

Utilizzo formativo di prove autentiche nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria

Formative use of authentic assessment tests in pre-service teacher education

Emanuela M. Torre, Paola Ricchiardi***

Riassunto

La rilevazione dei learning outcomes al termine dei percorsi di studio universitari è stata avviata in Italia, per le competenze generaliste, nel 2013 (Kostoris, 2015). In seguito, è stata estesa alle competenze disciplinari (Teco-D), con l'introduzione anche di rilevazioni in ingresso, al fine di poter valutare il "valore aggiunto" derivante dalla frequenza dei diversi corsi di laurea. Tali rilevazioni sono state e sono tuttora al centro di dibattiti scientifici e oggetto di approfondimenti di ricerca. Un filone interessante ha analizzato le strategie di utilizzo dei risultati come retroazione per i corsi di studio, in una logica di miglioramento continuo, che parte dal coinvolgimento dei docenti nella definizione di traguardi comuni fino all'analisi dell'efficacia delle azioni formative (Federighi, 2018; Del Gobbo, 2018). Gli esiti di tali rilevazioni sistematiche potrebbero tuttavia essere utilizzate anche in chiave formativa per gli studenti, prevedendo un feedback individuale, rispetto al raggiungimento dei traguardi essenziali del profilo di laurea, e uno collettivo, nelle sessioni di rielaborazione in gruppo. In questa linea si colloca la proposta descritta nel presente contributo, realizzata nel corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Torino, con contingenti ampi di studenti.

Parole chiave: prove autentiche, valutazione formativa, università, formazione iniziale degli insegnanti, prove strutturate e semi-strutturate

Abstract

The survey of learning outcomes at the end of the degree course was launched in Italy, for general skills, in 2013 (Kostoris, 2015). Later it was extended to disciplinary skills (Teco-D), with the introduction of entrance tests, in order to

* Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Torino, e-mail: emanuela.torre@unito.it A Emanuela M. Torre vanno attribuiti i paragrafi: 2; 4; 5; 7.

** Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli studi di Torino, e-mail: paola.ricchiardi@unito.it A Paola Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi: 1; 3; 6.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12391

evaluate the “added value” deriving from the attendance of the various degree courses. These findings have been and still are at the center of scientific debates and the subject of research. An interesting field of study has analyzed the strategies for using the results as feedback for the study courses, in a logic of continuous improvement, which starts from the involvement of teachers in the definition of common goals to the analysis of the effectiveness of training interventions (Federighi, 2018; Del Gobbo, 2018). However, the results of these systematic evaluations could also be used in an educational perspective for students, providing for individual feedback, with respect to the achievement of the essential goals of the degree profile, and a collective one, in group re-elaboration sessions. The proposal described in this contribution fits into this line, carried out in the course of studies in Primary Education at the University of Turin, with large contingents of students.

Keywords: authentic assessment tests, formative assessment, higher education, pre-service teacher education, structured and semi-structured tests

Articolo sottomesso: 25/08/2021, accettato: 05/11/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. Le competenze obiettivo nella formazione degli insegnanti

Innumerevoli studi a livello internazionale hanno approfondito le competenze essenziali che devono possedere i docenti, con le dovute diversificazioni per livello scolastico. I modelli più noti sono stati elaborati negli anni Novanta e Duemila (es. Danielson, 1996; Perrenoud, 1999; Paquay *et al.*, 2001), con l’identificazione di un gruppo di competenze di base comuni. Le principali sono relative alla gestione del processo di insegnamento-apprendimento (es. progettare; organizzare ed animare le situazioni di apprendimento; gestire la progressione degli apprendimenti; promuovere il lavoro in gruppo; valutare...). Altre competenze, in progressiva valorizzazione, riguardano gli aspetti organizzativi (es. gestire le relazioni con famiglie e con il territorio; elaborare progetti per la scuola...). Il profilo di competenza dei docenti si è inoltre via via arricchito con il riconoscimento di bisogni educativi e formativi emergenti (Ianes *et al.*, 2019), integrando o ridefinendo, ad esempio, le competenze interculturali ed inclusive (es. Tomlinson, 2014), quelle di ricerca (Caena, 2014) e quelle tecnologiche, in ulteriore espansione nell’attuale situazione sanitaria (Casal Otero Casal *et al.*, 2021). Aggiornamenti recenti derivano inoltre dagli studi sulle evidenze di ricerca (a partire dagli approfondimenti di Hattie), che

contribuiscono ad identificare strategie didattico-valutative efficaci per favorire l'apprendimento degli studenti (Calvani e Trincherò, 2019).

A partire dal profilo complesso dell'insegnante esperto, diversi Paesi Europei hanno definito i livelli di competenza di base che ci si attende i futuri docenti abbiano acquisito al termine del percorso di formazione iniziale (Snoek, Dengerink e de Wit, 2019). Questo ha permesso di ipotizzare rilevazioni in itinere lungo il curriculum di formazione degli insegnanti per monitorare la progressiva acquisizione di competenza.

2. La rilevazione progressiva delle competenze acquisite nella formazione iniziale dei docenti

La rilevazione del graduale sviluppo di competenze nel corso della formazione iniziale dei docenti consentirebbe, da un lato, di finalizzare meglio i curricula (sempre in coerenza con le indicazioni normative¹) e, dall'altro, di favorire lo sviluppo di consapevolezza anche da parte degli studenti rispetto alle competenze acquisite e a quelle su cui focalizzare l'attenzione per migliorare la propria preparazione professionale. Tali rilevazioni, ad integrazione delle valutazioni legate alle singole esperienze formative (esami, laboratori, tirocinio), possono essere effettuate con diverse modalità, così da offrire un quadro autentico e complessivo del livello di competenza raggiunto.

In questa direzione, a livello universitario, si sono sviluppati percorsi di bilanciamento di competenze (es., nel panorama italiano, Capobianco e Striano, 2015) e sono stati messi a punto, in diversi corsi di studio, strumenti per la valutazione autentica e per la riflessione sul processo di sviluppo professionale degli studenti (come il portfolio)².

