

Il progetto Erasmus + QUALAS: *Uso dei dati e Learning Analytics per l'autovalutazione e il miglioramento scolastico*

**Seminario nazionale del progetto QUALAS – 29 settembre
2026**

Donatella Poliandri · INVALSI
Responsabile Area *Innovazione e Sviluppo*



Il seminario come dispositivo di restituzione

Dalla presentazione degli esiti al confronto con le scuole

1. Presentare e tradurre gli esiti

Costruire una cornice comune selezionando i nuclei interpretativi più rilevanti e rendendoli comprensibili e discutibili.

**Esiti → oggetti
conversazionali**

2. Attivare il confronto

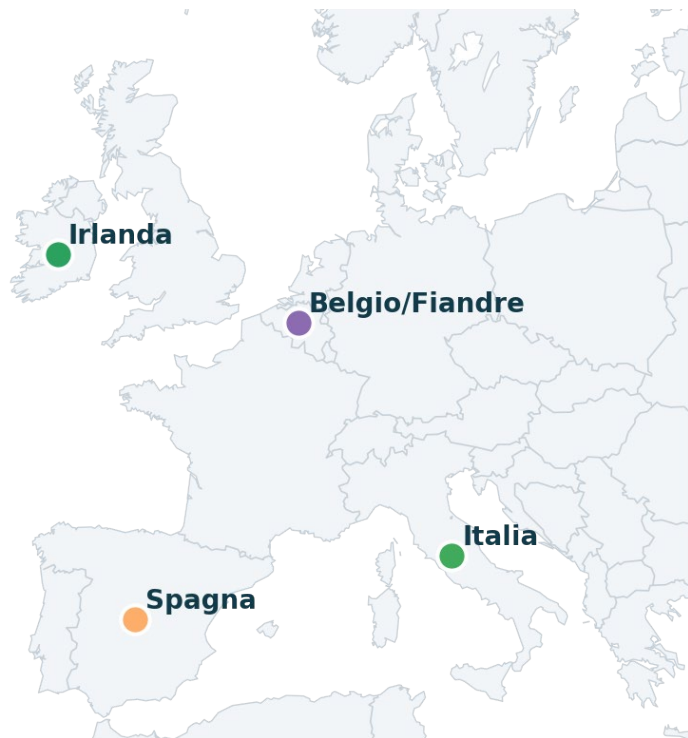
Riconoscere, integrare e problematizzare gli esiti facendo emergere implicazioni e possibili piste di azione.

Poliandri, D., & Giampietro, L. (2026). La restituzione come dispositivo etico-interpretativo: postura del valutatore e costruzione sociale dei risultati.

Obiettivo: trasformare i risultati della ricerca in risorse per l'interpretazione, il confronto e l'azione.

QUALAS in breve

Perché nasce il progetto e quali risultati intende generare



Obiettivo

Comprendere come l'uso dei dati e, dove presenti, i Learning Analytics possano sostenere l'autovalutazione, la pianificazione e il miglioramento scolastico.

Perché è rilevante

Le scuole dispongono oggi di molte informazioni, ma non sempre riescono a trasformarle in evidenze utili per decidere, monitorare e migliorare.

4

paesi

20

scuole

121

partecipanti

5

work package

Dai casi agli strumenti

Country reports

4 rapporti nazionali

Cross-case report

comparazione internazionale

Tools & training

modulo e risorse formative

Partner: Vrije Universiteit Brussel · Dublin City University · Universidad de Valladolid · INVALSI

Obiettivo operativo: costruire capacità nelle scuole per usare dati e Learning Analytics in modo significativo

Autovalutazione, evidenze e decisioni

Il punto di partenza per leggere il progetto nel contesto italiano

Autovalutazione

Processo riflessivo attraverso cui la scuola osserva il proprio funzionamento, interpreta i risultati e individua priorità di miglioramento.

Nel contesto italiano si lega soprattutto a RAV, PdM, PTOF e alle routine di confronto interno.

Evidenze

Dati quantitativi e informazioni qualitative: esiti, frequenza, registri, piattaforme, osservazioni, feedback, voce di studenti e genitori.

Il valore delle evidenze dipende dalla qualità delle domande e dalla loro interpretazione.

Decisioni

Le evidenze non sostituiscono il giudizio professionale: lo orientano e lo rendono più informato e trasparente.

