



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e  
Psicologia Applicata –FISPPA

Corso di laurea in Management dei Servizi Educativi e  
Formazione Continua

Tesi di laurea

I processi di insegnamento e apprendimento come supporto alla  
stesura del portfolio delle competenze: il caso del CFP di Como.

Relatore

Dott.ssa Concetta Tino

Laureanda

Alice Stivanin

Matricola 1242598

Anno Accademico 2021/2022



*A Lorenzo,  
al mio fianco in tutte le salite.*



# INDICE

INTRODUZIONE .....	7
CAPITOLO 1: La valutazione degli apprendimenti .....	11
1.1 Dall'insegnamento all'apprendimento attraverso la valutazione .....	11
1.2 Valutazione autentica e sommativa: quadro comparativo .....	17
1.3 L'autovalutazione come strumento per un miglioramento delle competenze .....	25
CAPITOLO 2: Il Portfolio: strumento di autovalutazione .....	31
2.1 La definizione di portfolio e le sue finalità .....	31
2.2 Le diverse tipologie e lo sviluppo del portfolio .....	35
2.3 Il portfolio come strumento di valutazione delle competenze e di riflessione.....	43
CAPITOLO 3: Il contesto della ricerca: il CFP di Como .....	47
3.1 La struttura organizzativa .....	47
3.2 L'offerta formativa .....	51
3.3 La metodologia dell'"apprendere attraverso il fare" e le figure coinvolte .....	59
3.4 La valutazione del percorso formativo .....	61

CAPITOLO 4: La ricerca: il caso del CFP di Como .....	67
4.1 Il contesto di ricerca .....	67
4.2 I partecipanti alla ricerca .....	68
4.3 I metodi di ricerca: approccio quantitativo e approccio qualitativo .....	69
4.4 Analisi e interpretazione dei dati .....	74
4.4.1 Caratteristiche anagrafiche del campione .....	75
4.4.2 Insegnamento e valutazione .....	76
4.4.3 La valutazione formativa .....	81
4.4.4 Strategie autovalutative .....	84
4.4.5 Portfolio ed efficacia .....	89
4.5 Discussione dei dati .....	93
CONCLUSIONE .....	99
BIBLIOGRAFIA .....	101
ALLEGATI .....	107

## Introduzione

Il presente lavoro di ricerca intende indagare ed approfondire i metodi di insegnamento e di valutazione all'interno del Centro di Formazione Professionale di Como. Lo scopo è quello di verificare se i docenti, durante il percorso formativo, attuano strategie a supporto degli studenti nei processi di autovalutazione e di stesura del portfolio, strumento autovalutativo predisposto da Regione Lombardia. Inoltre, viene verificata l'efficacia stessa del portfolio delle competenze per incrementare la consapevolezza di sé e delle proprie capacità da parte dello studente.

Il CFP si occupa sia di formazione professionale che di attività di formazione attiva, continua e permanente, e di aggiornamento e riqualificazione professionale per imprenditori, dipendenti e collaboratori. L'attività formativa svolta presso il CFP ha il compito di integrare gli apprendimenti che gli allievi ottengono sia nel contesto scuola che nel contesto lavoro incrementando perciò il proprio percorso formativo. L'obiettivo del CFP è permettere agli alunni di diventare dei professionisti consapevoli e in grado di riflettere, ovvero che non si limitano ad applicare ciò che hanno appreso, ma che riescano a sviluppare un continuo atteggiamento di ricerca e di riflessione. L'utilizzo di attività autentiche e significative consente agli studenti una continua valutazione e riflessione su sé stessi, sulle proprie conoscenze e competenze e sulle proprie abilità professionali. Il processo di riflessione e di autovalutazione degli allievi avviene attraverso l'utilizzo formativo del portfolio personale delle competenze.

Il portfolio delle competenze è lo strumento che unifica in maniera sintetica tutte le informazioni relative ai dati personali, all'iter formativo, alle acquisizioni certificate, nonché al percorso formativo e orientativo dell'allievo. Lo studente, attraverso un lavoro di riflessione e di autovalutazione, insieme al tutor formatore e ai docenti, riporta le esperienze vissute e i propri punti di forza e di debolezza riguardo alla professione scelta.

La ricerca parte da un'analisi dei bisogni, nell'Area Benessere del CFP, per poter meglio individuare e comprendere l'efficacia del portfolio e la relazione con le pratiche valutative.

Inizialmente vengono rilevate le opinioni degli studenti attraverso un questionario in merito all'utilizzo e all'efficacia del portfolio, e alle strategie di valutazione utilizzate dai docenti durante il percorso formativo. Questa indagine cerca di determinare se al

Centro di Formazione Professionale vi è l'utilizzo da parte dei docenti di strategie di apprendimento e di valutazione formativa in grado di supportare gli studenti ad un apprendimento significativo, consapevole e responsabile.

Successivamente sono state somministrate delle interviste rivolte ai docenti del CFP per rilevare le modalità di insegnamento e di valutazione, il pensiero critico nei confronti del portfolio e della sua efficacia e, infine, l'utilizzo delle strategie autovalutative per accompagnare gli studenti durante il percorso formativo. Le interviste completano i risultati ottenuti dai questionari e aiutano a formulare delle eventuali ipotesi di buone pratiche utili per supportare lo studente nella riflessione e nella consapevolezza delle proprie competenze. L'obiettivo della ricerca è quello di verificare quanto la valutazione formativa e le modalità in cui i docenti la applicano siano utili all'autovalutazione degli studenti durante il processo di stesura del portfolio.

Nel primo capitolo vengono approfonditi gli aspetti fondamentali della valutazione e dell'apprendimento in ambito formativo. Tramite il supporto della letteratura viene descritta l'utilità nel promuovere ambienti di comunicazione efficaci, importanti per il coinvolgimento attivo degli studenti: la partecipazione e l'attivazione di processi riflessivi. Viene, inoltre, descritta la valutazione autentica e l'importanza del ruolo centrale dello studente nella fase di apprendimento e valutazione. Attraverso la creazione di uno spazio educativo tra docente e discente, la valutazione autentica supporta l'apprendimento attraverso esperienze reali dove le competenze vengono impiegate all'interno di contesti di vita quotidiana ed extrascolastica. Infine, viene analizzata la strategia formativa dell'autovalutazione, che pone lo studente in una posizione centrale nel processo di apprendimento e di valutazione, in modo da renderlo capace di gestire nuove forme di apprendimento in contesti diversi da quelli formali, e portarlo a sentirsi autonomo nella valutazione delle proprie competenze.

Nel secondo capitolo viene approfondito il portfolio delle competenze e le sue finalità. Attraverso il portfolio si ha una valutazione simile ad una raccolta di lavori sviluppata da uno studente nel corso di una pratica formativa. Il portfolio rappresenta, infatti, uno strumento di valutazione autentica, in quanto diventa metodo di lavoro preso in considerazione sia dallo studente sia dal docente utile per orientare i processi di apprendimento e la pratica di insegnamento. Il portfolio è, dunque, un importante strumento per lo sviluppo delle competenze grazie all'autovalutazione del proprio



percorso formativo e alla riflessione da parte dell'individuo che lo costruisce. Ha lo scopo di aumentare la consapevolezza all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia personale che professionale.

Nel terzo capitolo viene descritto il contesto di ricerca, il Centro di Formazione di Como, la sua offerta formativa e le differenti strategie di valutazione effettuate, tra cui l'autovalutazione degli allievi attraverso l'utilizzo formativo del Portfolio Personale delle competenze.

L'ultimo capitolo indaga tramite il caso di studio del CFP di Como le relazioni tra le strategie valutative e l'utilizzo e l'efficacia del portfolio. La ricerca mette in luce, tramite l'elaborazione e l'analisi dei dati raccolti dai questionari agli studenti e delle interviste ai docenti, le modalità d'insegnamento e di valutazione utilizzate dai docenti formatori durante il percorso formativo. Viene posta particolare attenzione alle strategie autovalutative e ai bisogni degli studenti di potenziare i momenti autovalutativi e le pratiche autoriflessive. Successivamente, viene indagata l'efficacia del portfolio come strumento di autovalutazione in relazione al suo utilizzo nell'attività formativa svolta dall'équipe dei docenti formatori.

Una ricerca autoriflessiva e collettiva permette di conseguire un intervento significativo e un cambiamento concreto all'interno della scuola.



# Capitolo 1

## La valutazione degli apprendimenti

### 1.1 Dall'insegnamento all'apprendimento attraverso la valutazione

A cavallo tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 del secolo scorso è avvenuta una profonda trasformazione nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione con lo scopo di attuare una nuova cultura di sviluppo socioeconomico. Il rapporto Faure (1972) richiama all'ordine del giorno le pratiche, le teorie e le politiche educative facendo emergere un nuovo modo di apprendere, apprendere a être: imparare ad essere. Questa nuova azione educativa porta a considerare i soggetti come persone protagoniste dei propri progetti di vita. Durante questo ripensamento politico - pedagogico emergono due dimensioni di consapevolezza in ambito educativo: learning society e lifelong learning. Nel primo caso, la società della conoscenza, si ha il passaggio da una prospettiva di insegnamento ad una di apprendimento, dove la società viene vista come un luogo educativo, quindi un luogo di apprendimento ma anche di organizzazione in apprendimento: la persona impara dai risultati dei suoi stessi processi di apprendimento. Mentre il lifelong learning, o formazione continua, riconduce maggiormente ad una formazione su chi apprende in termini di motivazione ad apprendere, e meno sulle conoscenze e abilità predefinite. Si tratta di un processo in cui le società sono coinvolte in un apprendimento continuo, capace di produrre conoscenza e sviluppo (Pavan, 2005). Nella società della conoscenza l'individuo acquisisce un ruolo centrale, dove i sistemi di istruzione e di formazione hanno il compito di insegnare ad apprendere, stimolando una motivazione nei confronti dell'apprendimento e di adattarsi ai bisogni e alle esigenze degli individui. Quest'ultimi hanno perciò la possibilità di aggiornare le proprie conoscenze e competenze e usarle in modo intelligente ed efficace (Delors, 1997).

Nel marzo dell'anno 2000 il Consiglio di Europa, tenutosi a Lisbona, segna una tappa decisiva per quanto riguarda l'orientamento politico e l'azione dell'Unione Europea: identifica una strategia nella quale poter costruire una società basata sulla conoscenza,

attraverso lo scambio di esperienze e un inventario delle metodologie. All'interno di questo contesto istituzionale le nozioni di istruzione e formazione permanente vengono prese in considerazione e lette in chiavi differenti. Viene discussa la necessità di orientare le persone ad un apprendimento permanente, ovvero lungo l'intero arco di vita, dove viene richiesto ai sistemi di formazione e d'istruzioni di dover adattarsi ai bisogni dell'individuo. Vengono con ciò distinte tre diverse categorie di apprendimento all'interno del Memorandum (2000):

- Apprendimento formale: si rivolge agli istituti d'istruzione e di formazione e porta lo studente ad ottenere diplomi e qualifiche riconosciute.
- Apprendimento non formale: si svolge al di fuori delle principali istituzioni scolastiche e formative e non porta ad ottenere certificati ufficiali. L'apprendimento non formale: viene osservato sul luogo di lavoro o all'interno di organizzazioni o gruppi della società civile.
- Apprendimento informale: fa parte della vita quotidiana e non è necessariamente intenzionale e riconosciuto, al contrario dell'apprendimento formale e non formale.

Il principio chiave che accomuna gli apprendimenti è la consapevolezza di tutti i principali attori e della loro responsabilità comune nei confronti dell'istruzione e della formazione permanente (Pavan, 2005).