Più nello specifico ricordiamo le esperienze, attive fin dai primi anni Duemila, focalizzate sulla formazione iniziale degli insegnanti (es. Crinon, 2003; Arcangeli e Cerini, 2005; Deum e Vanhulle, 2008) e, in tempi più recenti, la diffusione del *teacher portfolio*, ovvero di portfolio dedicati a testimoniare e ad evidenziare il livello progressivamente raggiunto da un insegnante nei diversi ambiti di competenza che ne caratterizzano il profilo professionale (es. Chye *et al.*, 2019). A livello nazionale ricordiamo le attuali

¹ In Italia, la formazione iniziale degli insegnanti è stata normata dapprima con il DM 26 maggio 1998 e successivamente con il DM 249/2010.

² Si ricordano, ad esempio, le rassegne di Bryant e Chittum (2013) e di Eynon, Gambino e Török (2014) in contesto statunitense; le esperienze nord-europee e neozelandesi riportate rispettivamente da Dysthe e Engelsen (2011) e Hains-Wesson *et al.* (2014) e, in contesto italiano, tra le altre, le esperienze condotte da Giovannini (2017) e Ugolini e Orazi (2015).

esperienze di INDIRE sulla costruzione di eportfolio per la valutazione dell'anno di prova dei docenti neoassunti, secondo quanto stabilito dal DM 850/2015, art. 11. Si tratta di uno strumento composto da quattro sezioni, relative rispettivamente alla descrizione del curriculum professionale, ad un bilancio iniziale delle competenze acquisite, alla descrizione documentata di elementi significativi delle attività di progettazione e azione didattica e di valutazione, ad un bilancio conclusivo con la prefigurazione di un piano di sviluppo professionale³.

In questa linea si collocano gli studi che hanno portato alla pianificazione e alla sperimentazione di un articolato percorso di bilancio di competenze rivolto ai futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia (Torre e Ricchiardi, 2007), centrato sulla etero e autovalutazione delle seguenti competenze: "Progettazione didattica", "Progettazione educativa", "Organizzazione e realizzazione di interventi didattici", "Valutazione", "Incoraggiamento della motivazione allo studio", "Gestione della relazione educativa e comunicazione efficace", "Competenza tecnologica", "Capacità di ricerca", "Promozione dello studio in profondità", "Lavoro in gruppo". La sperimentazione del percorso di bilancio (della durata di 30 ore a studente) ha evidenziato anche effetti formativi, quali l'incremento della consapevolezza rispetto alle proprie competenze e la diminuzione della motivazione estrinseca⁴.

3. La costruzione di uno strumento di valutazione autentica

A partire da tale percorso di bilancio di competenze, realizzato con strumenti di autovalutazione e valutazione esterna validati (Torre, 2007), sono state selezionate alcune competenze per uno screening di base da estendere a tutti gli studenti di un anno di corso. È stato così costruito uno strumento semi-strutturato di valutazione autentica che, a partire da uno "studio di caso", consenta di rilevare alcune competenze di base della professione docente, già presenti in nuce a metà percorso. Si tratta della competenza progettuale didattico-educativa, oggetto di numerosi approfondimenti empirici, anche recenti (es. Anello, 2021), e della competenza valutativa. Ad esse sono state aggiunte, per gli studenti degli ultimi anni, le competenze di ricerca in ambito didattico, che maggiormente qualificano un professionista in costante evoluzione (Coggi, 2014). Riportiamo di seguito un breve esempio (Fig. 1).

³ <https://neoassunti.indire.it/2021/toolkit/>, ultima consultazione 25/08/2021.

⁴ Rilevazioni effettuate su un campione di 66 studenti.

Difficoltà nella produzione scritta in una classe terza

Francesca insegna da anni in una scuola primaria statale di periferia. Le viene assegnata dalla Dirigente una classe terza con particolari carenze. Francesca dovrà insegnare italiano, storia e geografia. La classe è composta da bambini italiani e stranieri. L'utenza, derivante dal quartiere circostante, è molto deprivata. Il livello sia nella comprensione che nella produzione scritta è molto carente. Questo rende difficile anche lo studio degli argomenti di storia e geografia. La classe non presenta particolari difficoltà comportamentali e risulta collaborativa nei confronti delle proposte degli insegnanti. Si tratta di una classe di 18 alunni. Nel gruppo classe è presente anche una bambina down, che risulta ben inserita. Il team di insegnanti, formato da Francesca, da un collega di matematica e scienze, esperto di tecnologie, e da un'insegnante di sostegno, sembra funzionare bene, benché sia di recente costituzione. I genitori hanno mostrato invece difficoltà a collaborare sia fra di loro sia con l'insegnante che ha preceduto Francesca.

DOMANDA 1: Quali sono le **caratteristiche** della classe affidata a Francesca? Presentale classificandole sulla base di un **criterio** da te scelto ed esplicitato⁵

Fig. 1 - Esempio di prova di competenza semi-strutturata

Le prove sono state somministrate per due anni in forma semi-strutturata alle intere coorti degli studenti frequentanti il terzo e il quinto anno⁶ del corso di studi in Scienze della formazione primaria di Torino. Sono state poi corrette dai tutor coordinatori di tirocinio, sotto la guida dei docenti di metodologia della ricerca e docimologia del corso di studi. Per garantire l'affidabilità delle rilevazioni è stata costruita dai ricercatori una chiave di correzione strutturata (Fig. 2) a partire dall'analisi di un sotto-campione di prove. I tutor di tirocinio hanno ricevuto una specifica formazione per la correzione.

DOMANDE	Chiave di correzione e punteggi
1. Quali sono le caratteristiche della classe affidata a Francesca? Presentale classificandole sulla base di un criterio da te scelto ed esplicitato.	<ul style="list-style-type: none"> - Attribuire 2 punti se viene esplicitato chiaramente il criterio sulla base del quale sono state classificate le caratteristiche del caso descritto (es. risorse e difficoltà; caratteristiche adulti e caratteristiche bambini; ambiti di competenza e difficoltà della classe e degli adulti). - Attribuire 1 punto se gli elementi che caratterizzano il caso sono stati solo raggruppati in categorie, ma non viene esplicitato il criterio. - Attribuire 0,5 punti se viene individuata una sola categoria (ad es. caratteristiche socio-culturali) oppure se il criterio è esplicitato ma non chiaramente applicato o non consente di prendere in considerazione tutte le caratteristiche (es. solo criterio "risorse"). - Attribuire 0 punti se ci si limita ad elencare analiticamente quanto descritto nel testo. <p>Max 2 punti</p>

Fig. 2 - Chiave di correzione prova semi-strutturata

⁵ La domanda riportata rileva la capacità osservativa e in particolare il "Saper categorizzare e attribuire un significato ai comportamenti individuati nella descrizione di un caso" (v. tab. 1).