La finalità è il miglioramento degli apprendimenti e dell'organizzazione scolastica.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015; OECD, 2013; Mandinach & Gummer, 2016; Datnow & Hubbard, 2016.

La sfida non è “avere più dati”, ma trasformarli in evidenze interpretabili e utili per il miglioramento

Che cosa intendiamo per Learning Analytics?

Una definizione breve e alcuni esempi

Definizione di lavoro

I Learning Analytics riguardano la raccolta, l'analisi, l'interpretazione e la comunicazione di dati sugli studenti e sui loro apprendimenti per comprendere e ottimizzare l'apprendimento e i contesti in cui esso avviene.

Uso dei dati

insieme più ampio di pratiche basate su esiti, assenze, questionari, prove, osservazioni e piattaforme
presente in forma diversa nelle routine scolastiche e nell'autovalutazione

Learning Analytics

componente più specifica, legata soprattutto ai dati digitali e ai processi di apprendimento
può offrire informazioni più tempestive e granulari, ma non coincide con tutto l'uso dei dati

Studenti a rischio

segnali di difficoltà o disimpegno da intercettare precocemente

Tempo di attività

quanto tempo viene dedicato a compiti o attività online

Pattern di errore

errori ricorrenti in prove o test che orientano il feedback

Partecipazione

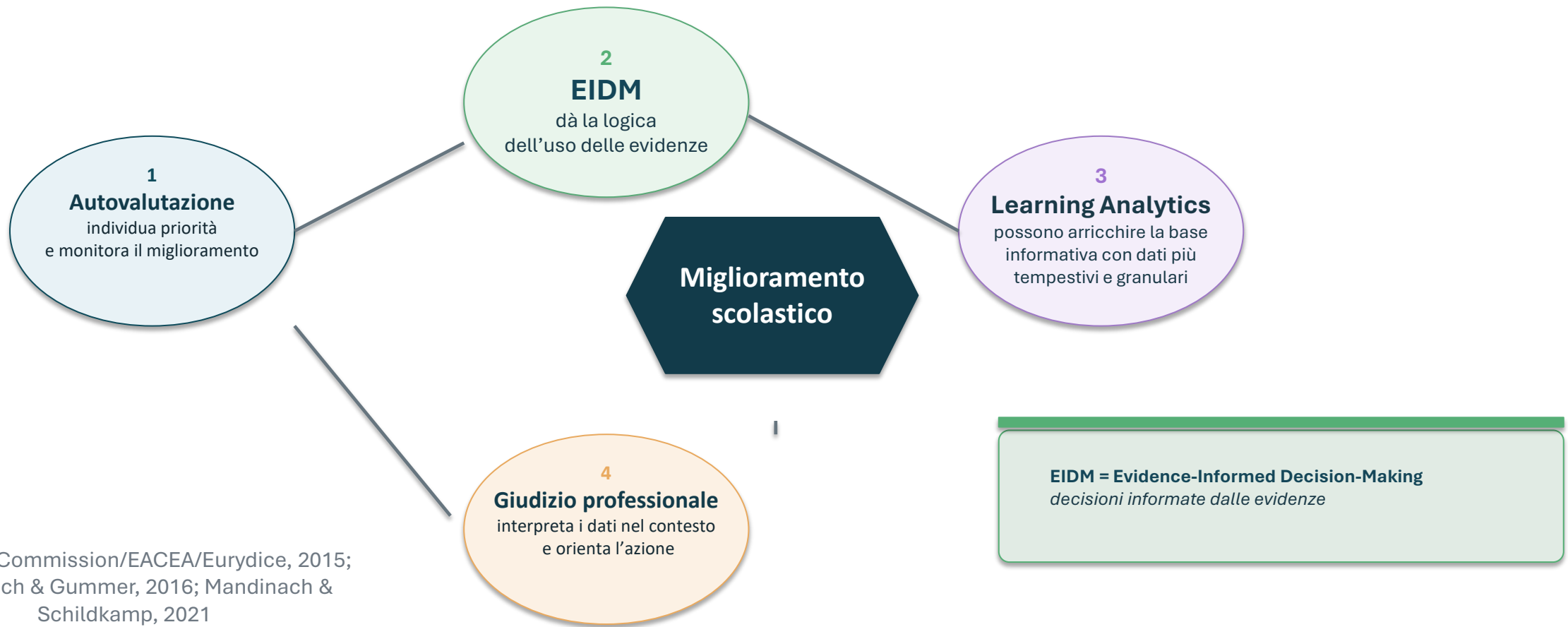
accessi, consegne, interazioni e continuità del lavoro

Long & Siemens, 2011; SoLAR, 2025

Nelle scuole italiane i Learning Analytics sono ancora poco sistematici: il tema più maturo è l'uso dei dati

Come stanno insieme LA, EIDM e autovalutazione?