La società post – industriale mostra come il modo di lavorare sia diventato “espressione di conoscenze, di competenze e di valori” (Di Nubila, 1999, p.14) e crescita delle persone, sia per quanto riguarda l'identità che l'autostima, inoltre rivela la capacità da parte delle persone di attuare comportamenti flessibili e creativi all'interno di una società ricca di sfide. All'interno di questo scenario storico - sociale viene valorizzato l'apprendimento acquisito in precedenza e le competenze maturate nei differenti contesti di apprendimento, formale, informale e non formale per un successo personale e professionale.

Negli ultimi decenni il Parlamento Europeo e Consiglio (2006) lanciano una nuova sfida inserendo all'interno delle competenze di base per lo sviluppo personale e professionale la competenza imparare ad imparare: “ogni persona è chiamata a sviluppare un capitale di competenze che gli permetta di adattarsi a contesti di lavoro mutevoli e

impegnarsi in un progetto personale che trovi la sua collocazione in una comunità e società di riferimento” (Serbati, 2014, p. 21).

Tale rivoluzione culturale richiama le istituzioni, quali le scuole e le università, a modificare e adattare gli approcci di insegnamento e apprendimento, mettendo in crisi il modello di apprendimento degli studenti. Infatti, ad ogni apprendimento ne consegue la ridefinizione di strumenti cognitivi e di strutture mentali messe in luce nel corso delle diverse esperienze vissute. Educare al pensiero richiede, da un lato, la chiarezza circa la natura dei processi di apprendimento, dall’altro, la conoscenza dei processi cognitivi messi in atto, identificandoli come oggetti dell’azione educativa e dell’attività didattica (Capaldo & Rondanini, 2005). Viene perciò spostata l’attenzione dagli obiettivi e dai contenuti dell’insegnamento alla centralità dello studente, alle competenze acquisite in uscita dal percorso di studi, e alla promozione delle attività didattiche e valutative (Grion & Serbati, 2019). Vi è un impegno a focalizzare l’attenzione sui bisogni formativi degli studenti e al ruolo che la valutazione può avere nei processi di sviluppo del pensiero e delle conoscenze negli studenti (Rondanini, 2007). Posizionare lo studente al centro del proprio percorso di apprendimento rappresenta creare delle attività e degli ambienti dove l’apprendimento genera un cambiamento delle conoscenze, abilità, attitudini e dei valori di una persona all’interno di un contesto socialmente costruito e ricco di significati (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2006).

Coryell (2017) considera due elementi fondamentali per promuovere ambienti di comunicazione efficaci, importanti per il coinvolgimento attivo degli studenti: la partecipazione e l’attivazione di processi riflessivi. Il primo dei due elementi rimanda alla costruzione di un ambiente di apprendimento sicuro dove vi è la possibilità di sviluppare un rapporto sereno tra studente e docente, in cui l’insegnante possa svolgere un’analisi dei bisogni e delle motivazioni degli allievi, utili per la progettazione della didattica. Il secondo elemento è l’applicazione di metodologie di apprendimento attivo che consentono agli studenti di essere coinvolti nella raccolta delle informazioni e di elaborarle, riportandole e utilizzandole all’interno di esperienze autentiche costruite appositamente sulla base dei risultati di apprendimento attesi (learning outcomes). Si tratta perciò di acquisire consapevolezza nell’apprendimento grazie all’osservazione delle attività e alla metariflessione dei processi in atto. Risulta quindi importante da parte dei docenti promuovere la riflessione attraverso domande, scambi tra pari, attività scritte e

non, per riflettere su ciò che è stato fatto, le difficoltà incontrate e le strategie trovate per la risoluzione di esse, e infine, le conoscenze attivate e quali acquisite.

Riguardo agli insegnamenti in termini di learning outcomes è importante fare riferimento all'allineamento costruttivo di Biggs (2003) dove il docente è chiamato a creare un ambiente che faciliti le attività di apprendimento opportune per il raggiungimento dei risultati di apprendimenti prefissati. Durante queste attività lo studente costruisce significati e riflette sul proprio processo di apprendimento e sulle proprie percezioni in merito al processo di insegnamento. Perché ciò avvenga, sempre secondo Biggs, i docenti devono definire i learning outcomes raggiungibili e misurabili per poi successivamente scegliere le attività di apprendimento e di insegnamento, in conformità con i risultati attesi dallo studente.

Il coinvolgimento degli studenti nelle strategie valutative è una sfida per i docenti quanto un traguardo importante da raggiungere per gli studenti, che hanno la possibilità di vivere processi valutativi autentici e partecipati. La capacità di valutare da parte dello studente viene promossa e messa in campo dai docenti attraverso delle attività di insegnamento e di apprendimento opportunamente predisposte (Grion & Serbati, 2019). L'insegnamento, come afferma Bruner, "dovrebbe avere l'obiettivo di condurre lo studente a scoprire sé stesso. Parlare agli studenti e dopo valutarli su cosa è stato detto, inevitabilmente ha l'effetto di produrre studenti dipendenti, la cui totale motivazione per l'apprendimento sarà probabilmente estrinseca. (Bruner, 1971, p. 123). Risulta infatti complesso per lo studente scoprire sé stesso attraverso una valutazione legata alle verifiche oggettive quali i test, in quanto indicati per determinare la conoscenza di informazioni, riportando ad un focus esterno e non ad un focus interno, legato ad una costruzione personale (Ellenari & Pavan, 2003).

In termini generali, la valutazione è un'attribuzione di valore attraverso delle modalità di misurazione esplicite, per cui risulta necessario dichiarare le operazioni compiute, (Domenici, 1993) questa azione quotidiana e spontanea, che è possibile trovare all'interno della valutazione scientifica, presenta il bisogno di poggiare l'argomentazione su basi e informazioni solide, raccolte con sequenze chiare per arrivare ad un giudizio sostenuto da un processo di ricerca (Serbati, 2014). In genere la valutazione dei profitti scolastici si riferisce al confronto tra i risultati ottenuti dagli studenti e quelli ottenuti,

ovvero gli obiettivi prefissati, dove si ha l'esigenza di fare ricorso a prove standardizzate per costatare il successo o l'insuccesso dell'apprendimento per poi successivamente effettuare interventi di rinforzo o di aiuto, diventato così un sistema di giudizio selettivo. Ciò presenta tuttavia un limite per cui la valutazione viene applicata su ciò che è possibile valutare senza neppure comprendere se vi è una reale capacità di applicazione della conoscenza posseduta (Comoglio, 2002).

Partendo da ciò è possibile affermare che un sistema di valutazione assume importanza quando (Johnson & Johnson, 1996):

- porta ad avere un esito favorevole delle proposte significative;
- procura informazioni chiare ai destinatari da poter utilizzare;
- fornisce direzioni efficaci e chiare per una maggior qualità dell'apprendimento e dell'istruzione.

Galliani (2011), in riferimento alla relazione tra conoscenze, abilità e attitudini che generano una prestazione, propone un modello integrato e multi-referenziale dove presenta tre istanze di valutazione:

- la prima è di natura soggettiva: la persona autovaluta le competenze acquisite, trasformate o sviluppate, con attenzione alle capacità relazionali – sociali e di gestione;
- la seconda è di natura oggettiva: è una valutazione etero – valutativa, realizzata da organizzazioni formative e lavorative allo scopo di valutare e certificare le competenze per una prospettiva di carriera e/o di inserimento all'interno di un percorso formativo;
- la terza è di natura intersoggettiva: vi è la condivisione del giudizio da parte degli attori coinvolti per il riconoscimento della competenza. In questo caso la valutazione non è più un momento di controllo dell'apprendimento, ma un sostegno dell'apprendimento stesso.

Sambell (2011) riporta tre funzioni della valutazione:

- certificare e misurare gli apprendimenti;
- supportare l'apprendimento fornendo adeguati feedback;

- assicurare ai discenti la capacità di valutare e autovalutarsi in maniera autonoma dopo l'uscita dal setting di educazione formale.

Per lo sviluppo dell'impianto valutativo è possibile identificare, ancora, tre funzioni della valutazione (Pellerey, 2010):

- funzione diagnostica: mira a rilevare lo stato di preparazione del soggetto e il grado dei saperi posseduti;
- funzione formativa: finalizzata a valutare l'azione formativa posta in essere e restituire feedback alle persone rispetto alle possibilità di miglioramento;
- funzione certificativa: conferma o meno il raggiungimento di un livello di preparazione in base alle certezze raccolte.

Riguardo alle azioni formative si fa riferimento ai feedback che i docenti riportano agli studenti sui processi utilizzati per apprendere e alla qualità e quantità dei loro apprendimenti, e come loro possono migliorarsi. Tutti i momenti valutativi, formativi o sommativi, hanno lo scopo di sviluppare l'apprendimento di competenze disciplinari e trasversali, in uno scenario dove l'atto valutativo diventa sostenibile (Boud, 2000). Alcune ricerche hanno evidenziato che la valutazione influenza in maniera profonda la qualità dell'apprendimento (Gibbs, 1999), dimostrando che, processi valutativi, attivi e partecipati, potrebbero aiutare lo studente nello sviluppo delle competenze necessarie per favorire un apprendimento più significativo dei contenuti. Le prove di valutazione tradizionali tendono ad incoraggiare apprendimenti mnemonici e superficiali, mentre prove di valutazione maggiormente autentiche, dove lo studente mette in campo soluzioni attraverso l'uso dei contenuti appresi, risultano favorire processi di pensiero più complessi, supportando perciò una vera valutazione per l'apprendimento (Grion & Serbati, 2019). David Boud, già nel 1988, affermava che i metodi e i compiti valutativi hanno una profonda importanza su come e cosa gli allievi imparano. Questa influenza può agire in maniera più decisiva rispetto al ruolo ricoperto dal materiale d'insegnamento (Boud, 1988). Bloxham e Boyd (2007) chiariscono come le strategie di valutazione comunicate agli studenti e successivamente utilizzate influenzino l'approccio allo studio, il tempo che essi dedicano alla preparazione e la profondità dei contenuti appresi. Serbati e Grion (2019) riportano quanto sia forte il potere di assessment nei confronti dell'insegnamento/apprendimento degli studenti, in quanto la valutazione trasmette ciò



che bisogna apprendere, ha effetto su cosa e su come gli studenti apprendono, rafforza lo sviluppo delle strategie di apprendimento, condiziona ciò lo studente pensa della formazione, della propria realizzazione personale e del portare a termine determinati compiti di apprendimento. “La valutazione educativa deve innanzitutto servire a sostenere l’apprendimento” (Black & Wiliam, 2006, p.9).

## 1.2 La valutazione autentica e la valutazione sommativa: quadro comparativo

Una delle più interessanti proposte di classificazione riguardanti le strategie didattiche - educative è stata proposta da Ruth Clark (2000) dove tratta le architetture dell’istruzione e la possibilità di differenziarsi tra loro in base alle modalità di gestione del processo formativo, al livello di autonomia assegnato agli studenti, alla strutturazione del materiale didattico e, infine, all’interazione tra docente – alunno.