⁶ In particolare, hanno compilato la prima versione della prova semi-strutturata 309 studenti del terzo anno (coorte 2015) nell'a.a. 2017-2018 e 267 studenti del quinto anno (coorte 2014) nell'a.a. 2018-2019. Hanno compilato la versione definitiva della prova semi-strutturata, modificata in seguito alle analisi condotte sulla prima versione, 268 studenti del terzo anno (coorte 2016) nell'a.a. 2018-2019.

Sulla base delle analisi condotte sulle risposte fornite dagli studenti alle domande aperte contenute nella prova semi-strutturata, è stato possibile quindi formulare una prova con domande a risposta chiusa, da estendere ad un campione più ampio di studenti (terzo, quarto e quinto anno di corso⁷), con somministrazione online (Google Moduli)⁸. Riportiamo un esempio di item strutturato (Fig. 3).

IL CASO DI ANNA

Descrizione dettagliata di un'alunna in grande difficoltà e del contesto classe in cui è inserita.

DOMANDA 1

I tre insegnanti della classe di Anna decidono di classificare i comportamenti di disagio della bambina sulla base del criterio "tipologie di difficoltà evidenziate dalla bambina". Confronta le tre proposte e indica quale delle tre rispetta meglio il criterio che i tre insegnanti avevano stabilito.

1) Classificazione proposta dal primo insegnante

A. presenta: a) relazioni difficili con adulti e compagni (non esegue le consegne, gioca da sola); b) comportamenti aggressivi (parla in modo volgare, getta oggetti); c) scarso rispetto dei materiali; d) mancato rispetto delle regole nel gioco (non sopporta di perdere); e) mancata risposta ai richiami; f) difficoltà in letto-scrittura; g) rifiuto di frutta e verdura; h) maleducazione (sputa).

2) Classificazione proposta dal secondo insegnante

A. presenta: a) difficoltà relazionali con adulti (conflitto; non rispetto delle regole, delle consegne e dei richiami); b) difficoltà relazionali con i pari (aggressività, inserimento difficile nei giochi collettivi, poco rispetto dei compagni).

3) Classificazione proposta dal terzo insegnante

A. presenta: a) difficoltà relazionali (aggressività, gioco solitario; inserimento inadeguato nei giochi; non accettazione della sconfitta, interazioni difficili con adulti e compagni...); b) difficoltà nell'apprendimento (difficoltà nella letto-scrittura; no esecuzione delle consegne; no esposizione in pubblico); c) difficoltà comportamentali (no rispetto regole in classe, a mensa, nel gioco collettivo).

La risposta corretta è la n. 3. La risposta n. 1 presenta una classificazione con categorie sovrapposte, senza che si evinca chiaramente il criterio utilizzato e la risposta n. 2 è parziale.

Fig. 3 - Esempio di item prova strutturata

La rilevazione strutturata ha il vantaggio di essere maggiormente sostenibile sul lungo periodo. Se adeguatamente pianificata, permette anche di rilevare processi cognitivi superiori, come la "capacità critica" nella discriminazione tra più alternative. La presenza di risposte prestabilite tra cui scegliere non consente tuttavia di apprezzare la capacità di elaborazione originale (creatività). Per esempio, tali prove permettono di valutare se lo studente è in grado di riconoscere i criteri corretti per classificare gli elementi che caratterizzano un

⁷ Hanno compilato la prova 336 studenti del terzo anno (coorte 2018) e 595 studenti del quarto e del quinto anno (coorti 2017 e 2016).

⁸ Questo ha consentito di proseguire con le rilevazioni anche nelle condizioni di distanziamento imposte dalla pandemia da Covid-19.

caso di studio e non se sa individuare autonomamente e in maniera originale un criterio adeguato sulla base del quale classificare i fattori distintivi. Oppure permettono di valutare se lo studente sa individuare un obiettivo didattico-educativo formulato correttamente e non se è in grado di elaborarlo e poi di esprimerlo in modo adeguato. Riportiamo una tabella in cui sono stati messi a confronto gli indicatori rilevabili con la prova semi-strutturata e quelli che possono essere apprezzati con una prova analoga strutturata (Tab. 1).

Tab. 1 - Costrutti rilevati in forma semi-strutturata e strutturata

	Forma semi-strutturata	Forma strutturata
A) Competenza valutativa		
1. Capacità di osservazione⁹	Saper categorizzare e attribuire un significato ai comportamenti individuati nella descrizione di un caso. Saper operazionalizzare un costrutto.	Individuare la categorizzazione corretta dei comportamenti individuati nella descrizione di un caso. Saper scegliere tra gli indicatori dati quelli che consentono di operazionalizzare correttamente un costrutto.
2. Capacità di scelta degli strumenti adeguati	Saper individuare gli strumenti adeguati per approfondire il bisogno e le difficoltà, indicando anche gli aspetti da osservare.	Saper scegliere tra gli strumenti dati quelli adeguati per rilevare diversi aspetti (comportamenti, apprendimenti, fattori socio-culturali).
3. Capacità di individuare le fonti (anche territoriali)	Saper individuare le fonti di informazione più utili per approfondire il caso.	Saper scegliere tra le fonti date quelle utili da interpellare (famiglia, operatori sociali e sanitari) per approfondire il caso, adeguate agli scopi dati.
B) Competenza progettuale		
1. Capacità di previsione	Saper prevedere i momenti più complicati da gestire.	Saper individuare i momenti più difficili da gestire tra quelli dati.

⁹ La competenza osservativa prevede la selezione dell'informazione rilevata e la riorganizzazione dell'informazione selezionata in un quadro interpretativo internamente coerente (Trinchero, 2002).

	Saper prevedere le possibili dinamiche relazionali che si possono instaurare in una situazione complessa.	Saper scegliere tra le dinamiche relazionali indicate quella che con maggior probabilità si può generare nella situazione descritta.
2. Capacità di pianificazione didattico-educativa	Saper formulare correttamente un obiettivo educativo e saperlo connettere con una strategia didattico-educativa.	Saper individuare l'obiettivo educativo formulato correttamente tra quelli dati.
	Proporre una o più strategie didattico-educative coerenti con i bisogni del soggetto e del contesto, dimostrando di saperle giustificare adeguatamente e di saper citare studi coerenti.	Saper individuare la strategia didattico-educativa adeguata per il conseguimento di un determinato obiettivo tra quelle date.