Il dato acquista significato quando entra in un processo professionale di interpretazione e decisione



European Commission/EACEA/Eurydice, 2015;
Mandinach & Gummer, 2016; Mandinach &
Schildkamp, 2021

I Learning Analytics possono sostenere alcune fasi dell'autovalutazione,
ma diventano significativi solo se inseriti in routine collegiali di interpretazione e decisione.

I dati non decidono: alimentano interpretazione, confronto e azione professionale

La domanda di ricerca di QUALAS

Dalla cornice concettuale al disegno della ricerca

Domanda guida

Come possono l'uso dei dati e i Learning Analytics sostenere l'autovalutazione e il miglioramento scolastico? E a quali condizioni possono diventare una pratica significativa, sostenibile e condivisa nelle scuole?

1

Esplorare pratiche esistenti

uso dei dati, strumenti e routine di autovalutazione

2

Comprendere condizioni e vincoli

culture professionali, competenze, tempo, infrastrutture

3

Tradurre gli esiti in formazione

principi, strumenti e design del modulo formativo

Brown, Poliandri et al., 2026; Poliandri, 2026.

La ricerca non si ferma alla descrizione: produce evidenze utili per progettare strumenti e percorsi formativi per le scuole

Un disegno di studio di casi multiplo, comparativo e strumentale

Quattro paesi, venti scuole: casi selezionati intenzionalmente per leggere convergenze e differenze

Definizione metodologica

Studio di casi multiplo, comparativo e strumentale:

- casi scelti per rilevanza teorica
- confronto fra convergenze e differenze
- attenzione alle condizioni che favoriscono o ostacolano l'uso dei dati e dei Learning Analytics

4

paesi

20

scuole

121

partecipanti

1

protocollo comune

Criteri di variazione dei casi

contesto socioeconomico · readiness digitale · capacità valutativa e cultura del dato · tipologia di scuola · integrazione delle pratiche

Studi di caso nazionali

interviste e documenti
in ciascun paese

Affermazioni analitiche

pattern, processi e
condizioni emergenti

Convergenze e divergenze

lettura comparativa
dei risultati

Indicazioni per le scuole

strumenti, formazione
e capacity building

I casi non sono rappresentativi in senso statistico: sono scelti per la loro rilevanza teorica e per illuminare il fenomeno studiato

Stake, 1995; Stake, 2013.

Il caso italiano: come abbiamo individuato le scuole

Cinque scuole secondarie del Lazio selezionate attraverso un campione ragionato



Criteri di selezione

tipo di scuola
risultati/performance
contesto socioeconomico e geografico
esperienza di innovazione

Fonti utilizzate

Eduscopio
Scuola Futura / Poli formativi
Avanguardie Educative
Strategia Nazionale Aree Interne

Perché questa scelta

Il campionamento non mira alla rappresentatività statistica, ma a includere contesti differenti per leggere come pratiche di uso dei dati e condizioni di contesto interagiscano tra loro. La varietà dei casi consente di osservare scuole con missioni, profili di studenti, livelli di maturità digitale e risorse molto diversi.

La varietà dei contesti è un punto di forza del caso italiano: permette di osservare come l'uso dei dati cambi al variare delle condizioni

Cinque casi, cinque configurazioni

Una tipologia analitica per confrontare condizioni diverse di uso dei dati

Tipologia dei casi italiani	contesto	tratto distintivo
S1 Liceo accademico metropolitano ad alte performance	area urbana centrale; popolazione avvantaggiata	elevato successo universitario
S2 Scuola plurindirizzo di area interna in contesto fragile	area montana semi-rurale; indirizzi liceali e tecnici	marginalità socioeconomica
S3 Liceo innovativo digitale in area interna	piccolo centro in area interna/rurale	metodologie didattiche innovative centrate sulle ICT
S4 Tecnico-professionale di distretto a forte vocazione occupazionale	periferia urbana in area industrializzata	background più fragile; buoni esiti occupazionali
S5 Tecnico metropolitano ad alta intensità digitale e STEAM	area urbana periferica in città metropolitana	STEAM e innovazione digitale

La varietà dei casi permette di osservare come uso dei dati e Learning Analytics cambino al variare di indirizzi, territori, risorse e maturità digitale.