Clark suggerisce quattro architetture – recettiva, comportamentale, a scoperta guidata ed esplorativa – delineando per ognuna i punti di forza e le criticità in riferimento al modo con cui la persona acquisisce ed elabora le conoscenze. Tuttavia, Calvani (2012), integra e ridefinisce le architetture istruttive originali per elaborarne altre: recettiva (trasmissiva), comportamentale (direttivo-interattiva), simulativa, collaborativa, esplorativa, e metacognitiva – autoregolativa. Queste architetture si possono collocare lungo un continuum che presenta il minor coinvolgimento dell’allievo fino alla sua massima responsabilizzazione. Sebbene l’apprendimento richieda un costante impegno da parte dello studente, vi sono modalità didattiche che richiedono una maggior attività pratica per reperire conoscenza ed informazione (Bonaiuti, 2014). Sulla base di ciò, l’architettura recettiva si trova nel livello più basso lungo questa linea immaginaria dell’impegno dell’allievo nell’apprendimento, mentre l’architettura metacognitiva/autoregolativa richiede la massima responsabilizzazione del discente. È possibile evidenziare alcune caratteristiche delle architetture istruttive - educative (Calvani, 2012):

- recettiva (trasmissiva): l’allievo viene considerato come un ascoltatore in quanto vi è un controllo da parte del docente nella strutturazione

dell'informazione e nella modalità dell'esposizione. L'interazione tra docente – allievo è assente o scarsa. L'apprendimento viene metaforicamente paragonato ad un “vaso da riempire”;

- comportamentale (o direttivo - interattiva): anche qui l'insegnante dispensa conoscenze, ma vi è una maggior importanza riguardo la metodica dei contenuti, dove troviamo brevi unità fornite agli studenti con successivi momenti di verifica, risulta perciò rilevante il momento del feedback;
- simulativa: all'interno di questa categoria vi si presentano attività che sollecitano i discenti a sperimentare momenti simili a quelli reali, o attraverso l'immedesimazione (es. Role playing), o con modello in grado di riprodurre fenomeni e contesti. Vi è una forte interazione tra discente e modello utilizzato. Inoltre, l'istruzione è inglobata nell'esperienza e vi è apprendimento grazie alla riflessione sulle azioni svolte e sulle possibili conseguenze;
- collaborativa: è possibile attuare tale strategia dove vi è apprendimento come conseguenza dell'intenzione sociale, in particolar modo tra pari (es. il mutuo insegnamento e il lavoro di gruppo dove si attiva collaborazione e cooperazione). Vi è perciò un controllo da parte dell'allievo;
- esplorativa: ruolo attivo da parte dello studente nei processi di risoluzione di problemi conoscitivi. L'apprendimento viene inteso come scoperta libera conseguente a riflessione in lavori d'indagine;
- metacognitiva/autoregolativa: trasferimento del controllo da parte del docente al discente, il quale cercherà di entrare in possesso di una maggior capacità di organizzare le informazioni. Questi interventi sono finalizzati all'autoregolazione da parte dello studente nello sviluppo del proprio processo di apprendimento attraverso la conoscenza, e la scelta e l'utilizzo consapevole delle strategie cognitive. L'obiettivo è perciò imparare ad imparare.

Ogni architettura viene utilizzata sulla base della scelta metodologica che si intende fare a seguito dello scopo e del contesto in cui si desidera operare. L'apprendimento, tuttavia, è facilitato nel momento in cui l'insegnante definisce in maniera chiara gli obiettivi da raggiungere e quando gli studenti comprendono quali sono le strategie da utilizzare per la costruzione di nuovi significati. Ciò significa che

l'insegnamento ha una funzione di accompagnamento e supporto all'interno del percorso di apprendimento, dove il feedback e la valutazione formativa sono gli elementi che dimostrano un maggior livello di efficacia (Bonaiuti, 2014).

Vi sono processi di apprendimento ed insegnamento che giustificano forme di valutazione alternative, importanti per una maggior capacità di conoscenza e di apprendimento significativo.

Possiamo fare riferimento all'apprendimento meccanico e all'apprendimento significativo (Grion & Serbati, 2018) evidenziando che in quello meccanico vi è un approccio istruzionista, con lo scopo di trasmettere conoscenza, e al centro viene posto l'insegnante, mentre riguardo all'apprendimento significativo vi è un approccio costruttivista, con lo scopo di creare una nuova conoscenza, dove al centro viene posto l'allievo. Vengono perciò identificati due modelli di apprendimento: trasmissivo e costruttivista – sociale. Il modello trasmissivo riporta il concetto di apprendimento legato al passaggio di informazioni da chi sa a chi non sa. Mentre all'interno del modello costruttivista – sociale l'apprendimento fa riferimento alla conoscenza distribuita e ad una costruzione condivisa di essa. Inoltre, secondo Castoldi (2009) vi sono due modelli legati all'insegnamento: insegnamento “muro” e insegnamento “ponte”. Nel primo modello lo studente è ricettore passivo, la conoscenza è inerte alla vite reale, l'insegnamento è suddiviso in unità semplici e il gruppo viene visto come fattore di disturbo. Nel secondo caso, invece, lo studente è attivo ed è supportato da strumenti con cui agire, la conoscenza avviene attraverso una relazione tra pratico e teorico, l'insegnamento risulta essere un'attività complessa, e il gruppo è una risorsa per la risoluzione dei problemi.

Sulla base di questi modelli di insegnamento è possibile distinguere le valutazioni di apprendimento, in particolar modo facendo riferimento al modo di valutare le conoscenze e le abilità degli studenti e i loro processi di apprendimento. La valutazione ricopre un ruolo importante nei processi di apprendimento/insegnamento e vi sono diversi studi che evidenziano la sua influenza sugli studenti e sulle loro esperienze (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017).

La valutazione tradizionale ha il compito di valutare i contenuti trasmessi dagli insegnanti e ciò che gli studenti hanno assimilato. La verifica dell'apprendimento avviene attraverso la formulazione di giudizio. Per quanto riguarda invece la valutazione

autentica, lo studente è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento e l'insegnante si pone come guida. La valutazione autentica avviene attraverso rubriche di valutazione condivise, dove l'esito della prestazione viene espresso nel momento in cui lo studente si autovaluta. Vi è perciò una distinzione tra *assessment of learning* e *assessment for learning*, dove, in quest'ultimo caso, gli studenti hanno un ruolo attivo nel processo di apprendimento. In aggiunta, esso è diretto a favorire e migliorare l'apprendimento. Di fronte a ciò gli studenti sono chiamati a prendersi la responsabilità ed il controllo del loro apprendimento e della loro valutazione, attraverso i feedback tra pari e l'autovalutazione, con la conseguente presa di coscienza da parte dello studente, e il suo coinvolgimento diretto, del proprio apprendimento attraverso la valutazione (Grion & Serbati, 2018).

Questo modo di valutare le conoscenze e le abilità degli studenti richiama dunque una valutazione autentica, essenziale per sollecitare la motivazione intrinseca da parte degli studenti. Vengono, infatti, valutate le abilità e le conoscenze degli allievi in un contesto di "mondo reale", potenziando la capacità da parte di essi ad apprendere come applicare le loro conoscenze in compiti e contesti diversi (Ellenari & Pavan 2003). Con ciò, è possibile affermare che la valutazione autentica non incoraggia l'apprendimento meccanico (Ellenari & Pavan 2003), ma introduce attività autentiche dove gli studenti collaborano al fine di incoraggiare una modalità di apprendimento autodeterminata (Torti, 2021). La valutazione autentica o alternativa può essere considerata contrapposta a quella tradizionale, ovvero alla valutazione misurata attraverso forme standardizzate (Comoglio, 2002). Le teorie per l'apprendimento autentico, del costruttivismo o del costruttivismo sociale affermano che gli studenti sono in grado di apprendere e di assimilare maggiormente nel momento in cui entrano in rapporto con dei contesti reali, rispetto, invece, a situazioni decontestualizzate, perciò attraverso prestazione creative (Comoglio, 2002). Si parla perciò di valutazione autentica.

Il movimento di valutazione autentica è sorto negli Stati Uniti agli inizi degli anni '90 come processo di critica alla valutazione tradizionalmente intesa, ovvero fondata soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla (Comoglio, 2002). All'interno di questo movimento culturale, il quale presenta strategie di valutazione alternative, nel 1993 Grant Wiggins propone una metodologia di valutazione alternativa con l'obiettivo di creare degli strumenti in grado di verificare sia le conoscenze degli studenti che le

competenze, ovvero ciò che essi sanno fare con le conoscenze che possiedono (Benzoni, 2004). La prospettiva di una valutazione autentica o alternativa in sostituzione di quella tradizionale ha l'intento di saper valutare ciò che lo studente sa fare con ciò che sa sulla base di una prestazione reale e consona all'apprendimento (Wiggins, 1993).

È possibile definire la valutazione autentica come: “la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale... L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono l'applicazione di conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La valutazione autentica scoraggia le prove “carta e penna” sconnesse dall'attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella valutazione autentica c'è un intento personale, una ragione ad impegnarsi” (Winograd & Perkins, 1996, I-8, 2).

I metodi e gli strumenti tipici della valutazione tradizionale, tuttavia, sono consolidati in un concetto di apprendimento di origine comportamentista e associazionista, dove l'apprendimento tradizionale viene inteso come il risultato di un'attività in cui lo studente memorizza le conoscenze per conseguire ad una valutazione, ovvero alla misurazione, di quanto e che cosa è stato memorizzato. Questo processo di insegnamento viene visto come top – down e si discosta dall'esperienza in contesti reali (Torti, 2021), introducendo gli studenti ad una preparazione focalizzata solamente al superamento dell'esame, perdendo così di vista l'obiettivo centrale della formazione: apprendimento e acquisizione di competenze specifiche (Pastore, 2012).

Con ciò, risulta rilevante affermare che attraverso la valutazione autentica l'apprendimento scolastico non si identifica come un insieme di nozioni memorizzate e misurate, ma la capacità da parte del discente di utilizzare questa conoscenza acquisita e trasferirla in contesti reali, richiedendo perciò una maggior complessità di pensiero.

Una verifica dell'apprendimento in termini di autenticità permette di raggiungere livelli maggiori di prestazione preparando gli studenti ad un inserimento di successo nella vita reale. Lo scopo è perciò quello di promuovere e di rafforzare sia gli studenti che gli insegnanti all'autovalutazione, metodo essenziale per cogliere il livello di performance, con la conseguenza, da parte dei docenti, di sviluppare la propria professionalità. Mentre,

in merito agli studenti, l'autovalutazione ha la capacità di farli diventare autoriflessivi e di poter assumere il controllo del proprio apprendimento. Grazie a ciò, gli insegnanti si riscoprono mediatori mentre gli studenti esaminatori di sé stessi (Comoglio, 2002).

Wiggins (1998) indica le caratteristiche della valutazione autentica:

- È realistica: le conoscenze e le abilità vengono applicate in situazioni di “mondo reale”.
- Richiede giudizio ed innovazione: lo studente usa le conoscenze e le abilità in maniera efficace per risolvere problemi non strutturati.
- Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina: lo studente non riafferma o replica attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato, ma esplora e lavora dentro la disciplina.
- Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale: i test scolastici sono senza contesto e non riescono a far vivere agli studenti situazioni specifiche dove potersi sperimentare. I compiti autentici riportano risorse e feedback che nei testing tradizionali non troviamo.
- Accerta l'abilità dello studente a usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e abilità per negoziare un compito complesso: i test convenzionali riportano elementi isolati di una prestazione, ma l'autenticità della valutazione richiede il giudizio della prestazione che è sempre maggiore della somma dei singoli elementi.
- Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse ed avere feedback per perfezionare la prestazione: una valutazione educativa tende a migliorare la prestazione degli studenti, è opportuno perciò non focalizzarsi sui test convenzionali, ma riconoscere l'importanza del feedback per il miglioramento di una prestazione.

In genere la valutazione del profitto scolastico è definita dal confronto tra gli esiti di valutazione degli studenti e i risultati attesi, attraverso appunto l'uso di prove standardizzate. Questo sistema ha lo scopo di verificare il successo o l'insuccesso dell'apprendimento dello studente, diventando un sistema di giudizio selettivo. Questa tipologia di valutazione riporta un limite significativo nei confronti di ciò che l'allievo sa

e della capacità di applicarlo in una situazione reale. Comoglio (2003) riporta alcune caratteristiche della valutazione tradizionale e della valutazione autentica.