C) Competenze di base di ricerca

1. Capacità di reperire fonti scientifiche e individuare e applicare forme di ricerca in contesto scolastico	Saper individuare fonti adeguate per individuare interventi efficaci (riferimenti alla letteratura di ricerca)	Saper giudicare la correttezza di un piano di ricerca classico molto utilizzato nella ricerca didattica (ricerca quantitativa)
	Saper individuare e illustrare forme di ricerca adeguate da applicare al problema in oggetto.	Saper individuare la strategia adeguata per realizzare una ricerca qualitativa utile in ambito educativo (studio di caso).

4. Validità dello strumento

La prova di competenza semi-strutturata, proposta rispettivamente agli studenti del terzo (coorte 2015) e del quinto anno di corso (coorte 2014) è stata oggetto di analisi finalizzate a valutarne la validità e la sensibilità.

4.1 Validità concorrente

Per valutare la validità concorrente delle prove di competenza nella versione semi-strutturata sono stati confrontati gli esiti ottenuti dagli studenti del terzo anno (n=309) nella prova stessa¹⁰ con le valutazioni a loro assegnate dai

¹⁰ Le prove sono state anonimizzate nel momento della correzione per evitare soggettivismi connessi alla conoscenza degli studenti.

tutor coordinatori al termine del percorso annuale di tirocinio, tramite la rubrica valutativa, già validata e in uso da diversi anni nel corso di studi (Castoldi e Cuniberti, 2013). In Tab. 2 si riportano le competenze rilevate nella prova e le dimensioni corrispondenti della rubrica con l'esplicitazione del livello di eccellenza.

Tab. 2 - Corrispondenza tra competenze valutate nella prova e dimensioni rilevate nella rubrica

	Prova semi-strutturata	Rubrica valutativa
A) Competenza valutativa		
1. Capacità di osservazione	Saper categorizzare e attribuire un significato ai comportamenti individuati nella descrizione di un caso. Saper operazionalizzare un costruito.	Elaborazione e realizzazione di un piano osservativo <i>Livello Eccellente: È in grado di ricercare autonomamente e selezionare materiali e dati finalizzati ad elaborare un piano osservativo e/o di ricerca, individuando indicatori e variabili</i>
2. Capacità di scelta degli strumenti adeguati	Saper individuare gli strumenti adeguati per approfondire il bisogno e le difficoltà, indicando anche gli aspetti da osservare.	
3. Capacità di individuare le fonti (anche territoriali)	Saper individuare le fonti di informazione più utili per approfondire il caso.	
B) Competenza progettuale		
1. Capacità di previsione	Saper prevedere i momenti più complicati da gestire.	Rimodulazione del percorso in relazione alle variabili di contesto <i>Livello Eccellente: sa gestire con autonomia e consapevolezza gli imprevisti, introducendo i necessari riorientamenti all'azione</i>
	Saper prevedere le possibili dinamiche relazionali che si possono instaurare in una situazione complessa.	

2. Capacità di pianificazione didattico-educativa	Saper formulare correttamente un obiettivo educativo e saperlo connettere con una strategia didattico-educativa.	Formulazione di un progetto didattico <i>Livello Eccellente: Progetta in forma autonoma il proprio intervento, in coerenza con le osservazioni raccolte nel contesto e con il lavoro del tutor d'aula</i>
	Proporre una o più strategie didattico-educative coerenti con i bisogni del soggetto e del contesto, dimostrando di saperle giustificare adeguatamente e di saper citare studi coerenti.	Adozione di strategie e metodologie funzionali al percorso didattico <i>Livello Eccellente: In una pluralità di strategie e metodologie didattiche, sceglie e utilizza autonomamente e criticamente quelle più funzionali al percorso progettato</i> Scelta degli strumenti didattici funzionali al percorso progettato <i>Livello Eccellente: Sceglie criticamente ed utilizza in autonomia gli strumenti didattici più funzionali al percorso progettato</i> Raccordo teoria pratica <i>Livello Eccellente: Individua autonomamente e criticamente i raccordi tra l'esperienza e la teoria</i>

La correlazione tra i punteggi ottenuti dagli studenti nella prova semi-strutturata e le valutazioni conseguite dagli stessi al termine del percorso di tirocinio¹¹, relativamente alle dimensioni della rubrica rispetto alle medesime competenze, risulta statisticamente significativa ($p > 0,01$), evidenziando quindi la validità concorrente dello strumento costruito.

4.2 Sensibilità

Per valutare la sensibilità dello strumento, sono stati confrontati gli esiti ottenuti dagli studenti del terzo e del quinto anno, che hanno compilato la medesima prova¹².

¹¹ Per calcolare la correlazione sono stati considerati solo i casi ($n=284$) per i quali erano presenti entrambi i punteggi (prova di competenza e valutazione del tutor tramite la rubrica valutativa).

¹² Agli studenti del quinto anno sono state proposte due domande aggiuntive tese a rilevare le competenze di ricerca, che non sono però state considerate ai fini di questa analisi.

Il punteggio medio ottenuto rispettivamente dai due gruppi evidenzia, in generale, che la prova risulta complessa sia per gli studenti del terzo anno (punteggio medio = 19,4 su 48; ds=5,8), sia per quelli del quinto (punteggio medio = 20,4; ds=6,7). Tuttavia, si rileva come gli esiti ottenuti dagli studenti del quinto anno siano significativamente superiori rispetto a quelli raggiunti dai compagni del terzo¹³, mostrando come la prova costruita consenta, pur nella difficoltà presentata, di rilevare adeguatamente il progresso e il consolidamento delle competenze professionali approssimandosi il traguardo d'uscita.

Un ulteriore elemento a sostegno della sensibilità dello strumento riguarda la sua capacità di individuare adeguatamente gli studenti più in difficoltà nell'attivazione di competenze professionali sul campo: si tratta di alcuni studenti del terzo anno (4,3% del campione) che, durante il tirocinio, hanno evidenziato difficoltà tali da richiedere l'intervento della commissione tirocinio del corso di studi o che non hanno raggiunto i traguardi previsti per il tirocinio. Tali studenti ottengono esiti complessivi significativamente più bassi rispetto al resto del gruppo (punteggio medio = 13,7)¹⁴, evidenziando difficoltà in particolare nella capacità di previsione (competenza valutativa) e nella capacità di proporre strategie didattiche adeguate ai bisogni rilevati (competenza progettuale).