Fonte: Rapporto italiano QUALAS – School Characteristics; Poliandri, 2026.

Chi abbiamo ascoltato e come abbiamo analizzato i dati

Il caso italiano in breve

5

dirigenti scolastici

30

docenti con ruoli diversi

5

studenti

5

genitori

Raccolta dei dati

interviste semi-strutturate individuali e di gruppo
traccia comune sviluppata nel progetto
interviste registrate e trascritte
raccolta di documenti di scuola pertinenti

Matrice tematica

sintesi per intervista e area
tematica

Analisi per aree

convergenze, differenze e
specificità

Analisi comparativa

lettura comparativa
internazionale

Attenzione metodologica

L'analisi comparativa non serve a "misurare" le scuole o i paesi, ma a comprendere fenomeni, processi e condizioni che favoriscono o ostacolano un uso significativo dei dati e dei Learning Analytics.

Poliandri, 2026; Losito, 1996; Losito, 2007; Feldman et al., 2018; Brown, Poliandri et al., 2026.

Dal materiale qualitativo a una lettura comparativa capace di orientare strumenti e formazione

Esito 1 – I dati ci sono. Il problema è trasformarli in evidenze

Ampia disponibilità di dati, uso ancora limitato e poco sistematico dei Learning Analytics

Ampia disponibilità di dati

Le scuole dispongono di una base informativa ampia: dati INVALSI, esiti scolastici, assenze, prove comuni, questionari, registro elettronico e piattaforme digitali.

Questa disponibilità è particolarmente importante in Italia, dove l'autovalutazione è già un processo formalizzato e sostenuto da dati.

INVALSI

esiti scolastici

assenze

questionari

registro elettronico

piattaforme digitali

Uso ancora debole dei Learning Analytics

Esistono pratiche riconducibili ai Learning Analytics, ma spesso non vengono chiamate così e restano legate a iniziative individuali o a usi descrittivi delle piattaforme.

Il punto decisivo non è la disponibilità della metrica in sé, ma la capacità di porre domande educative significative ai dati e di integrarli in una lettura pedagogica condivisa.

Uso dei dati

più presente, ma spesso descrittivo o formale

Learning Analytics

meno diffusi e raramente integrati in modo sistematico

La questione decisiva non è la presenza del dato, ma la capacità di trasformarlo in evidenza utile per decidere

Dalla disponibilità del dato all'uso pedagogico

Il valore non sta nella metrica in sé, ma nella possibilità di interpretare, integrare e agire



Citazioni dal database

“Andrebbe fatto un documento divulgativo di cosa rappresentano i dati, che per l'appunto si possono leggere in un modo o in un altro, si possono stravolgere.”

(02_02, S1)

“Sì e poi, in virtù di questa simulazione ci regoleremo insomma su quando utilizzare misure compensative o meno.”

(29_5.1_01, S5)

Un dato diventa utile quando aiuta la scuola a formulare domande, interpretare e decidere

Esito 2 – La capacità non è soltanto individuale: è organizzativa

Perché il dato diventi leva di miglioramento servono routine, ruoli e tempi condivisi

Quando resta individuale

pratiche affidate a pochi docenti motivati
uso episodico di strumenti e piattaforme
lettura dei dati frammentata e poco condivisa
iniziative interessanti che non diventano patrimonio della scuola

“Ci siamo riuniti in un gruppo di lavoro e abbiamo discusso tra di noi... ci si è provato a dare un’interpretazione dei dati.”

(02_02, S1)

Quando diventa organizzativa

routine collaborative e tempi dedicati
responsabilità riconosciute e supporto tra pari
interpretazione collegiale delle evidenze
connessione tra autovalutazione, decisioni e azioni di miglioramento

“Competenze specifiche che potevano essere messe al servizio di comprendere... mettere a disposizione un’interpretazione, una lettura.”