<i>Valutazione tradizionale</i>	<i>Valutazione autentica</i>
È diretta dall'insegnante.	È diretta anche dallo studente.
I criteri di valutazione sono a discrezione dell'insegnante e non sono pubblici.	I criteri di valutazione sono pubblici, lo studente ne è a conoscenza prima della prestazione.
Ha lo scopo di certificare la conoscenza dello studente attraverso le risposte della prova di verifica.	Ha lo scopo di accertare e di verificare se lo studente possiede una comprensione profonda di ciò che ha appreso e ha la capacità di applicarla a nuove situazioni.
Viene percepita con finalità di "selezione".	Dà importanza al miglioramento compiuto.
Attesta se lo studente ha appreso ciò che gli è stato insegnato.	In situazione reali dimostra ciò che lo studente "sa fare con ciò che sa".
Viene applicata a situazioni e prestazioni in contesti non legati alla vita reale.	Ha una funzione predittiva di ciò che lo studente è in grado di fare al di fuori dell'ambito scolastico.
Si svolge su prove oggettive, semplici e precise per verificare in maniera esatta la conoscenza dello studente.	Si svolge su compiti maggiormente complessi che ricercano l'utilizzo di numerose conoscenze e abilità.
È un giudizio comunicato sulla base di domande chiuse.	È un giudizio comunicato sulla base di domande aperte.
Riferisce allo studente il punteggio conseguito. Se il risultato è positivo, si conclude il processo di apprendimento.	La prova utilizzata viene programmata per verificare non solo la prestazione ma anche per potenziare quelle successive. Viene riferito allo studente il risultato conseguito ed il progresso compiuto.

Fonte: Comoglio 2003, p. 11.

Una valutazione tradizionale si rifà ad un modello di insegnamento tradizionale dove l'insegnante è posto al centro, gli obiettivi sono standardizzati e verificati tramite test e voti, ed il processo d'insegnamento è formalizzato in lezioni dove l'insegnante riproduce la conoscenza e gli studenti ascoltano seduti. Riguardo invece alla valutazione autentica il modello d'insegnamento a cui si avvicina è quello di insegnamento indiretto dove al centro vi è lo studente, gli obiettivi sono regolati sulla persona e verificati tramite valutazione autentica, ed è formalizzato in esperienze dove lo studente produce conoscenza cooperando con altri compagni e con l'insegnante (Rondanini, 2007).

I compiti autentici sono dei problemi complessi che gli studenti affrontano per un apprendimento all'interno di un contesto di vita reale, e per uno studio più profondo delle proprie conoscenze e abilità e una dimostrazione della competenza acquisita (Glatthorn, 1999).

Le caratteristiche dei compiti autentici in particolar modo (Reeves, Herrington & Oliver, 2002):

- sono le e attività legate al mondo reale;
- offrono possibilità di esaminare i problemi attraverso la pratica e la teoria;
- sono occasione per collaborare e riflettere;
- sono integrati alla valutazione;
- permettono più soluzioni alternative utili per la persona, e non per il raggiungimento e la preparazione ad un obiettivo successivo.

Come già sottolineato precedentemente, la valutazione autentica crea uno spazio educativo tra docente e discente, in quanto entrambi devono impegnarsi nel realizzare compiti significativi e nella risoluzione di problemi utili all'alunno nel riconoscere segnali di miglioramento. Quindi, la valutazione autentica è educativa, ovvero centrata sullo studente, legata ad esperienze reali e predittiva di competenze impiegate all'interno di contesti di vita quotidiana ed extrascolastica. In questo caso l'apprendimento non si dimostra attraverso l'accumulo di nozioni, ma grazie alla capacità di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali, l'allievo ha perciò la possibilità di compiere prestazioni di qualità e di non sentirsi classificato o selezionato (Rondanini, 2007). Come afferma Comoglio (2003) l'apprendimento avviene in un contesto simile alla situazione



reale, in quanto ci deve essere motivazione da parte dello studente nel cercare di risolvere il problema sentendolo sempre più proprio.

Risulta perciò importante assegnare al docente la funzione di dover attuare una prospettiva costruttivistica dell'apprendimento che sia in grado di:

- Supportare gli studenti nella creazione di un modello di concetti attivati durante l'esecuzione di compiti cognitivi proposti;
- Assistere gli studenti durante lo svolgimento di un compito, seguendo le caratteristiche individuali;
- Incoraggiare la riflessione;
- Favorire l'autonomia (Rondanini, 2007).

Gli strumenti per una valutazione autentica sono: diario informale, checklist per registrare i progressi dello studente, i prodotti dello studente raccolti in dossier, il portfolio dello studente e le rubriche valutative.

La riflessione sul proprio modo di apprendere, ovvero la metacognizione, è importante per lo studente in quanto gli permette di sviluppare ragionamenti significativi, di cooperare con i suoi compagni e di riflettere insieme su un compito svolto, facilita l'apprendimento e lo rende indispensabile per il successo personale e professionale.

### 1.3 L'autovalutazione come strumento per un miglioramento delle competenze

Come già evidenziato nel paragrafo precedente, gli strumenti per una valutazione formativa e significativa richiamano la necessità di centralità dell'alunno e la sua partecipazione attiva al processo di apprendimento. Lo studente può così vivere un'esperienza significativa sviluppando la capacità di poterla giudicare per riflettere su sé stesso e sulla propria prestazione. Inoltre, risulta di fondamentale importanza un apprendimento per competenze e non per accumulazione di conoscenze (Rondanini, 2007). Le Boterf (2002) definisce con competenza la capacità di:

- Saper agire: l'abilità di combinare ed attivare risorse personali e ambientali opportune;

- Voler agire: rimanda alla motivazione personale della persona e alle pressioni dell'ambiente che la circonda;
- Poter agire: rinvia alla dimensione professionale di cui la persona fa riferimento.

Pertanto, la competenza si manifesta nelle situazioni reali e con gradi di complessità differenti richiedendo allo studente la capacità di saper agire con intelligenza, innovazione ed imprevedibilità (Serbati, 2014). Vi è quindi la creazione di un processo di sviluppo delle competenze in cui la competenza viene rinvia alla capacità di relazionarsi, di cooperare, di sviluppo e di apprendimento continuo, e di trasformare i propri modelli di pensiero e azione, adattando i diversi pensieri ai diversi contesti e problemi. Pellerey (2004) la definisce la capacità di mettere in gioco conoscenza, abilità e qualità personali per rispondere in maniera valida alle richieste di un compito.

Sempre secondo Pellerey (2010) la persona, posta di fronte ad una situazione più o meno nuova o ad un compito complesso, deve avere la capacità di mettere in atto le competenze già acquisite e sviluppate ma anche le abilità e le conoscenze a queste collegate per poi valutare le esigenze per un apprendimento dedito a raggiungere competenze diverse e crescita personale.

Appare dunque importante sviluppare come primo passo l'auto riconoscimento della competenza per cercare di migliorarsi e di attivarla in modo automatico quando la situazione lo richiede. Ne consegue perciò l'attribuzione di un valore alla competenza, ovvero una valutazione di essa. La valutazione delle competenze deve sempre attribuire importanza alla dimensione temporale e alla consapevolezza, in quanto il pensiero consapevole viene utilizzato nel far fronte a nuove situazioni. La persona deve attuare una riflessione sul proprio agire competente, interpretando la situazione e combinando consapevolmente le proprie risorse personali con ciò che viene richiesto dal compito e dal contesto (Serbati, 2014).

Ogni situazione in cui vi è apprendimento la competenza è situata all'interno di un contesto ed è legata ad un'esperienza unica e irripetibile, insieme ai saperi già appresi precedentemente. L'esperienza, perciò, assume significati diversi a seconda dei contesti in cui è inserita. Quindi avremo molteplici esperienze e percorsi complementari e interconnessi che la persona può decidere di vivere (Bocchi & Ceruti, 2004). Con Dewey

ritroviamo una connessione tra esperienza e conoscenza, ovvero la capacità di apprendere dall'esperienza e di svilupparla come memoria per il futuro (Serbati, 2014).

Intorno al concetto di competenza ruotano dunque i processi di apprendimento, le differenti pratiche didattiche e le modalità di valutazione che richiedono una riflessione sui processi di autoformazione e autovalutazione, di metacognizione, riguardanti la motivazione e gli stili di apprendimento. In questo modo si ha la possibilità di assicurare la massima autenticità della valutazione (Comoglio, 2002).

Una posizione centrale dello studente nel processo di apprendimento e di valutazione contribuisce a renderlo capace di gestire nuove forme di apprendimento in contesti diversi da quelli formali, portandolo a sentirsi autonomo nella valutazione delle proprie competenze, ovvero nell'autovalutazione di sé.

La capacità di autovalutarsi è rilevante nelle scelte formative, nell'assicurare la fiducia in sé stessi per far fronte all'apprendimento scolastico con efficienza e sicurezza. Questa abilità è strettamente legata all'autostima, all'autoefficacia e alla motivazione.

L'autovalutazione è la diretta conseguenza del porre al centro del processo di apprendimento lo studente, e lo sviluppo di strumenti legati alla valutazione. Essa può essere verificata sulla base di specifici criteri e griglie in modo tale da poter consentire allo studente il riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite e utilizzate in differenti contesti, individuando così i punti di forza e di debolezza e quali sono i propri stili di apprendimento (Rondanini, 2007). L'autovalutazione ha la necessità di essere sostenuta da un percorso di insegnamento dove poter realizzare momenti di passaggio tra una fase e l'altra riportando i cambiamenti e gli obiettivi raggiunti attraverso strumenti di monitoraggio dedicati all'apprendimento (ad es. schede, questionari, diari di bordo, brevi commenti su schede, ecc.). Introdurre ciò comporta una progettazione didattica differente per i docenti, ovvero alla realizzazione di strumenti finalizzati ad allenare lo studente a comprendere le potenzialità e a portare interazione nel proprio processo valutativo (Rondanini, 2007).

Il docente mette in atto perciò una riflessione guidata permettendo allo studente di determinare i propri obiettivi, di svolgere una crescita personale e professionale trasferendo i propri punti di forza all'interno di altri ambiti creando un orientamento del

proprio percorso e degli studi futuri, sostenendo quindi il paradigma formativo del lifelong learning: innovazione e crescita grazie all'apprendimento, alla riflessione e alla presa di decisione per la propria crescita che accompagnerà la persona per tutta la vita (Galliani, 2011).

Il processo di autovalutazione è un'operazione utile per lo sviluppo dei propri punti di forza e per migliorarsi. Esso dunque è necessario per:

- rendere esplicita la consapevolezza delle motivazioni e delle condizioni dove vengono svolte le azioni;
- avere supporto nella realizzazione delle procedure e della programmazione;
- offrire una riflessione su come viene realizzata l'autovalutazione e i risultati ottenuti (Barzanò, Mosca & Scheerens, 2000).

Di Nuovo & Magnano (2013) affermano che lo studente può attuare un processo di autovalutazione attraverso:

- organizzazione del tempo, importante per la programmazione dello studio e delle attività;
- esplorazione di nuovi aspetti della realtà, legata alla motivazione della conoscenza e all'apertura mentale, comportando un maggior interesse in ciò che si apprende di nuovo rispetto agli apprendimenti già consolidati;
- perseveranza in un impegno assunto per l'efficacia di un apprendimento;
- disponibilità al confronto con altri, alla comprensione delle opinioni prestando attenzione ad esse, quindi saper apprendere dall'esperienza complessiva.

Ciò che lo studente percepisce e riferisce di sé è strettamente legato alla motivazione che esso ha ad apprendere, a capire ciò che fa e perché lo fa, e ad avere inoltre fiducia in sé e nelle proprie capacità, migliorando le proprie conoscenze e abilità e sviluppando le competenze, attraverso uno strumento metacognitivo: l'autovalutazione. Contando sulle proprie risorse e implementando l'utilizzo di strategie metacognitive attraverso l'azione didattica aumenterà la probabilità di successo e la consapevolezza di sé per la valorizzazione delle potenzialità individuali e una valutazione volta alla crescita personale e professionale.

Il concetto di metacognizione e autovalutazione degli studenti rimanda all'acquisizione di un'ampia competenza dell'imparare ad imparare (Pellerey, 2006). L'utilizzo del portfolio, che vedremo nel prossimo capitolo, può considerarsi quindi una pratica autovalutativa capace di promuovere l'imparare ad imparare negli studenti (Comoglio, 2002).



