichi contempla sia una scala di valutazione quantitativa che qualitativa Medio: la valutazione dei ruoli e degli incarichi contempla solo una scala di valutazione, sia quantitativa che qualitativa Basso: non vengono valutati né i ruoli né gli incarichi
Impegni personali all'interno dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)	Chi li propone		Alto: gli impegni sono stabiliti sia dal docente che dagli studenti Medio: gli impegni sono stabiliti sia dal corpo docente che dagli studenti Basso: gli impegni non vengono definiti
	Tipo di impegni		Alto: vengono definiti impegni relativi all'area curricolare (scrivere in bella grafia, non commettere errori ortografici, leggere più velocemente) e anche al funzionamento dell'equipe (abbassare il tono di voce, ascoltare le opinioni dei compagni, curare meglio il materiale) Medio: vengono definiti solo impegni relativi all'area curricolare o al funzionamento dell'equipe Basso: non vengono definiti impegni

	Realizzabili o meno		Alto: tutti gli impegni sono definiti in modo che tutti i membri possano raggiungerli, indipendentemente dal fatto che vengano effettivamente raggiunti o meno (mantenere in buono stato il materiale, contribuire con idee all'equipe) Basso: gli impegni non sono realizzabili perché non tutti i membri possono raggiungerli (sapere accettare tutti i bambini, non parlare con alcuni membri dell'equipe)
	Scala di valutazione degli impegni		Alto: sia la scala quantitativa che qualitativa sono incluse nella valutazione degli impegni Medio: viene introdotta una delle due scale Basso: non viene introdotta alcuna scala di valutazione
Valutazione globale all'interno dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)			Alto: la valutazione globale avviene in modo sia quantitativo che qualitativo Medio: la valutazione globale avviene solo in modo quantitativo o qualitativo Basso: non viene effettuata alcuna valutazione globale
Adattamento dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)			Alto: lo strumento ha subito modifiche Basso: lo strumento non ha subito variazioni

Tab.1: Criteri operativi dell'apprendimento cooperativo

Le dimensioni del grado di risposta dell'apprendimento cooperativo verranno valutate in base al grado in cui si risponde a ciascuno dei tre assi dell'innovazione. Questo significa che verrà valutato il grado di risposta all'apprendimento cooperativo che sarà suddiviso in tre tipologie:

- “Basso grado di risposta” quando le risposte valutative non si avvicinano alle direttive dell'apprendimento cooperativo.
- “Medio grado di risposta”, quando le risposte valutative si avvicinano, ma non completamente alle direttive dell'apprendimento cooperativo.
- “Alto grado di risposta” quando le risposte valutative si avvicinano completamente alle direttive dell'apprendimento cooperativo.

4.4 Procedura

Per raggiungere gli obiettivi prefissati, l'attività di raccolta dei dati è stata condotta nel corso di tre mesi. In primo luogo, sono state contattate quattro docenti tramite e-mail, al fine di descrivere loro la ricerca e di sondare il loro interesse a partecipare allo studio. L'adesione alla partecipazione a questo studio è stata facilitata dal fatto che i quattro docenti e gli istituti dove svolgevano servizio erano già coinvolti nell'implementazione del programma di innovazione educativa e collaboravano con il Gruppo GRAD dell'Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Sono stati fissati tre giorni per condurre le interviste semistrutturate, della durata di un'ora e mezza ciascuna, nei tre centri. Il giorno dell'intervista sono stati richiesti vari documenti come evidenze, che sono stati raccolti in loco e via internet. Per l'analisi delle interviste e della documentazione raccolta è stato utilizzato il software Atlas.ti.

5. Risultati

Di seguito si mostrano i risultati di ogni caso per le diverse dimensioni e subdimensioni di analisi.