(02_02, S1)

Le risorse del caso italiano

NIV

Dipartimenti

Consigli di classe

RAV

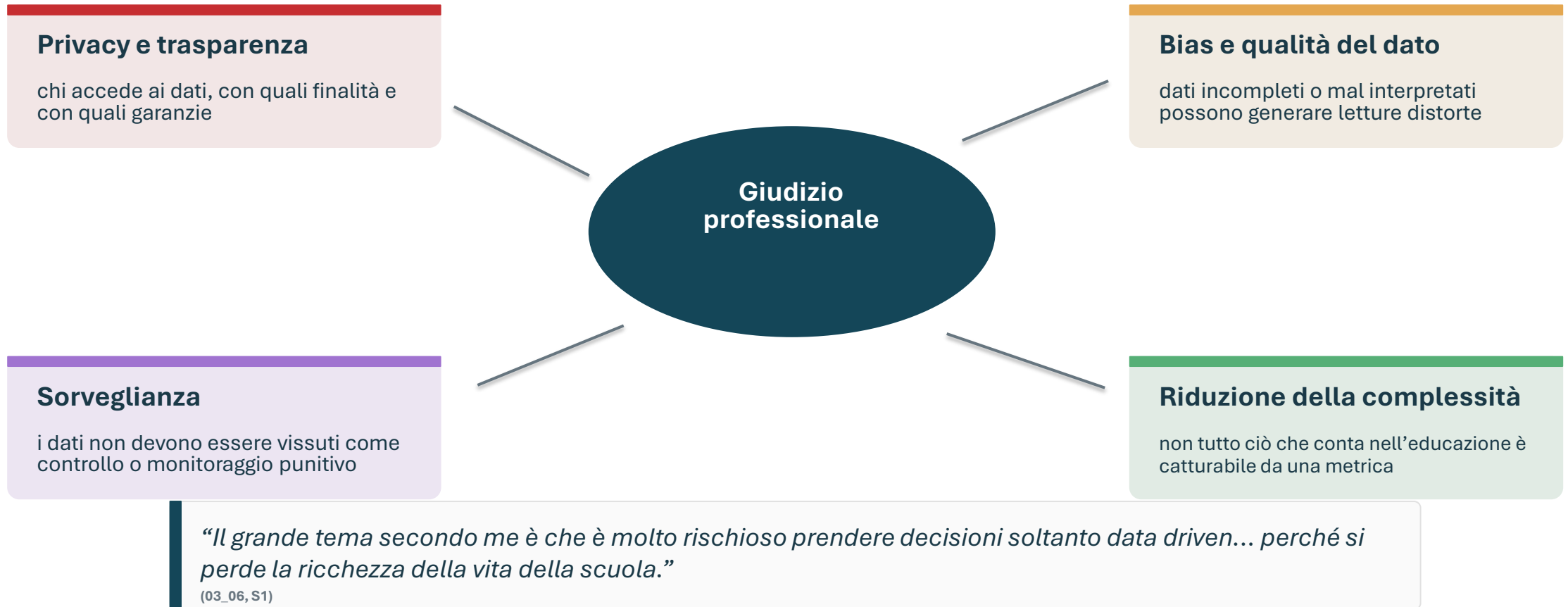
PdM

PTOF

Il nodo non è introdurre un nuovo sistema, ma far vivere meglio le strutture e le routine già esistenti

Esito 3 – Dati che orientano, non decidono

Dalle interviste emerge una cautela condivisa: i dati possono sostenere il giudizio professionale, non lo sostituiscono



Dati e Learning Analytics diventano utili quando sono letti con prudenza, nel contesto e al servizio degli studenti

L'Italia nel confronto europeo

Punti di partenza diversi, esigenze in parte comuni

IE Irlanda

cicli di autovalutazione più consolidati
maggiore connessione tra dati e miglioramento
Learning Analytics come supporto a processi già avviati

BE Belgio / Fiandre

autonomia scolastica elevata
rischio di frammentazione e usi affidati a singoli
Learning Analytics presenti in modo diseguale e localizzato

ES Spagna / Castilla y León

piattaforme e dati disponibili
integrazione tecnica e dashboard come tema centrale
Learning Analytics più visibili sul versante infrastrutturale

IT Italia

autovalutazione formalizzata e ampia disponibilità di dati
Learning Analytics ancora poco sistematici
priorità: interpretazione collegiale e miglioramento

Messaggio comparativo

Nei quattro paesi i Learning Analytics sono in una fase iniziale o diseguale di integrazione; varia il modo in cui si collegano ad autovalutazione, cultura del dato e routine organizzative.

Per l'Italia la priorità è passare dalla disponibilità dei dati alla loro interpretazione condivisa e orientata al miglioramento

Che cosa suggeriscono i risultati alle scuole?