5. Esiti della prova semi-strutturata (I e II versione)

Riportiamo di seguito alcuni degli esiti principali conseguiti dagli studenti in seguito allo svolgimento della prova semi-strutturata¹⁵ (Fig. 4).

¹³ La significatività associata al test t di Student è $< 0,05$ e l'*effect size* risulta elevato (d di Cohen = 1,61).

¹⁴ La significatività associata al test t di Student è $< 0,00$ e l'*effect size* risulta elevato (d di Cohen = 1,07).

¹⁵ Faremo riferimento ai punteggi riproporzionati in modo da favorire il confronto diretto tra le diverse competenze rilevate.

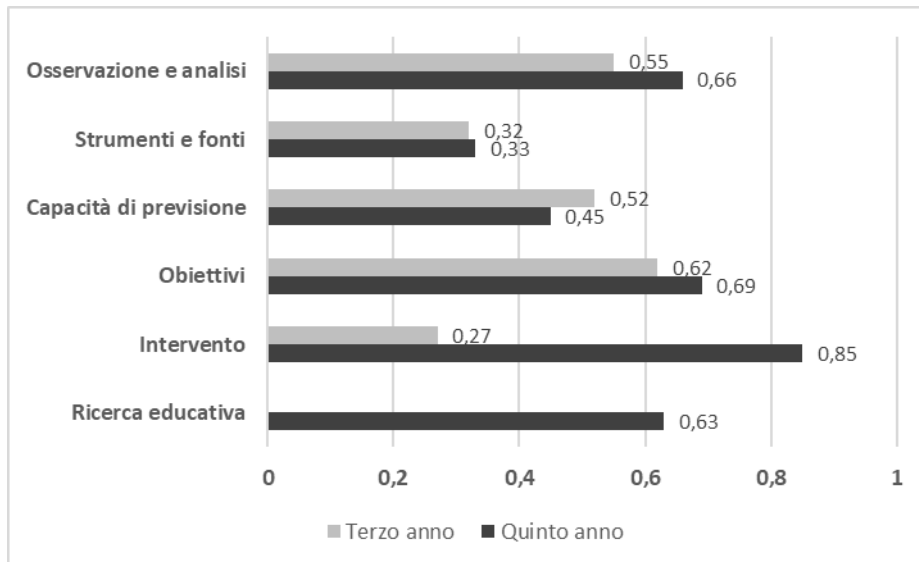


Fig. 4 - Esiti prova semi-strutturata (terzo e quinto anno)

Rispetto alle competenze connesse alla progettazione educativo-didattica, gli studenti del terzo anno presentano adeguate capacità di formulazione degli obiettivi didattici ($m=0,62$ su un massimo di 1): il lavoro sulla progettazione è peraltro oggetto specifico del percorso di tirocinio dell'anno considerato preceduto dall'insegnamento di Didattica generale e dai connessi laboratori. Risulta invece particolarmente carente la capacità di proporre strategie didattico-educative coerenti con i bisogni del soggetto e del contesto, giustificandole adeguatamente ($m=0,27$ su 1). Gli studenti del quinto anno evidenziano in questi ambiti un progresso rispetto ai compagni meno esperti, sia relativamente alla formulazione degli obiettivi ($m=0,69$), sia soprattutto rispetto alla capacità di individuare strategie didattiche adeguate e connesse con teorie ed evidenze empiriche ($m=0,85$).

Per quanto concerne le competenze connesse alla dimensione valutativa, gli studenti del terzo anno dimostrano di aver acquisito in maniera sufficiente la capacità di prendere in esame un caso, categorizzandone i segnali di difficoltà e le risorse e individuando fonti adeguate di approfondimento ($m=0,55$ su un massimo di 1). Da rilevare però che nessuno studente di fronte alla presentazione di un caso autentico complesso, afferma che potrebbe ricorrere agli esiti di ricerche precedenti per poter individuare soluzioni efficaci. Risulta poi particolarmente deficitaria l'area relativa all'individuazione di strumenti di osservazione adeguati ($m=0,32$ su 1).

Quest'ultimo ambito risulta critico anche per gli studenti del quinto anno, che pure dovrebbero aver maturato competenze sul tema, come peraltro si evince dall'andamento delle risposte relative all'area della ricerca educativa, che evidenziano un buon livello raggiunto ($m=0,62$). Si può ipotizzare una difficoltà nel trasferire ad un ipotetico contesto d'aula conoscenze maturate nell'ambito degli insegnamenti di metodologia della ricerca, sulla quale può essere opportuna una riflessione. Cresce invece, a fine percorso, la capacità di analisi e approfondimento dei singoli e dei contesti ($m=0,66$).

Il gruppo degli studenti in uscita ha evidenziato una prestazione inferiore al gruppo del terzo anno relativamente alla capacità di previsione (individuazione di criticità potenziali e di adeguate fonti di osservazione). Su questo sarebbero utili ulteriori approfondimenti, per discriminare quanto questo possa dipendere dalla necessità di un consolidamento di tali competenze o da qualche interferenza legata al processo di correzione degli elaborati.

Una seconda versione della prova semi-strutturata è stata predisposta rivedendo alcune domande e chiarendo alcuni passaggi del caso presentato alla luce degli esiti della prima somministrazione, che aveva mostrato un livello di difficoltà abbastanza elevato dello strumento. Tale prova è stata svolta dalla coorte 2016 al terzo anno, evidenziando prestazioni complessivamente migliori (Fig. 5), ma una buona stabilità dello strumento rispetto all'andamento degli studenti. L'emergenza sanitaria non ha purtroppo consentito di far svolgere la prova agli studenti del quinto anno per i confronti.