Dimensione	Subdimensioni	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Valutare i contenuti appresi in modo cooperativo. Identificare la valutazione dei contenuti individuali	Identificare la valutazione dei contenuti cooperativi	Le qualifiche ottenute attraverso l'apprendimento individuale e cooperativo in attività di lavoro cooperativo non sono chiaramente identificate. B	Non sono chiaramente identificate le qualifiche ottenute attraverso l'apprendimento individuale e cooperativo. Tuttavia, in alcune attività vengono identificate (espressione orale). B	Le qualifiche ottenute attraverso l'apprendimento individuale e cooperativo non vengono chiaramente identificate. B
	Il docente prende decisioni riguardo alla pianificazione e alle future attività	"La riprogrammazione è continua." A	Viene realizzata attraverso una regolazione della propria pratica docente." A	"Poiché non faremo progressi se non rimane chiaro." A
Valutare il risultato dell'apprendimento di un'attività svolta attraverso una struttura cooperativa	Rendere conto di ciò che l'equipe e ciascun membro hanno imparato dall'attività svolta in cooperazione	Rendere conto di ciò che ha imparato il gruppo e ciascun membro del compito svolto cooperativamente. Vengono svolte diverse attività valutative lungo tutto il processo e vengono forniti i criteri di correzione in anticipo. A	Vengono svolte diverse attività valutative lungo l'intero processo, anche se non in tutte le attività vengono forniti preventivamente i criteri di correzione. M	Nelle attività, i docenti valutano il lavoro cooperativo con il diario delle sessioni e vengono forniti preventivamente i criteri di correzione in alcune attività. M
Valutare la struttura di partecipazione e di attività dei diversi membri del gruppo	Verificare il grado di rispetto delle strutture cooperative proposte dal docente e verificare la partecipazione equa e l'interazione simultanea	Si effettuano valutazioni lungo il processo. Viene valutato il rispetto delle strutture cooperative, ma i criteri di valutazione non sono ancora del tutto chiari. M	Si valuta il grado di rispetto delle strutture (almeno a livello orale), oltre a effettuare una covalutazione della partecipazione tra i membri. A	Gli studenti lo valutano. A
Valutare la competenza nell'apprendimento cooperativo		Con l'uso del piano di gruppo e del diario delle sessioni, si autovalutano e si valutano, introducendo miglioramenti individuali e di gruppo negli obiettivi sia personali che di gruppo. A	Vengono utilizzati il diario delle sessioni e il piano di squadra per auto e covalutare i diversi membri, gli obiettivi e i ruoli, oltre a proporre miglioramenti. A	Attraverso il diario delle sessioni e un'ora settimanale di tutoraggio sul lavoro cooperativo. A
Tipo di strumento utilizzato		Piani di gruppo e diari delle sessioni. M	Diario delle sessioni, piano di squadra, quaderno di squadra, rubrica del lavoro cooperativo. A	Vengono utilizzati il piano di squadra, il diario delle sessioni, il quaderno di squadra. A
Obiettivi dell'equipe nell'ambito dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)	Chi li propone	2 professori 1 studente. M	2 professori 1 studente M	---
	Tipo di obiettivi	Sono contemplati sia gli obiettivi nell'area curriculare (docente) che nel funzionamento del gruppo (studenti). A	Vengono considerati sia gli obiettivi nell'area curricolare (docente) che il funzionamento della squadra (studenti). A	---
	Realizzabili o meno	Realizzabile. A	Realizzabile. A	---
	Scala di valutazione degli obiettivi	Nei diari delle sessioni vengono valutati qualitativamente e quantitativamente gli obiettivi personali e viene proposto il miglioramento di	Qualitativo e quantitativo. A	---

		gruppo che è legato all'obiettivo di gruppo. Anche se gli obiettivi di gruppo vengono valutati quantitativamente. Nel Piano del gruppo/valutazione finale vengono valutati gli obiettivi di gruppo e personali in modo qualitativo con molto bene, bene migliorabile, niente, facendo una valutazione finale come gruppo e il docente fornisce anche la sua valutazione finale con un commento qualitativo. A		
Ruoli e incarichi all'interno dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)		Gli incarichi vengono valutati quantitativamente nei diari delle sessioni. M	Valutazione sia qualitativa che quantitativa. A	---
Impegni personali all'interno dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)	Chi li propone	Non sono contemplati nel piano di gruppo né nel diario delle sessioni. B	Studenti più insegnante che realizza la revisione A Insegnante che guida più studenti - M	---
	Tipo di impegni	---	Vengono definiti sia pensando all'area curricolare che al funzionamento della squadra. A	---
	Realizzabili o meno	---	Realizzabile. A	---
	Scala di valutazione degli impegni	---	Valutazione qualitativa e quantitativa. A	---
Valutazione globale all'interno dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)		Nei piani di gruppo è contemplata sia la parte quantitativa che quella qualitativa, aprendo spazi per la riflessione sulle migliori da introdurre a livello di gruppo. A	All'interno dello strumento non è contemplata, ma nella rubrica del lavoro di squadra viene effettuata una valutazione globale dei membri e del lavoro. B	---
Adattamento dello strumento (quaderno di squadra, piano di squadra e diario delle sessioni)		---	---	Il diario delle sessioni è stato adattato a soli 3 elementi. A

Tab.2: Risultati dell'analisi dell'apprendimento cooperativo

L'analisi dei risultati ottenuti nei casi studio evidenzia le criticità incontrate nell'implementazione e nella valutazione dell'apprendimento cooperativo.