Indicazioni pratiche derivate dai casi italiani e dalla comparazione

Competenze sui dati

sviluppare capacità di lettura, interpretazione e uso delle evidenze

Strumenti semplici

indicatori significativi e strumenti integrati nelle routine

Routine di autovalutazione

mettere l'analisi dei dati nei luoghi ordinari della scuola

Figure di supporto

referenti, mentoring tra pari, supporto organizzativo

Cultura aperta del dato

trasparenza, fiducia e uso formativo orientato al miglioramento

L'uso dei dati diventa leva di miglioramento quando è selettivo, interpretato insieme e legato a decisioni praticabili

Dagli esiti al modulo formativo

Formazione e costruzione di capacità per passare dai risultati alla pratica

Perché un modulo formativo

I risultati indicano che, prima di “spiegare i dati e i Learning Analytics in astratto”, occorre aiutare le scuole a usare meglio i dati che già possiedono, a interpretarli in modo collegiale e a collegarli alle decisioni di miglioramento.

Guide pratiche

percorsi guidati e accessibili

Laboratori pratici

dati reali e casi concreti

Supporto differenziato

ruoli, bisogni e livelli di esperienza

Template ed esempi

dall'interpretazione del dato all'azione

Strumenti integrati

non compiti aggiuntivi ma supporti alle routine

Apprendimento tra pari

discussione tra pari e apprendimento collaborativo



Capacità interpretativa collaborativa situata

Obiettivo del modulo: costruire capacità interpretativa, collaborativa e situata — non solo competenze tecniche

Riferimenti bibliografici essenziali

Fonti di progetto e riferimenti teorico-metodologici richiamati nella presentazione

Documenti QUALAS

Brown, M., Poliandri, D., Freitas-Cortina, A., et al. (2026). The Place of Learning Analytics in Educational Evaluation and Planning: Points of Convergence and Divergence in European Countries. Erasmus+ QUALAS, WP3 Final Report. Dublin.

Poliandri, D. (a cura di) (2026). Quality Assurance and Learning Analytics in Schools: The Case of Italy. INVALSI – QUALAS. In press.

Learning Analytics

Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. EDUCAUSE Review, 46(5), 31–40.

Society for Learning Analytics Research – SoLAR (2025). Definition of Learning Analytics.

Fulantelli, G., & Taibi, D. (2014). Learning Analytics: opportunities for schools. Italian Journal of Educational Technology, 22(3), 157–164.

Ranieri, M. (2015). Linee di ricerca emergenti nell'educational technology. Form@re, 15(3), 67–83.

Uso dei dati, EIDM e capacità

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate? Teaching and Teacher Education, 60, 366–376.

Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making. Journal of Educational Change, 17(1), 7–28.

Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education. Studies in Educational Evaluation, 69, 100842.

Mincu, M., & Romiti, S. (2022). Evidence-informed practice in Italian education. In C. Brown & J. Malin (Eds.), The Emerald International Handbook of Evidence-Informed Practice in Education.

Studi di caso, autovalutazione e analisi

Stake, R. E. (1995). The Art of Case Study Research. Sage.

Stake, R. E. (2013). Multiple Case Study Analysis. Guilford Press.

Losito, G. (1996). L'analisi del contenuto come ricerca sociale. FrancoAngeli.

Losito, G. (2007). L'analisi del contenuto. In L. Cannavò (a cura di), Tecniche speciali di rilevazione, trattamento e analisi. FrancoAngeli.

Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). Teachers Investigate Their Work: An Introduction to Action Research across the Professions. Routledge.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education.

OECD (2013). Synergies for Better Learning.

Grazie per l'attenzione

Donatella Poliandri
INVALSI – Area Innovazione e Sviluppo
donatella.poliandri@invalsi.it

Diritti di utilizzo

Il presente materiale è stato elaborato nell'ambito delle attività **dell'Area 5 – Innovazione e Sviluppo di INVALSI e del Progetto Erasmus + QUALAS – Quality Assurance with Learning Analytics in Secondary Schools**. Si tratta di materiale grigio ad uso interno e di lavoro, non destinato alla diffusione o alla riproduzione, totale o parziale, senza preventiva autorizzazione. I contenuti **possono essere eventualmente citati**, purché ne sia **chiaramente indicata la fonte e sia fatto esplicito riferimento all'Area 5 – Innovazione e Sviluppo, INVALSI e al Progetto QUALAS**.

Non è consentita la divulgazione, pubblicazione o redistribuzione del materiale nella sua forma integrale.