## Capitolo 2

### Il Portfolio: strumento di autovalutazione

#### 2.1 La definizione di portfolio e le sue finalità

Il portfolio nasce come strumento di lavoro nell'ambito dell'arte visiva, identificandosi come una "cartella" (porta – folio) dove l'artista raccoglie alcune delle sue opere più significative, che dimostrano il suo itinerario professionale per presentare sé stesso e i propri lavori (Varisco, 2004).

È possibile definire genericamente il portfolio come una raccolta di documenti che testimoniano ad altri le prestazioni svolte nel tempo e ciò di cui si è più orgogliosi. Di fatti, parlano di portfolio gli uomini d'affari che illustrano i propri successi sul mercato del lavoro, gli artisti che creano monografie delle opere realizzate e delle mostre a cui hanno preso parte, i fotografi che espongono il loro lavoro migliore, gli architetti che presentano i concorsi vinti e i progetti realizzati, o chi è in cerca di occupazione e desidera dimostrare attraverso delle prove concrete ciò che sono capaci di fare, ecc., definendolo perciò uno strumento di valutazione del lavoro (Comoglio, 2002).

Williams e Hall (2001) affermano che parlare di portfolio cinque o dieci anni fa significava far parte delle professioni artistiche. Oggi, in un'ottica di mercato del lavoro competitivo del nuovo millennio, dove troviamo molte persone qualificate che competono per il medesimo lavoro, i datori di lavoro cercano modi differenti per distinguere le persone richiedendo i risultati in termini concreti, Il portfolio è progettato per fornire testimonianza delle abilità e produrre uno strumento dove le persone possano distinguersi (Ellerani & Pavan 2003).

Nel campo dell'educazione l'introduzione del portfolio risale ad un decennio fa dove gli insegnanti e le scuole hanno accolto con entusiasmo il rinnovamento delle pratiche di valutazione esaltandone il valore educativo (Comoglio, 2002). Pur essendo nato in ambiente professionale mantiene ancora oggi il significato di mostrare

l'evoluzione delle tecniche, i punti di partenza e quelli di arrivo, mostrando concretamente quanto la persona sa fare, fotografando nel qui e ora la sua competenza professionale (Ellerani & Pavan, 2003).

Il portfolio è dunque una raccolta di lavori degli studenti, attinenti ad una sola materia di studio, ad argomenti interdisciplinari, o a specifici interessi degli studenti. Questo strumento proviene dalla pedagogia statunitense, dove negli anni Ottanta e Novanta, a causa delle crescenti perplessità riguardanti i test standardizzati già esistenti, si sono sviluppati degli interessi nell'esplorazione e nello sviluppo di nuove misure per la valutazione dei risultati scolastici (Rondanini, 2007).

Nell'ambito dell'educazione e della scuola vi sono diverse definizioni di portfolio.

“Il portfolio è una raccolta finalizzata di prestazioni dello studente che documenta l'impegno, il progresso e il successo per un tempo prolungato. È composto da lavori selezionati dello studente e include sia una riflessione dello studente sulle sue prestazioni che commenti da parte dell'insegnante sulla riflessione e sul lavoro dello studente. Dimostra che cosa uno studente è in grado di fare con la conoscenza e le abilità di cui dispone quanto reali sono le sue attitudini al lavoro. È un modo per suddividere il progresso dello studente su una varietà di tipi di accertamenti lungo l'anno” (Educators in Connecticut's Pomperaug Regional District 15, 1996, p.188).

“Una raccolta del lavoro dello studente scelto per semplificare e per documentare un progresso dell'apprendimento dello studente. Proprio come gli artisti di professione costruiscono i portfolio del loro lavoro, gli studenti sono spesso incoraggiati o richiesti di tenere un portfolio che illustra i vari aspetti del loro apprendimento. Alcuni insegnanti specificano quale lavoro deve essere incluso, mentre altri lasciano la decisione agli studenti. I portfolio sono un modo facile di accertare l'apprendimento dello studente perché includono esempi molteplici del lavoro fatto e sono in modo specifico volti a documentare la crescita nel tempo. Sono difficili da analizzare in modo affidabile e possono creare agli insegnanti un problema logistico, ma questi dicono che i portfolio aiutano a stimolare la riflessione dello studente. I portfolio sono primariamente uno strumento per l'insegnamento e per l'apprendimento, ma alcune agenzie educative li stanno anche sperimentando utilizzandoli per una rendicontazione (accountability).” (McBrient & Brandt, 1997, p.79).



Anche Johnson e Johnson (1996) definiscono il portfolio uno strumento didattico, utilizzato per raccogliere, monitorare e valutare il lavoro dello studente, definendolo, perciò, una raccolta dei migliori lavori accumulati nel tempo sui propri progressi, miglioramenti, abilità e attitudini.

È possibile, perciò, paragonare questo strumento ad un “album fotografico” dove troviamo le singole fotografie scattate dalla stessa persona ma in contesti, occasioni e tempi diversi, dando così la possibilità di ricostruire l’esperienza e i momenti particolarmente significativi vissuti da chi ha realizzato l’album. Analogo è il caso dello studente, dove il portfolio raccoglie e documenta una serie di esperienze nel contenuto di apprendimento. Questo insieme di documenti offre la possibilità di dare una valutazione maggiormente oggettiva del lavoro che lo studente ha svolto, proponendo spunti di dialogo tra insegnanti, genitori e studente (Comoglio, 2002). È con ciò possibile definire il portfolio uno strumento di assessment in grado di dare supporto al processo d’apprendimento – insegnamento, anche in termini di aspetti metacognitivi e affettivo – motivazionali degli studenti (Varisco, 2004). Infatti, Johnson e Rose affermano che il portfolio “è un’analogia sistematica e finalizzata nel lavoro nel tempo dallo studente che include: (1) la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto; (2) l’evidenza dell’autoriflessione dello studente; (3) i criteri per la selezione; (4) i criteri per giudicare i meriti”. (Johnson & Rose, 1997, p. 6). Il portfolio è stato inoltre considerato un veicolo per una valutazione in progress, composto da raccolte significative, che hanno lo scopo di esaminare il successo, lo sforzo, il miglioramento da processi come la selezione, il confronto, la condivisione, l’autovalutazione e l’identificazione degli obiettivi (Johnson & Rose, 1997).

La raccolta e la testimonianza delle proprie performance ha uno scopo pratico e professionale, facendo sì che l’ambito in cui è stato introdotto il portfolio fosse inizialmente quello delle professioni artistiche. Oggi, è tuttavia importante sottolineare che il portfolio ha una finalità pratica e professionale utile per potenziare la capacità riflessiva e metacognitiva del professionista. Rappresenta inoltre, uno strumento ottimale per la crescita dello studente, incoraggiando l’autoanalisi e sviluppando un senso di appartenenza rispetto al proprio lavoro (Comoglio, 2002).

Nel complesso il portfolio può includere molteplici finalità:

- dimostrazione e valutazione del progresso individuale dello studente;
- selezione e certificazione dei risultati, e anche dei lavori migliori per dimostrare ciò gli studenti possono fare;
- incoraggiare gli studenti a riflettere e a valutare i propri lavori;
- migliorare l'efficacia da parte dello studente attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti e la promozione all'autovalutazione;
- fornire feedback agli studenti, ai genitori e agli insegnanti riguardo i risultati ottenuti e gli obiettivi educativi;
- comunicare ai genitori i risultati raggiunti attraverso chiari esempi (Ellerani & Pavan, 2003).

Mediante un coinvolgimento attivo da parte dello studente nei processi di valutazione è possibile ottenere giudizi concreti sui propri apprendimenti e, perciò, avere la possibilità di migliorare le proprie performance formative e professionali, grazie ai processi di autoregolazione e autovalutazione (Grion et al., 2017).

Di fronte alle diverse finalità appena incontrate, anche i fratelli Johnson (1996) sostengono l'importanza dell'introduzione all'utilizzo del portfolio nella scuola attraverso alcune motivazioni:

- offrire l'opportunità agli studenti di orientare il proprio percorso di apprendimento, grazie alla documentazione degli sforzi, dei traguardi, delle capacità acquisite dettate da una crescita del proprio sapere professionale, di autovalutare il proprio apprendimento, e infine di stabilire degli obiettivi per il futuro;
- determinare la crescita degli studenti in maniera longitudinale, in quanto raccolgono i lavori lungo un arco di tempo per dimostrare il progresso nel raggiungimento degli obiettivi;
- viene usato per comprendere come gli studenti pensano, organizzano, ragionano e comunicano;
- fornisce un metodo di raccolta efficace dei traguardi ottenuti e lo comunica ai pari, agli insegnanti e ai genitori, dimostrando ulteriormente ciò che è in grado di fare;

- infine, viene utilizzato per migliorare i curricula scolastici, i metodi e i materiali utili per l'insegnamento.

Ne consegue che, per rendere visibile e valutare il percorso di apprendimento, è necessario un arco di tempo lungo per far sì che gli studenti possano vivere in contesti significativi e operativi, dove poter incontrare una molteplicità di esperienze orientate ad un approccio pragmatico, e consolidare infine le proprie competenze.

A tal proposito, il portfolio può avere la durata di un quadrimestre, un anno o parecchi anni, e può rappresentare le prestazioni di uno studente in una o più discipline. Può inoltre includere il lavoro di un singolo studente o di un gruppo di studenti, e può essere presentato attraverso delle cartelle in file, degli appunti, dei video o in scatola. Il portfolio è di proprietà personale dello studente o dell'istituzione, non vi sono particolari regole rigide su che cosa debba contenere, può però contenere qualsiasi prova di rilievo come un compito in classe, dei test, o dei temi (saggi, relazioni, racconti). Infine, può contenere delle riflessioni personali, dei prodotti di gruppi, degli atteggiamenti o attitudini di lavoro, delle dimostrazioni di abilità sociali, e dei prodotti creativi quali foto, disegni, o sketch autobiografici (Ellerani & Pavan, 2003).

Questi learning outcomes ottenuti dallo studente hanno la necessità di essere riconosciuti da un valutatore esterno per evitare il rischio di una eccessiva autoreferenzialità da parte dell'allievo. Molti Paesi includono nel processo di apprendimento il supporto del tutor, una figura in grado di realizzare un apprendimento tra pari e uno scambio delle diverse esperienze formative all'interno del gruppo classe, promuovendo così una narrazione autobiografica e una riflessione degli apprendimenti acquisiti (Serbati, 2014).

## 2.2 Le diverse tipologie e lo sviluppo del portfolio

Negli anni si sono identificate diverse tipologie di portfolio in base ai differenti contesti di applicazione. Per i professionisti il portfolio raffigura una "vetrina", ovvero una raccolta utile per l'esibizione dei migliori lavori realizzati, con l'intento di ricercare un impiego o semplicemente essere valutati (Torti, 2021).