Nel Caso 1, si osserva una mancanza di concretezza nei criteri di valutazione dell'apprendimento cooperativo, con particolare riferimento alla valutazione delle performance e nel riconoscimento del contributo a livello individuale e di gruppo. Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati nell'apprendimento cooperativo, si può sottolineare che gli obiettivi del gruppo sono ancora fortemente influenzati dai docenti, lasciando solo un obiettivo scelto dai membri del gruppo. Manca una valutazione qualitativa rispetto ai ruoli attribuiti ad ogni alunno all'interno del gruppo, anche se talvolta nella valutazione personale di "cosa abbiamo fatto bene" e "cosa possiamo migliorare", ci si riferisce ad essi. Inoltre, gli impegni personali non sono contemplati né nel piano di "squadra" né nel diario delle sessioni, probabilmente perché sono considerati obiettivi personali di ciascun membro del gruppo. Va segnalato che in ogni sessione viene utilizzata

una tabella di valutazione sul procedimento e la pianificazione del lavoro in quell'attività e sessione, che accompagna ulteriormente la riflessione sul processo di apprendimento. Il grado di risposta all'apprendimento cooperativo del Caso 1 sarebbe alto.

Analogamente, nel Caso 2, si riscontra una situazione simile, con una difficoltà nel determinare la partecipazione effettiva di ciascun membro alle attività di gruppo. La valutazione del grado di partecipazione avviene principalmente a livello orale, suggerendo la necessità di sviluppare strumenti più chiari e obiettivi per valutare in modo equo e accurato l'impegno individuale e di gruppo. Manca una valutazione qualitativa per gli incarichi, anche se talvolta nella valutazione personale si fa riferimento a essi. È importante notare che i ruoli e gli incarichi sono valutati sia quantitativamente che qualitativamente. Gli impegni personali in età infantile sono più determinati dal docente, mentre nella scuola primaria l'insegnante concede più libertà e assume un ruolo guida in questo senso. Inoltre, nel piano di gruppo non è prevista una valutazione complessiva, sebbene sia data l'opportunità con un altro strumento, ossia una rubrica per i lavori di gruppo. Il grado di risposta del Caso 2 sarebbe alto.

In riferimento al Caso 3, pur rilevando un maggiore coinvolgimento degli studenti nella valutazione delle loro prestazioni, si evidenzia comunque la complessità nel determinare con precisione i risultati dell'apprendimento cooperativo a livello individuale e di gruppo. Va notato che la valutazione delle diverse strutture di partecipazione all'interno del gruppo cooperativo proposte dal docente avviene principalmente a livello studentesco, concedendo maggiore autonomia e responsabilità nella valutazione agli alunni. Un dato interessante che emerge dai dati analizzati è la programmazione di un'ora a settimana con ciascuno dei tre insegnanti del gruppo classe, che hanno utilizzato l'apprendimento cooperativo nelle sue lezioni, per riflettere sul lavoro cooperativo in gruppo. Inoltre, l'adattamento del diario delle sessioni suggerisce un tentativo di migliorare la chiarezza e l'efficacia dei processi di valutazione. Il grado di risposta del Caso 3 sarebbe alto.

6. Conclusioni

L'analisi condotta sui casi studio ha fornito importanti spunti di riflessione sull'implementazione e la valutazione dell'apprendimento cooperativo nelle scuole esaminate. Pur evidenziando sfide e criticità, i risultati indicano anche l'efficacia e il potenziale di questo approccio educativo.

Uno dei principali temi emersi è la sfida nel distinguere chiaramente l'apprendimento individuale da quello di gruppo durante le attività collaborative. Questo richiede un ripensamento degli strumenti di valutazione attualmente in uso. Inoltre, esige l'adozione di criteri di valutazione più chiari e trasparenti, in grado di riconoscere adeguatamente il contributo di ciascun membro del gruppo (Damini e Surian, 2012; Naranjo e Jiménez, 2015). È fondamentale progettare strumenti che promuovano l'autonomia degli studenti e implementare la comunicazione tra docenti e studenti nella scelta degli obiettivi di apprendimento e dei criteri valutativi e nell'assegnazione delle responsabilità di ogni membro del gruppo (Meijer et al., 2020; Panadero & Jonsson, 2013; Quarstein & Peterson, 2001).

Sebbene, si è osservata una tendenza verso una maggiore autonomia degli studenti nella gestione delle attività di gruppo, ancora persiste un ruolo significativo degli insegnanti nella definizione degli obiettivi di apprendimento e nelle modalità di valutazione. L'utilizzo della valutazione formativa e diagnostica aumenterebbe, da parte degli studenti, la responsabilità, l'autonomia e l'autoregolazione del proprio processo di apprendimento (Bertolini & Cardarello, 2021; Scierri & Capperucci, 2023; Tigelaar et al., 2005). Questo equilibrio tra autonomia degli studenti e guida degli insegnanti rappresenta una sfida importante da affrontare nel promuovere un apprendimento cooperativo efficace (Iborra & Izquierdo, 2010; Li & Grion, 2019; Nicol, 2018).