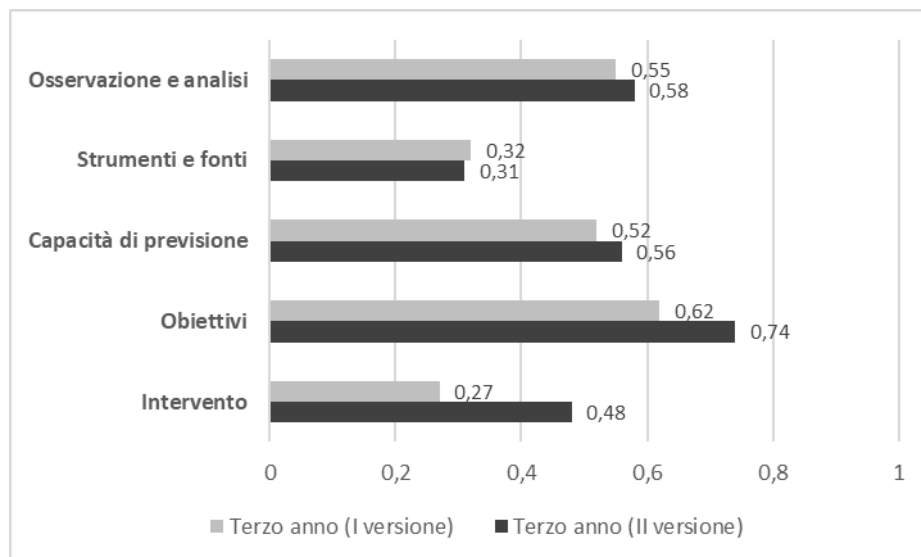


Fig. 5 - Esiti prova semi-strutturata (terzo anno, prima e seconda versione)

6. Esiti della prova strutturata

La prova strutturata è stata somministrata ad un campione ampio di studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (931 studenti, di cui 336 del terzo anno e 595 del quarto e quinto).

Gli esiti globali nella prova strutturata mostrano che risulta complessivamente più semplice della prova aperta, come si ipotizzava: nella prova semi-strutturata la media di risposte corrette si attesta sul 40%¹⁶ per il terzo anno e sul 44% per il quinto anno. La prova semi-strutturata invece supera il 70% di risposte corrette già al terzo anno.

La prova strutturata risulta tuttavia sensibile a cogliere lo sviluppo di competenze tra il terzo e il quarto/quinto anno di corso. Nel complesso gli studenti a metà curricolo (terzo anno) raggiungono un 72% di risposte corrette, evidenziando ancora alcune carenze nel profilo di competenza, che vengono progressivamente compensate verso la fine del curricolo (quarto e quinto anno), quando gli studenti superano l'80% di risposte esatte (Fig. 6).

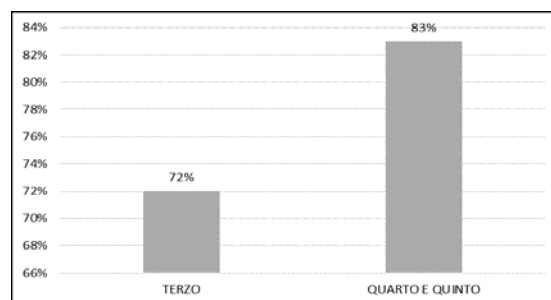


Fig. 6 - Punteggio globale a metà curricolo e verso il termine

In specifico se analizziamo le due competenze sondate sia al terzo anno sia negli studenti degli ultimi anni (Fig. 7), si rileva una crescita progressiva di 12 punti percentuali per la valutazione e di 10 punti percentuali per la progettazione didattica. Le competenze docimologiche risultano infatti lievemente più complesse da stimolare.

¹⁶ Sale fino al 46% per la seconda somministrazione con l'introduzione dei correttivi.

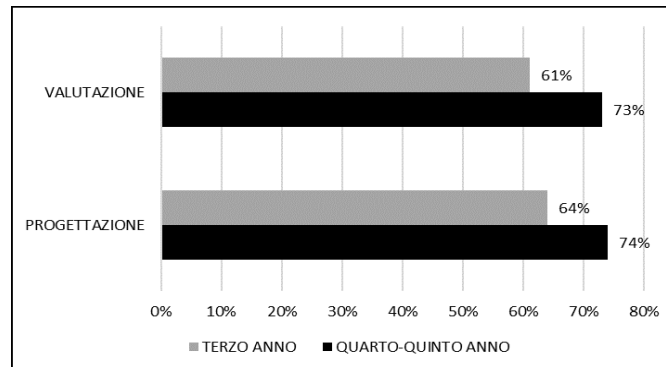


Fig. 7 - Punteggio nelle due competenze: progettazione didattica ed educativa e valutazione

Analizziamo di seguito più in specifico lo sviluppo nelle singole componenti della competenza progettuale e di quella valutativa.

Per quanto riguarda la prima sono state prese in considerazione: la capacità di prevedere le dinamiche che si possono generare in una situazione complessa, sulla base di elementi dati; quella di scegliere gli obiettivi formulati correttamente a fronte di un bisogno esplicito e quella di individuare la strategia didattica adeguata per conseguire un determinato obiettivo. Lo sviluppo maggiore (incremento di 16 punti percentuali) si è ottenuto nella capacità di previsione, probabilmente incoraggiata dalla possibilità di sperimentarsi in un tirocinio che diventa progressivamente più attivo, anche se rimane quella più carente. Segue lo sviluppo nella capacità di individuare l'obiettivo formulato correttamente, con un incremento di tredici punti percentuali, e quella di scegliere l'intervento adeguato per conseguire un traguardo dato (incremento di 11 punti percentuali) (Fig. 8).

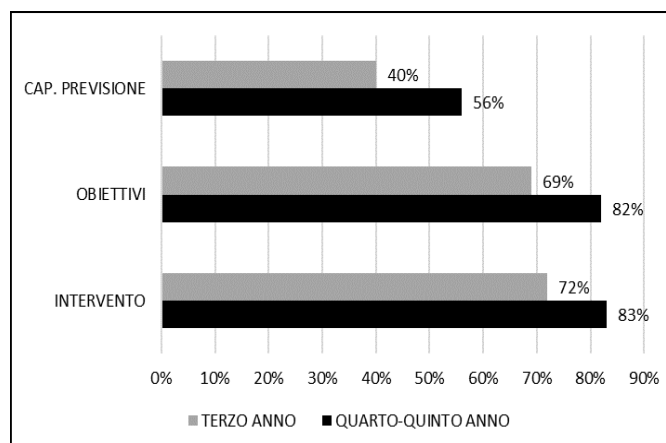


Fig. 8 - Progettazione didattica ed educativa

Più lenti sono gli incrementi che si ottengono nella competenza valutativa. Sono stati presi in considerazione, come elementi analitici della competenza docimologica: la capacità di individuare i segni che costituiscono un costrutto e di categorizzarli adeguatamente (operazionalizzazione); quella di individuare le fonti adeguate per poter approfondire una situazione complessa e l'uso di strumenti adatti agli scopi. L'operazionalizzazione risulta essere l'area di maggior difficoltà (40% di risposte corrette ancora agli ultimi anni). Anche l'individuazione delle fonti per approfondire la situazione complessa descritta risulta essere carente (64% di risposte corrette agli ultimi anni), specie quando si fa riferimento alla rete sul territorio (Fig. 9).