Comoglio (2002) ha categorizzato tredici tipologie di portfolio di lavoro, affermando tuttavia di non riuscire ad esaurire l'intera gamma delle possibili classificazioni:

1. portfolio di lavoro: metodo di studio. Ha lo scopo di apprendere strategie cognitive e di potenziare quelle di apprendimento. Raccoglie i lavori che testimoniano l'impegno dello studente nello studio. Attraverso la realizzazione di questo strumento, lo studente sviluppa strategie di apprendimento, grazie all'intervento dell'insegnante che si impegna a supportare l'allievo nel perfezionare le strategie cognitive mostrandogli in quali punti egli presenta delle difficoltà.
2. portfolio di lavoro: estensione e maggiore padronanza di un contenuto. Ha l'obiettivo di aumentare l'interesse per un contenuto. L'insegnante suggerisce ulteriori spazi di ricerca per lo studente in modo da poter sviluppare la conoscenza attraverso una ricerca autonoma. Grazie a ciò lo studente sviluppa curiosità ed interesse per conoscenze che vanno oltre le offerte formative.
3. portfolio di lavoro: competenze di livello elevato. Lo scopo è di documentare l'incremento di apprendimenti quali il problem solving, il pensare critico, i confronti, e le riflessioni creative. Questa tipologia di portfolio contiene documenti che rappresentano le attività di riflessione riferita a obiettivi cognitivi impegnativi, dove lo studente si esercita concretamente e l'insegnante ne rileva i progressi.
4. portfolio di lavoro: problemi reali. Lo scopo è di aumentare la capacità nell'utilizzo di conoscenze disciplinari o interdisciplinari per far fronte a problemi reali. Lo studente deve essere in grado di dimostrare le proprie capacità nel risolvere problemi reali, attraverso un coinvolgimento più significativo nei contenuti disciplinari. L'insegnante verifica quanto lo studente riesce a fare con ciò che ha appreso.
5. portfolio cumulativo. Consente una valutazione comprensiva rispetto a quanto lo studente è motivato, al suo impegno, alla continuità e all'organizzazione dell'apprendimento su periodi lunghi. La raccolta dei materiali dipende da cosa si intende sviluppare e quali scopi perseguire. L'utilizzo di questo portfolio è utile per i giudizi complessivi al termine di un periodo lungo (quadrimestre o anno formativo).

6. portfolio di dimostrazione. Ha lo scopo di dimostrare a esterni della scuola come il lavoro di apprendimento è stato svolto ed organizzato. La dimostrazione è pubblica e può essere utile per gli studenti nuovi che desiderano conoscere e vedere ciò che apprenderanno.
7. portfolio dei lavori migliori. Lo scopo è di mostrare il livello di profitto più alto. Vengono raccolti all'interno del portfolio i lavori più significativi e quelli in cui lo studente si sente gratificato, spiegandone inoltre la scelta. Questo portfolio documenta le qualità che una persona possiede per un futuro impiego lavorativo.
8. portfolio per il passaggio ad un ciclo di scuola successivo. Documenta ciò che è stato realizzato negli anni per rilevare i progressi e i livelli raggiunti. Lo scopo è quello di trasmettere le informazioni concrete tra due cicli scolastici. In questo modo lo studente comprende in maniera più profonda le proprie qualità, lo stile di apprendimento e l'impegno dimostrato nel ciclo di studi precedente.
9. portfolio per l'accesso all'università. Ha lo scopo di raccogliere i lavori e i materiali che dimostrano il possesso delle conoscenze e delle competenze rilevanti e necessarie per l'accesso ad un particolare ciclo universitario. Grazie a ciò lo studente può autovalutare le sue reali competenze in vista dei futuri studi universitari.
10. portfolio per una domanda di lavoro. Presenta tutti i lavori svolti necessari a dimostrare l'impegno, l'apprendimento e lo sviluppo di alcuni contenuti indirizzati alle richieste del mondo del lavoro. Potrebbe contenere inoltre la documentazione di stage svolti all'estero in parallelo ad un percorso scolastico. Lo studente riesce perciò a comprendere quanto una certa attività lavorativa sia più congeniale a lui, permettendo così ai datori di lavoro di entrare in possesso della documentazione necessaria per rilevare il livello di preparazione a quel determinato lavoro.
11. portfolio di orientamento professionale. Attraverso questo strumento gli studenti possono meglio comprendere sé stessi scoprendo ed individuando delle proprie capacità o delle doti particolari ai fini di un orientamento professionale.
12. portfolio di classe. Ha lo scopo di documentare i lavori di gruppo che coinvolgono tutta la classe (progetti, ricerche, riflessioni). Sia gli studenti che l'insegnante

possono valutare gli sforzi compiuti per sviluppare una maggior cooperazione di classe.

13. portfolio di gruppo. Documenta le capacità di un singolo studente, dal saper lavorare in gruppo al riuscire negli scopi e negli obiettivi comuni. Importante è ottenere la documentazione necessaria per rilevare ciò di cui si ha bisogno, rispetto alle abilità singole o di gruppo.

In ambito scolastico – educativo, Varisco (2004) riporta un elenco di nove tipi, tra i più significativi, di portfolio:

1. il Class portfolio. Riflette sugli artefatti significativi che succedono in classe. Questo strumento viene gestito da insegnante e studente in quanto selezionano i fatti insieme.
2. il Master subject area portfolio. È uno strumento che documenta la padronanza di una specifica area disciplinare. La responsabilità è affidata allo studente, mentre l'insegnante ha il ruolo di guida nella selezione dei documenti.
3. il Learning o process of working portfolio. Questo strumento permette agli studenti di sperimentarsi sui processi di apprendimento e sull'autoriflessione discutendo periodicamente con l'insegnante rispetto ai miglioramenti da compiere e con quali modalità procedere.
4. il Growth portfolio. Testimonia la crescita nell'arco di un tempo lungo inserendo dei nuovi lavori con una frequenza di sei o nove settimane riguardo gli artefatti significativi.
5. il Documentation portfolio. Può riguardare una singola disciplina o area di contenuto oppure essere utilizzato in maniera trasversale a più aree. Insegnante e studente lavorano insieme includendo materiali elaborati dall'allievo.
6. lo Showcase portfolio (portfolio di "esposizione"). Lo studente si assume la responsabilità nella selezione dei suoi lavori migliori da condividere con i pari, con gli insegnanti e con i genitori. È fondamentale per lo sviluppo delle conoscenze e strategie metacognitive, e per l'orientamento motivazione e attitudinale.
7. l'Employability portfolio (portfolio di idoneità). Ha lo scopo di presentare e documentare il possesso di requisiti e abilità necessarie per avere un impiego, l'ammissione a scuola o all'università, ecc. La sua compilazione, guidata da

insegnante o tutor, è necessaria per far fronte agli specifici requisiti richiesti da un lavoro o da un istituto.

8. Il Cumulative school portfolio. Adeguato a rispondere alle richieste di documentazione delle “buone pratiche” nelle scuole. Può essere utile anche per un ruolo di evaluation o diventare portfolio permanente per una rendicontazione delle pratiche da presentare ai genitori, membri scolastici, ecc.
9. Il Professional portfolio. Lo studente esibisce i lavori scelti per presentarsi professionalmente. Utile per riflettere sul proprio lavoro, sui risultati ottenuti, e nel fare un’analisi sui propri progetti futuri e sui piani d’azione.

Rolheiser, Bower e Stevhan (2000) si limitano a categorizzare lo strumento di valutazione, quale è il portfolio, secondo due tipologie:

- il portfolio dei lavori migliori;
- il portfolio di sviluppo.

Nel primo si mettono in luce i migliori lavori degli studenti aiutandoli a riflettere maggiormente sullo sforzo e sul risultato conseguito attraverso questi materiali. Questa tipologia di portfolio ha lo scopo di essere presentato a diverse figure: ai genitori per mostrare il raggiungimento dei risultati, alla scuola superiore o università per evincere le conoscenze, le abilità e le attitudini, e ai datori di lavoro per far vedere la raccolta dei lavori mettendo in luce le conoscenze, abilità e attitudini per una particolare carriera di lavoro. Nel secondo, si evidenziano gli sviluppi di una persona e la crescita nel tempo. L’obiettivo di questo portfolio è di dimostrare i propri cambiamenti lungo un arco di tempo e condividere i risultati con gli altri. Il portfolio di sviluppo aiuta gli studenti ad osservare e percepire i propri risultati e come hanno raggiunto gli obiettivi, prestando attenzione alla loro capacità di autovalutazione, di definizione degli obiettivi, e del lavoro conseguito nel tempo, sulla base dei risultati ottenuti. Questo strumento ha lo scopo di mostrare conoscenza, abilità e attitudini, dimostrare crescita nell’abilità sociale di cooperazione e lavoro con i pari, e infine di aiutare gli studenti a individuare i personali punti di forza per la scelta di una potenziale carriera professionale.

Vi è infine, il portfolio delle competenze. Questo strumento è la metodologia di valutazione delle competenze più diffusa in Europa. Si presenta attraverso una collezione di materiali che verificano abilità e conoscenze acquisite durante l’esperienza. Il portfolio

delle competenze ha natura autovalutativa: illustrazione di materiali che manifestano dati e informazioni sulla storia professionale e formativa di una persona e le proprie competenze acquisite. Per la costruzione di questo strumento il soggetto in prima persona descrive le proprie esperienze e sceglie i documenti da allegare. Inoltre, esprime in maniera chiara i learning outcomes, stimola la riflessione attraverso un processo di narrazione autobiografica ed è supportato da una figura professionale per la creazione dello strumento, come ad esempio un tutor individuale o di gruppo (Serbati, 2014).

Negli ultimi anni, grazie all'avvento delle tecnologie digitali, si è vista introduzione di diverse tipologie di portfolio, l'e-portfolio o portfolio elettronico.

Il National Learning Infrastructure Initiative (NLII) definisce il portfolio elettronico un insieme di prove autentiche e varie, dimostra ciò che su una persona o un'istituzione ha messo in campo dopo un'attenta riflessione, con il fine di essere visionato da uno o più destinatari (Greenberg, 2004). Vi possono essere diversi generi di e-portfolio a seconda delle finalità che si intendono perseguire, Greenberg ne individua tre categorie:

- showcase e-portfolio: vengono esposti dei lavori già creati precedentemente nel web con criteri di accesso stabiliti dall'autore;
- structured e-portfolio: è un modello strutturato e usato spesso per l'assessment nei percorsi formativi dei risultati di apprendimento o nelle competenze necessarie richieste per entrare in un determinato ambito lavorativo;
- learning e-portfolio: identifica il massimo grado di libertà nella realizzazione di un portfolio, esso stesso diventa uno strumento di apprendimento per generare nuove conoscenze ed evolvere interessi ed obiettivi.

Infine, Varisco (2004) identifica un'ulteriore distinzione tra portfolio elettronico e digitale. Quest'ultimo richiede la digitalizzazione dei materiali prodotti dallo studente e la capacità di saperli organizzare attraverso specifici collegamenti, quello elettronico, invece, oltre a concedere queste funzioni, dà la possibilità di poterlo costruire online e di condividerlo a distanza tra i membri durante un lavoro di gruppo.



In generale, il portfolio è uno strumento di valutazione dove al centro vi è lo studente, orientato all'acquisizione di competenze grazie ad un rapporto continuo di azione e riflessione (Meeus, Questier & Derks, 2006).

La presentazione delle tipologie di portfolio manifesta la necessità da parte dei destinatari di operare alla costruzione del portfolio in base agli scopi e al tipo di strumento che si sceglie di perseguire. Il processo è attivo e ha la necessità di coinvolgere sia lo studente che l'insegnante nella chiarezza delle scelte precedenti alla realizzazione. Perciò ad ogni tipo di portfolio ne conseguono procedure e materiali differenziati.

Ellenari e Pavan (2003) sostengono che il portfolio in sé è utile anche come strumento orientante, ovvero quanto lo studente apprende nella prospettiva della scelta, dimostrando lo sviluppo delle proprie abilità, capacità, attitudini e carriera, egli riuscirà, alla fine di ogni attività, a rivedere il proprio agire viaggiando dentro di sé, permettendo perciò di vivere esperienze significative e di scelta futura personale e professionale.

Comoglio (2002) sostiene che il portfolio "è un prodotto che documenta competenze, padronanza di conoscenze, sviluppo, interessi, impegno, motivazione, ecc. di singoli e di gruppi. Il prodotto è, in realtà, una raccolta di prodotti, di attività. Per essere realmente significativo deve essere non solo diretto da uno scopo, ma anche avere una coerenza; inoltre deve essere preceduto da una serie di operazioni." (Comoglio, 2002, p.12).