Nonostante le difficoltà riscontrate, i casi studio hanno anche evidenziato i numerosi vantaggi dell'apprendimento cooperativo, tra cui il miglioramento del coinvolgimento degli studenti, lo sviluppo delle competenze sociali e la promozione di un clima di apprendimento positivo e inclusivo (Strom & Strom, 2011). I risultati hanno inoltre evidenziato la necessità di supportare un cambiamento culturale nell'approccio educativo, in cui la collaborazione sia valorizzata tanto quanto le competenze disciplinari.

Tuttavia, affinché l'apprendimento cooperativo possa essere pienamente efficace, è necessario continuare a sviluppare e affinare le pratiche pedagogiche e di valutazione, nonché a fornire adeguato supporto e for-

mazione agli insegnanti (Christoforidou & Kyriakides, 2021; Pastore, 2017). Solo attraverso un impegno continuo e una riflessione critica sulle pratiche educative sarà possibile massimizzare il potenziale dell'apprendimento cooperativo in ambito scolastico (Ainscow, 2002, 2012; Johnson & Johnson, 2014; Magnanini, 2022; Pujolàs, 2008) e, innanzitutto, la competenza valutativa dei docenti (Herppich et al., 2018).

In conclusione, il presente studio suggerisce che, sebbene l'apprendimento cooperativo presenti sfide significative, il suo potenziale nel promuovere un ambiente di apprendimento positivo e inclusivo è innegabile. È fondamentale continuare a esplorare e sviluppare pratiche pedagogiche e valutative che possano supportare questo approccio, contribuendo così a formare studenti più competenti e collaborativi (Martínez-Maireles et al., 2022).

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de educación*, 327(1), 69-82. MECD. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re327.pdf?documentId=0901e72b8125305b>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>
- Bertolini, C. & Cardarello, R. (2021). Il feedback a scuola-Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. In E. Nigirs, G. Agrusti (eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson Academy.
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Christoforidou, M. y Kyriakides, L. (2021). Developing teacher assessment skills: the impact of the dynamic approach to teacher professional development. *Studies in educational evaluation*, 70, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101051>
- Damini, M. e Surian, A. (2012). Cooperative learning e valutazione in contesti multiculturali. *Giornale italiano della ricerca educativa*, V(9), 83-95.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin.
- Erdogan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(80), 89-112.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017b). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts. *Anales de psicología*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- García, M. M., González, I., & Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario ACOE: Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- Herppich, S., Praetorius, A-K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, M., Ufer, S., Klug, J., Hetmanek, A., Ohle, A., Böhmer, I., Karing, C., Kaiser, J. & Sudkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: integrating knowledge-, process-, and product-oriented approaches into a competence oriented conceptual model. *Teaching and teacher education*, 76, 181-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.001>
- Ibarra, M^a S., & Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: Reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241. UCM. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>
- Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Argentina: Grupo editorial Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2014b). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: Edicions SM.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2014a). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. UM. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Li, L., & 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>

- Magnanini, A. (2022). Apprendimento cooperativo e formazione degli insegnanti. *Ricerche pedagogiche*, LVI(222), 57-71.
- Martínez-Maireles, D. (2024). The Assessment Process: A Multi-Level Model for Configuring and Analyzing Assessment Practices. *Formazione & insegnamento*, 22(2), 18-26. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_03
- Martínez-Maireles, Scierrri, I. D. M. & Capperucci, D. (2022). Apprendimento cooperativo e feedback formativo come strategie per favorire contesti inclusivi. In J. M. Trujillo, D. Capperucci, C. Rodríguez, M. N. Campos, *Experiencias e investigaciones en contextos educativos* (pp. 71-80). Dykinson.
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J.-W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: a reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(8), 1222–1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1729696>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Naranjo, M., & Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. En A R. M. Mayordomo i J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 229-263). Barcelona: Editorial UOC.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (Eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher Education* (pp. 47-59). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>.
- Pastore, S. (2017). Cosa serve agli insegnanti per ben valutare. *Formare*, 17(3), 38-51. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-21256>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41. CIFE. http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112. UM. <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A., & Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Elizalde. <http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Quarstein, V. A., & Peterson, P. A. (2001). Assessment of cooperative learning: A goal-criterion approach. *Innovative Higher Education*, 26, 59–77.
- Scierrri, I. D. M. & Capperucci, D. (2023). Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa. In R. Viganò e C. Lisimberti, *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale*. (pp. 819-829). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California: SAGE Publications.
- Strom, P. S. & Strom, R. D. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational research and evaluation*, 17(4), 233-251. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2011.620345>
- Tigelaar, D., Dolmans, D., Wolfhagen, I., & Vleuten, C. (2005). Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30, 595-610.
- Yan., Z. & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan & L. Yang, (Eds.), *Assessment as learning. Maximising opportunities for student learning and Achievement* (pp. 11–24). Routledge.