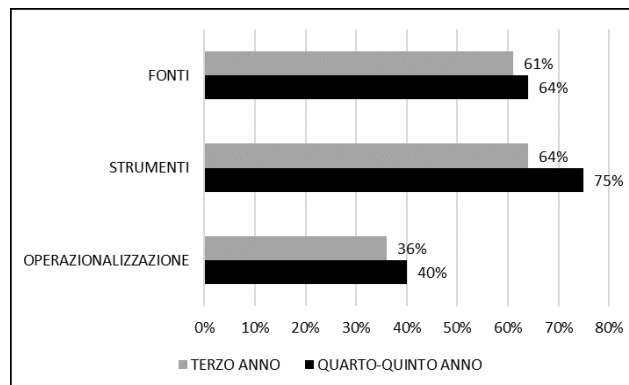


Fig. 9 - Competenza valutativa

È stato inoltre esplorato quanto i futuri insegnanti conoscano strumenti specifici per rilevare: le caratteristiche socio-culturali; aspetti comportamentali; il livello di apprendimento. Le differenze maggiori tra gli studenti del terzo anno e quelli a fine curriculum si riscontrano rispetto agli strumenti di valutazione dell'apprendimento. Gli studenti a fine curriculum dimostrano di conoscere meglio sia gli strumenti tradizionali, come l'interrogazione orale (superando di 18 punti percentuali gli esiti degli studenti a metà curriculum); sia le prove semi-strutturate volte a rilevare i processi cognitivi, come il colloquio diagnostico (15% in più di risposte corrette rispetto agli studenti a metà curriculum); sia gli strumenti strutturati, come le prove oggettive (14% in più).

Per quanto riguarda la ricerca educativa, sondata solo con gli studenti degli ultimi anni, si rilevano consolidate competenze di base in riferimento alle strategie di ricerca quantitativa e una minor conoscenza delle strategie di ricerca qualitativa, anche di quelle più utili per la scuola, come lo studio di caso (Fig. 10).

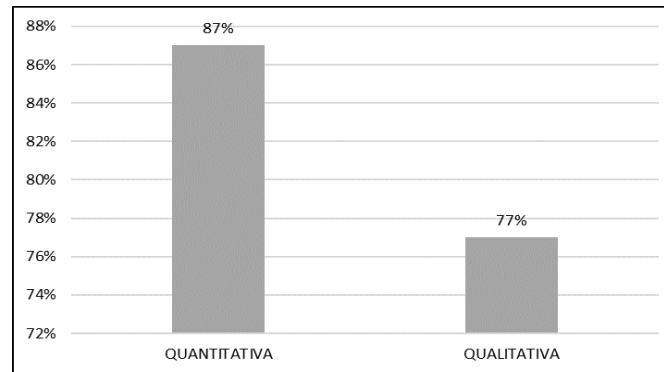


Fig. 10 - Competenza nella ricerca

7. Conclusione: utilizzo formativo delle prove di competenza

Gli strumenti costruiti e sperimentati all'interno del corso di studi quinquennale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria hanno consentito di verificare se la frequenza ai primi tre anni degli studi universitari favorisca la formazione di alcune competenze di base per l'insegnamento e come queste vengano progressivamente approfondite e affinate nei due anni successivi (in linea con la tradizione dei *progress test* utilizzati in area medica e con le più recenti esperienze di valutazione dei *learning outcomes* trasversali e disciplinari, tramite la somministrazione di prove in ingresso e in uscita dai percorsi universitari, anche in ambiti umanistico-sociali).

I dati raccolti hanno un valore formativo per il singolo studente, tanto più forte quanto più alla semplice comunicazione dell'esito conseguito si accompagnano attività di supporto alla riflessione e all'eventuale recupero o consolidamento nelle aree più critiche.

Le già citate esperienze del Tecno-D hanno, ad esempio, promosso riflessioni e proposte di attività che utilizzano gli esiti del singolo studente per accompagnare il cammino formativo in casi specifici, come il passaggio da un corso di studi ad un altro, nella logica, appunto, della valorizzazione delle competenze acquisite e del rinforzo mirato degli ambiti più deboli (Cappuccio e La Marca, 2020; Tammaro, Iannotta e Ferrantino, 2020; Torre, 2020).

A partire da tali suggestioni e dalle precedenti esperienze di bilancio avviate nel corso di studi, le prove di competenza elaborate sono state collocate nel quadro di un più articolato disegno formativo, che ha previsto l'attivo coinvolgimento dei tutor organizzatori e coordinatori del corso di studi. Si è individuata infatti la cornice del tirocinio indiretto, gestito in piccolo gruppo, co-

me quella più adatta, poiché tradizionalmente spazio di raccordo tra esperienze pratiche, teoriche, riflessive.

La prova, come già detto, ha coinvolto l'intera coorte degli studenti di un determinato anno di corso. Ogni studente che ha effettuato la prova ha ricevuto il proprio punteggio complessivo. Sono stati inoltre predisposti specifici approfondimenti (brevi studi di caso, compiti autentici, schede di autovalutazione...), relativi alle competenze esplorate dalla prova, da proporre e realizzare negli incontri di tirocinio indiretto a seconda dei bisogni formativi emersi. I tutor hanno quindi commentato gli esiti con gli studenti nel piccolo gruppo e, quando necessario (come nel caso degli studenti più in difficoltà), in colloqui individuali. Hanno poi proposto e concordato con il gruppo o il singolo gli approfondimenti da svolgere.