È possibile, perciò, suddividere l'intero processo di realizzazione del portfolio in sei fasi:

- prima fase: determinare l'obiettivo o la finalità. La scelta della tipologia di portfolio dipende dalle finalità e dai destinatari.
- seconda fase: stabilire i materiali da produrre. Correlati agli obiettivi scelti, lo studente inizia a progettare i lavori che consentiranno di vedere il progresso e di documentare il conseguimento degli obiettivi precedentemente stabiliti.
- terza fase: realizzare la presentazione dei singoli lavori. Definiti i lavori, è opportuno decidere la modalità di presentazione. In riferimento a ciò lo studente dovrà prendere in considerazione la data di realizzazione (cronologia dei lavori), l'obiettivo, il contenuto, l'introduzione e la scheda di valutazione.

- quarta fase: riflettere sul prodotto realizzato. Riflettere sul prodotto realizzato è un elemento importante per l'efficacia del portfolio. In questa fase l'insegnante è di supporto per evidenziare le caratteristiche qualitative dell'operato.
- quinta fase: prevedere ciò che è da fare. A questo punto di elaborazione dello strumento, lo studente ha la possibilità di esaminare il proprio lavoro interamente, dando un giudizio, autovalutandosi e cercando di scoprire i punti di forza e di debolezza. Queste osservazioni consentono allo studente di pensare ad un futuro apprendimento di successo.
- sesta fase: scegliere i materiali da introdurre nel portfolio. Lo studente, accompagnato dall'insegnante, sottopone ad una attenta considerazione ciò che è stato fatto e decide i prodotti da inserire nel portfolio, sulla base dei criteri stabiliti precedentemente.

Anche Danielson e Abrutyn (1997) distinguono alcune fasi di realizzazione del portfolio:

- collezione dei documenti o delle prove da aggiungere in base allo scopo e ai destinatari;
- selezione dei documenti o delle prove in relazione ai risultati da raggiungere;
- riflessione sui prodotti e sul processo, quindi all'apprendimento ottenuto nello studente grazie alla realizzazione del portfolio, e all'attuazione delle competenze autovalutazione e metacognitive;
- progettazione dei futuri apprendimenti da raggiungere e, perciò, degli obiettivi futuri formativi e professionali.

L'elaborazione da parte dello studente di una traiettoria personale e professionale consente di poter proiettare il proprio futuro a seconda degli scopi che si intendono perseguire.

È possibile avere una gestione differenziata del portfolio, utilizzato in ambito scolastico. Tuffanelli (2004) ne riporta tre diverse modalità:

- la più semplice, consiste nella gestione autonoma da parte dello studente degli strumenti necessari per svolgere interventi autovalutativi e di sviluppo degli

apprendimenti. Il docente ha il compito di controllare che le procedure vengano svolte in maniera corretta e con la necessaria attenzione.

- il tutor, in accordo con i colleghi docenti, programma l'intervento suddividendolo in tre anni, dove vengono riportati tutti gli ambiti al primo anno per poi essere ripresi negli anni successivi evidenziandone l'evoluzione.
- l'ultimo è maggiormente collettivo e fa riferimento alla gestione della classe in maniera complessiva, coinvolgendo tutti gli insegnanti.

Per un utilizzo funzionale dello strumento, utile alla conoscenza, alla valutazione e alla riflessione degli apprendimenti e delle competenze, sono necessari i costrutti di validità e di attendibilità dello strumento. In merito alla validità del portfolio è possibile affermare che tale caratteristica sia intrinseca allo strumento, in quanto vi è la necessità di una documentazione allegata che costituisca la prova di quanto lo studente ha acquisito e appreso e del possesso delle proprie abilità. In merito all'attendibilità di questo strumento, ovvero la garanzia di fornire risultati costanti al di là dei soggetti e delle tempistiche, ne consegue che tale criterio sia difficilmente applicabile vista la sua specificità contestuale: questo strumento nasce con lo scopo di ottenere una documentazione delle attività svolte da un singolo e associate ad un certo sapere (Serbati 2014).

### 2.3 Il portfolio come strumento di valutazione delle competenze e di riflessione

In ambito scolastico, Pellerey afferma che l'utilizzo del portfolio ha origine dalla metà degli anni Ottanta come strumento di valutazione simile ad una raccolta di lavori sviluppata da uno studente nel corso di una pratica formativa. Tale raccolta permette allo studente di autovalutarsi e al docente/formatore di valutare il livello delle competenze oggetto di apprendimento (Pellerey, 2004).

Il portfolio rappresenta, infatti, uno strumento di valutazione autentica, in quanto diventa metodo di lavoro preso in considerazione sia dallo studente sia dal docente utile per orientare i processi di apprendimento e la pratica di insegnamento (Varisco, 2004).

Già nel 1993 Wiggins (1993) ha fatto emergere un'ottica di "valutazione alternativa" che sostituisce quella tradizionale con l'obiettivo di verificare quello che lo studente sa, ma anche ciò che egli sa fare con ciò che sa. La questione della valutazione delle competenze in diversi contesti diventa perciò centrale nell'apprendimento scolastico, e risulta dunque importante utilizzare degli strumenti appropriati per una valutazione dell'apprendimento formale, non formale e informale (Serbati, 2014). Seguendo questo approccio, si ha la necessità di possedere un sistema di valutazione più autentico dove poter esprimere un giudizio non solo riguardo sul sapere acquisito, ma anche sulla capacità di pensiero critico, di soluzione del problema, di metacognizione, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente (Arter & Bond, 1996).

L'adozione del portfolio come strumento di valutazione aiuta e promuove partecipazione attiva da parte dello studente durante la fase di costruzione dello stesso. Ciò supporta gli studenti ad avere una maggior conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi e dei processi di apprendimento, favorendo autonomia e autodeterminazione (Fabbri, 2019). Questa valutazione della performance rappresenta un allontanamento dai test tradizionali, e si avvicina agli assunti epistemologici del pragmatismo e del costruttivismo socioculturale. Tali assunti fanno riferimento ad apprendimento orientato al processo sociale e partecipativo in interazione con il contesto (Zucchermaglio, Scaratti & Ferrai, 2012).

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso è nata l'esigenza di introdurre una valutazione che miri a favorire lo sviluppo di pratiche riflessive focalizzata sull'autovalutazione del proprio percorso formativo, in relazione alle competenze di tipo professionale (Paris & Ayres, 1994). Ad ogni modo, solamente negli ultimi anni si è registrato un diffuso interesse per l'utilizzo del portfolio all'interno di uno scenario scientifico italiano e internazionale nell'ambito universitario per la valutazione delle competenze (Torre, 2019). Prima soltanto nella formazione professionale si sono realizzate prove per l'uso del portfolio come strumento di documentazione e di valutazione delle competenze acquisite (Pellerey, 2004).

Questo approccio evidenzia che l'apprendimento avviene "quando i soggetti sono stimolati a sperimentare e apprendere in maniera autonoma e cooperativa, tramite scambio intersoggettivo durante le attività di sperimentazione, in cui possono confrontare

idee e osservazioni; ciascuno studente modifica i propri schemi mentali nel confronto con quelli offerti dalle parti, impegnati nella medesima attività” (Sozio, 2017, p. 125). Grazie allo svolgimento di compiti significativi ed autentici lo studente riesce a trasferire in maniera consapevole e coerente le competenze e le conoscenze acquisite anche in contesti e situazioni nuove. È proprio grazie a ciò che il portfolio rappresenta uno strumento di valutazione che comporta metacognizione e autodeterminazione negli studenti. Questa capacità richiama ad una competenza più ampia, quella dell’imparare ad imparare definita da Pellerey (2004). Lo sostiene anche Comoglio (2002) riportando pertanto che il portfolio può essere considerato una pratica autovalutativa capace di promuovere l’imparare ad imparare negli studenti.

In riferimento alle pratiche valutative e di apprendimento, nell’utilizzo del portfolio, le competenze acquisiscono centralità ed importanza. Una delle definizioni maggiormente interessanti di competenza è stata espressa/manifestata da Pellerey (2004) definendola una capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto le proprie risorse interne, cognitive, e affettive e a utilizzare quelle esterne in modo coerente per generare crescita. Pertanto, le competenze, per essere consolidate, hanno bisogno di tempi lunghi e di contesti significativi e di una valutazione costante da parte sia degli studenti che dei docenti. La valutazione del processo di apprendimento e delle competenze maturate nel percorso formativo è un processo in cui i discenti sono chiamati a riflettere su sé stessi, valutando le proprie prestazioni grazie ai feedback resi dai docenti, per una maggior capacità nella riflessione e nella condivisione con gli altri del proprio percorso formativo.

Le due parole chiave, dunque, entro cui si inserisce l’uso del portfolio, sono apprendimento e valutazione. Secondo Rondanini (2007) il portfolio rientra nell’approccio di valorizzazione dello studente, ovvero dove la valutazione funge da processo di formazione, dove vengono accentuati gli aspetti autoriflessivi e metacognitivi e viene inaugurata una valutazione autentica. Il portfolio è perciò uno strumento orientato all’alunno con lo scopo di far sì che lo studente aumenti e migliori le sue capacità di riflessione, partecipando al proprio percorso formativo. Questa modalità valutativa viene definita da Comoglio (2003) una possibilità di educazione alla responsabilità e all’inclusione dello stesso studente nel proprio processo di apprendimento.

La dimensione riflessiva permette allo strumento del portfolio di rappresentare un'indagine dei prodotti e del processo di apprendimento, rendere visibile il progresso ottenuto da una persona nel consolidamento delle proprie competenze nel tempo, inoltre, consentire una mappatura di tutti i saperi, competenze e dei possibili settori d'impiego, in riferimento alla consapevolezza della propria identità professionale, ed infine, valorizzare la centralità e la responsabilità della persona (Serbati, 2014).

Con ciò, è possibile affermare che la riflessione sul proprio lavoro è di supporto allo studente nel sentirsi consapevole di sé e del proprio apprendimento. La riflessione durante il processo di realizzazione del portfolio è importante perché permette allo studente di svolgere pratiche autovalutative, ovvero di sviluppare la capacità di riflessione critica e di metacognizione, ossia la pianificazione e l'autocontrollo dell'apprendimento (Comoglio, 2002). Questo momento significativo di autovalutazione e di riflessione su sé stessi e sul proprio operato, educa lo studente ad essere indipendente nel valutare sé stesso con accuratezza e di stabilire gli obiettivi futuri per un miglioramento personale e professionale.

Appare evidente come il portfolio sia uno strumento diffuso e utilizzato e abbia acquisito una funzione autovalutativa orientata alla riflessione a all'apprendimento permanente (Serbati, 2014). Nei Paesi in cui viene utilizzato il portfolio è stato svolto precedentemente un lavoro di ricerca in ambito pedagogico e didattico. In Italia, lo strumento del portfolio viene introdotto da un dispositivo normativo: le Indicazioni allegate al D. Lgs. 59/2004. Vengono coinvolti tutti gli ordini scolastici evidenziandone una funzione valutativa, orientativa e formativa, senza aver tuttavia operato in una prospettiva di sviluppo, ma solamente di controllo burocratico (Rondanini, 2007).

Il portfolio è dunque un importante strumento per lo sviluppo delle competenze grazie all'autovalutazione del proprio percorso formativo e alla riflessione da parte dell'individuo che lo costruisce. Ha lo scopo di aumentare la consapevolezza all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia personale che professionale (Serbati, 2014).

## Capitolo 3

### Il contesto della ricerca: il CFP di Como

#### 3.1 La struttura organizzativa

Il Centro di Formazione Professionale (CFP) è un ente accreditato dalla Regione Lombardia e opera nei settori della Formazione e dell'Orientamento (D.D. Istruzione e Formazione e Lavoro n. 13095 dell'8 Settembre 2005) e del Lavoro. Il CFP è presente nel Comune di Como dal 1972, opera nella Formazione Professionale e fa parte dell'Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro (AFOL) della Provincia di Como della Regione Lombardia. L'Agenzia si occupa sia di formazione professionale, che di attività di formazione attiva, continua e permanente, e di aggiornamento e riqualificazione professionale per imprenditori, dipendenti e collaboratori.