Gli esiti globali conseguiti dagli studenti attraverso le prove di competenza (condivisi con l'intero consiglio di corso in riunioni dedicate) e le attività avviate per l'utilizzo formativo delle stesse hanno, inoltre, stimolato la riflessione, da parte dei docenti e dei tutor, sull'efficacia complessiva del percorso di studi e hanno consentito di individuare spazi interessanti di collaborazione e integrazione tra i diversi elementi formativi (corsi, laboratori, tirocinio diretto e indiretto), che caratterizzano l'articolazione del percorso di studi dei futuri insegnanti. Anche in questo caso l'esperienza condotta è in linea con quelle nazionali connesse al Teco-D (con riferimento in particolare alla prova indirizzata ai corsi di studio nella classe L-19), che, a partire dagli esiti delle prove, si indirizzano a cambiamenti nell'articolazione o nei contenuti di un intero corso di studi (Del Gobbo, 2018; Fabbri, 2018; Piazza, De Martino e Rizzari, 2020).

L'utilizzo di prove di competenza, come quella qui presentata, offre dunque informazioni di interesse, da un lato, per la valutazione interna di un corso di studi, che può acquisire così elementi utili, in integrazione con quelli a disposizione per le procedure di AQ, a migliorare la qualità e l'efficacia della propria offerta formativa, dall'altro, per il singolo studente, che può avere indicazioni importanti su come meglio orientare la propria preparazione.

Riferimenti bibliografici

- Anello F. (2021). Proposta di un framework per la progettazione didattica a scuola. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 17(38): 116-135. DOI: 10.19241/lll.v17i38.587.
- Arcangeli N., Cerini G., a cura di (2005). *Il portfolio degli insegnanti: per documentare il curriculum, professionale dei docenti*. Napoli: Tecnodid.

- Bryant L.H., Chittum J.R. (2013). e-Portfolio effectiveness: A(n Ill-Fated) search for empirical support. *International Journal of ePortfolio*, 3(2): 189-198, <http://www.theijep.com/pdf/IJEP108.pdf>, ultima consultazione 25/08/2021.
- Caena F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *The Changing Role of Teaching*, 49(3): 305-310. DOI: 10.1111/ejed.12088.
- Calvani A., Trincherò R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Capobianco R., Striano M., a cura di (2015). *Il bilancio di competenze in università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Cappuccio G., La Marca A. (2020). Qualità della didattica universitaria e sviluppo della capacità decisionale. Il modello ADVP per garantire i passaggi da L-19 a LM-85bis. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 37-55. DOI: 10.19241/lll.v16i35.524.
- Castoldi M., Cuniberti R., a cura di (2013). *La bottega degli insegnanti: percorsi e strumenti per la valutazione del tirocinio formativo*. Roma: Ananke.
- Chye S., Zhou M., Koh C. and Liu W.C. (2019). Using e-portfolios to facilitate reflection: Insights from an activity theoretical analysis. *Teaching and Teacher Education Journal*, 85: 24-35. DOI: 10.1016/j.tate.2019.06.002.
- Coggi, C. (2014). Verso un'università delle competenze. In Notti A.M., a cura di, *A scuola di valutazione* (pp. 119-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Crinon J., a cura di (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants: observatoire des pratiques et levier pour la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Danielson C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Del Gobbo G. (2018). Potenzialità del Corso "Educatore professionale sociopedagogico" per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3): 126-141. DOI: 10.13128/formare-24477.
- Deum M., Vanhulle S. (2008). *Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation*. Genève : Université de Genève.
- Dysthe O., Engelsen K.S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1): 63-79. DOI: 10.1080/02602930903197891.
- Eynon B., Gambino L.M. and Török J. (2014). What difference can e-portfolio make? A field report from the connect to learning project. *International Journal of ePortfolio*, 4(4): 95-114, <http://www.theijep.com/pdf/ijep127.pdf>, ultima consultazione 25/08/2021.
- Fabbri L. (2018). The construction of core contents as a shared scientific practice. Methodologies for transformation of degree program design. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3): 61-69. DOI: 10.13128/formare.

- Federighi P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3): 19-36. DOI: 10.13128/formare-24609.
- Giovannini M.L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici, a cura di, *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative* (14-73). Roma: Armando.
- Hains-Wesson R., Wakeling, L. and Aldred P. (2014). A university-wide eportfolio initiative at Federation University Australia: software analysis, test-to-production, and evaluation phases. *International Journal of ePortfolio*, 4(2): 143-156, <http://www.theijep.com/pdf/IJEP147.pdf>, ultima consultazione 25/08/2021.
- Ianes D., Cramerotti S., Biancato L. and Demo H. (2019). *Il manuale dell'expert teacher. 16 competenze chiave per 4 nuovi profili di docente*. Trento: Erickson.
- Kostoris F. (2015). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*. Roma: ANVUR. Testo disponibile al sito: <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/12/Rapporto%20TECO%202014.pdf>, ultima consultazione 25/08/2021.
- Otero Casal L., Barreira Cerqueiras E.M., Mariño Fernández R. and García Antelo B. (2021). *Competencia Digital Docente del profesorado de FP de Galicia*. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educacion, 61: 165-196. DOI: 10.12795/pixelbit.87192.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. and Perrenoud P., a cura di (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Piazza R., De Martino V. and Rizzari S. (2021) Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. Un'indagine esplorativa nel CdS-L19 dell'Università di Catania per sostenere processi di cambiamento. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 17(38): 302-323. DOI: 10.19241/lll.v17i38.600.
- Snoek M., Dengerink J. and de Wit B. (2019). Reframing the teacher profession as a dynamic multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54(3): 413-425. DOI: 10.1111/ejed.12350.
- Tammaro R., Iannotta I.S. and Ferrantino C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 25-36. DOI: 10.19241/lll.v16i35.516.
- Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- Torre E.M. (2007). Il bilancio di competenze al termine di un curriculum universitario: considerazioni di metodo. In Baldissera A., Coggi C., Grimaldi R., a cura di, *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria* (195-220). Lecce, Pensa Multimedia.

- Torre E.M. (2020). Trasferimenti in ingresso: riorientare le acquisizioni pregresse ai core contents della L-19. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 71-80. DOI: 10.19241/lll.v16i35.529.
- Torre E.M., Ricchiardi, P. (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Ugolini F.C., Orazi R. (2015). Constructing an e-portfolio of competences with higher education students of postsecondary age group. Technological issues and outcomes. *REM*, 7(1): 1-9. DOI: 10.1515/rem-2015-0008.