Il CFP – storica realtà formativa nel Comune di Como – si trova in località Monte Olimpino. È dotata di ampio parcheggio interno ed è collegata con la città di Como, che dista a 5 km di distanza, grazie ai mezzi urbani.

L'Attività formativa all'interno del CFP, riconosciuta e finanziata dalla Regione Lombardia, prevede:

- percorsi triennali al fine di garantire l'acquisizione di un titolo di Qualifica Professionale di III° livello EQF (European Qualification Framework) nei Settori di Trasformazione Agroalimentare, Ristorativo/Alberghiero e Benessere;
- percorsi di quarto anno in alternanza scuola - lavoro, al fine di garantire l'acquisizione di un titolo di Diploma Professionale di IV° livello EQF nei Settori Ristorativo/Alberghiero e Benessere.

Per quanto riguarda, invece, la dotazione strutturale è possibile trovare le seguenti strutture:

- Cucina e Pasticceria – dotato di n. 20 postazioni individuali;
- Pasticceria dotato di n. 20 postazioni individuali;
- Cucina - predisposta a lavorare in “brigata”;

- Acconciatura – dotato di n. 25 postazioni individuali;
- Estetica - dotato di n. 25 postazioni individuali;
- Estetica - saletta attrezzata per la formazione per gli operatori del settore;
- Informatica e Lingue – dotato di 85 postazioni distribuite in n. 3 laboratori;
- Aule didattiche;
- Aula Multimediale – dotata di 35 postazioni individuali;
- Bar – dotato di moderne e funzionali attrezzature del settore;
- Sala Ristorante – in grado di ospitare la clientela anche a mezzogiorno;
- Sala polivalente - dotata di n. 90 posti a sedere e di tutte le tecnologie multimediali;
- Orti;
- Giardini;
- Cubi didattici;
- Serre idroponiche.

Vi è la connessione WiFi in tutti gli spazi e laboratori, e la lavagna LIM in tutte le aule per la formazione frontale. Tutti i Laboratori sono dotati di attrezzature e strumentazione tecnologicamente avanzata.

La mission dell’Agenzia, e quindi anche del CFP, è: "Dalla Formazione al Lavoro: costruiamo il vostro futuro, sviluppiamo il nostro territorio".

Inoltre, l’Agenzia si impegna a:

- operare per la promozione sociale, culturale e professionale dei giovani e dei lavoratori attraverso l’erogazione di servizi nelle seguenti Aree di intervento: Formazione, Orientamento e Lavoro;
- operare assicurando una continua e costante qualità dei servizi offerti, nel quale garantire indici soddisfacenti di efficienza ed efficacia;
- programmare e gestire interventi in linea con il Piano di programmazione approvato dal Consiglio Provinciale di Como;
- programmare percorsi formativi per gli studenti in Diritto Dovere Istruzione e Formazione (DDIF) coerentemente con l’evoluzione normativa della Regione



- Lombardia, rispettando gli obiettivi formativi definiti a livello comunitario, nazionale e regionale;
- fornire una programmazione delle attività in relazione ai fabbisogni formativi che provengono dalle Aziende e dalle loro Associazioni di Categoria per partecipare allo sviluppo del territorio comasco;
  - programmare corsi di formazione continua e servizi per il lavoro finalizzati all'accompagnamento e/o al reinserimento lavorativo dei giovani ed adulti inoccupati o disoccupati, attraverso la partecipazione a specifici programmi provinciali, regionali, nazionali ed europei;
  - pianificare iniziative orientate al mantenimento dell'occupazione in ambito territoriale, in accordo con la Provincia e le Parti Sociali;
  - costruire il futuro professionale dei giovani attraverso il coinvolgimento, da parte dei formatori, degli studenti e delle loro famiglie nella gestione dei corsi e dei servizi nella formazione professionale con l'obiettivo di realizzare una "Comunità scolastica" attenta alla soluzione dei problemi educativi di una utenza in età adolescenziale;
  - gestire attività e servizi di orientamento rivolti alle Scuole, agli studenti ed alle loro famiglie, in accordo con il Settore Formazione e Istruzione della Provincia;
  - gestire attività formative, servizi, convegni, seminari e work-shop in relazione ai diversi settori;
  - promuovere iniziative con partner Europei per la valorizzazione e lo scambio di esperienze formative/lavorative nei settori Benessere e Ristorativo/Alberghiero.
- (Carta dei Servizi, 2014).

Il progetto formativo offerto dal CFP ha l'obiettivo di sviluppare un percorso educativo focalizzata sull'importanza della persona e sulla centralità degli apprendimenti. L'Istituzione promuove il pieno raggiungimento degli Obiettivi Specifici di Apprendimento (di Base e Tecnico-Professionale) e il completo conseguimento del Profilo Educativo, Culturale e Professionale dello studente (PECuP). Il CFP si avvale del principio di flessibilità formativa, in riferimento alla realizzazione di un orario scolastico flessibile, e alla flessibilità organizzativa, ovvero in relazione alle risorse impiegate. Inoltre, vi è l'attenzione a far partecipare gli allievi ad eventi, manifestazioni, serate a

tema ed esperienze che promuovono la filosofia dell'«apprendere attraverso il fare». L'azione formativa proposta si realizza attraverso un modello organizzativo condiviso dall'Equipe dei docenti guidato dai Coordinatori di settore e supportato dai Tutor formativi. Particolare impegno e attenzione vengono posti agli stili di apprendimento, al potenziamento della creatività del singolo studente e alla valorizzazione dell'allievo come promotore del proprio apprendimento, realizzandone la crescita personale e professionale (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022).

L'Agenzia, inoltre, presenta un Codice Etico dove vengono definite le linee di comportamento richieste che essa si impegna a svolgere in relazione alle proprie attività:

- *legalità*: l'Agenzia si impegna a rispettare, nello svolgimento di tutte le proprie attività, le leggi internazionali, europee, nazionali e regionali in vigore in Italia e in ciascun Paese nel quale opera;
- *trasparenza*: l'Agenzia si impegna a creare rapporti di qualsiasi natura e verso qualsiasi stakeholders (Associazioni di Categoria, Parti Sociali, collaboratori interni/esterni, consulenti, fornitori, fruitori di servizi) sulla base di un approccio chiaro riguardo le finalità, gli obiettivi e le modalità operative;
- *imparzialità*: l'Agenzia basa i propri rapporti e il proprio operato sulla totale assenza di discriminazioni in merito a sesso, condizione sociale, etnia di appartenenza, religione, convinzioni ideologiche e politiche;
- *verificabilità*: tutte le attività svolte dall'Agenzia vengono adeguatamente documentate in modo tale da consentire la verifica dei processi di decisione, autorizzazione e svolgimento Piano dell'Offerta Formativa;
- *cultura dell'educare*: l'attività di formazione dell'Agenzia ha l'obiettivo di contribuire alla crescita personale ed umana degli allievi e di assicurare l'acquisizione della professionalità, attraverso l'apprendimento di capacità tecniche e di conoscenze funzionali al settore prescelto;
- *cultura del lavoro*: tutti gli risorse umane presenti nell'Agenzia creano dinamiche di interazione tra il mondo della formazione e del lavoro attraverso l'utilizzo di specifiche competenze, e sviluppando sinergie con le imprese sul territorio;
- *dimensione sociale e territorialità*: l'Agenzia opera nella consapevolezza del ruolo che svolge all'interno della società e nella certezza che ogni attività possa

rappresentare un valore aggiunto per il territorio e al proprio sviluppo (Carta dei Servizi, 2014).

### 3.2 L'offerta formativa

Il CFP mette disposizione i percorsi di IeFP di Regione Lombardia, ovvero dei corsi triennali di istruzione e formazione professionale rivolti alle ragazze e ai ragazzi che hanno compiuto i 14 anni di età, che rientrano quindi nella fascia di età del DDIF. Questi percorsi consentono agli allievi di raggiungere e possedere una Qualifica Professionale in base all'ambito prescelto, previa acquisizione del Diploma del primo ciclo di istruzione, ovvero la licenza media. Gli allievi con disabilità che al termine del terzo anno della formazione professionale non hanno ottenuto la Qualifica, ma un Attestato di competenze, possono ugualmente accedere al quarto anno, sulla base di una specifica progettazione personalizzata.

L'offerta formativa di IeFP si articola in percorsi differenziati in profili professionali che consentono di conseguire titoli e qualificazioni professionali con valore e spendibilità Nazionale ed Europea, di differente livello, in rapporto all'European Qualification Framework – EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche):

- percorsi triennali, validi per l'acquisizione di un titolo di Qualifica Professionale di III° livello EQF nei Settori Ristorativo/Alberghiero e Benessere;
- percorsi di quarto anno in Alternanza successivo al triennio, validi per l'acquisizione di un titolo di Diploma di Tecnico Professionale di IV° livello EQF nei Settori Ristorativo/Alberghiero e Benessere;
- percorsi triennali in Alternanza, validi per l'acquisizione di un titolo di Qualifica Professionale di III° livello EQF nei Settori Ristorativo/Alberghiero e Benessere;
- percorsi in Apprendistato (I° Livello) validi per l'acquisizione di un titolo di Qualifica e/o Diploma Professionale;
- percorsi di contrasto alla Dispersione secondo gli specifici Bandi/Avvisi Regionali.

Gli Allievi che sono intenzionati a sostenere l'Esame di Stato possono, una volta sostenuto l'esame di Diploma di Tecnico, passare ai percorsi della scuola d'Istruzione Professionale di V anno.

Come già sottolineato precedentemente, il CFP offre percorsi triennali e, per chi lo desidera, il percorso di IV anno in alternanza scuola – lavoro nel settore Ristorativo/Alberghiero e nel settore Benessere.

La figura dell'Operatore nella ristorazione svolge un percorso triennale. All'uscita del suddetto percorso l'allievo deve essere in grado di intervenire, a livello esecutivo, nel processo della ristorazione con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. Le attività sono relative alla preparazione dei pasti e ai servizi di sala e di bar con competenze nella scelta, preparazione, conservazione e stoccaggio di materie prime e semilavorati, nella realizzazione di piatti semplici cucinati e allestiti, nel servizio di sala. L'allievo può scegliere uno dei due percorsi per la qualifica di operatore della ristorazione: preparazione degli alimenti e allestimento piatti (cuoco in ristorante e alberghi), oppure allestimento sala e somministrazione piatti e bevande (barista e cameriere di ristorante).

La figura del Tecnico di cucina prevede un percorso di apprendimento quadriennale di alternanza scuola – lavoro. L'allievo interviene con autonomia nel processo di preparazione dei pasti attraverso l'individuazione delle risorse materiali e tecnologiche, con l'assunzione di responsabilità relative alla sorveglianza di attività esecutive svolte da altri. La formazione tecnica è di supporto nell'utilizzo di metodologie, strumenti e informazioni specializzate per consentire all'allievo in formazione di svolgere attività relative alla preparazione pasti, con competenze relative all'analisi del mercato e ai bisogni della committenza, alla predisposizione dei menù, alla cura ed elaborazione di prodotti cucinati e di piatti allestiti. Il percorso prevede 495 ore in aula/laboratorio e 495 ore di tirocinio formativo in azienda, attraverso lo stage, con il risultato di un percorso bilanciato tra scuola e lavoro.

Il Tecnico dei servizi di sala e bar segue un percorso formativo quadriennale di alternanza scuola – lavoro e svolge in autonomia attività relative al servizio di sala e bar, con competenze funzionali alla programmazione e organizzazione dell'attività di sala e di bar, alla cura ed erogazione di un servizio avanzato, con l'assunzione di responsabilità

relative alla sorveglianza di attività esecutive svolte da altri. Il percorso di alternanza è rivolto agli allievi che hanno spiccato senso pratico ed è finalizzato all'immediato inserimento lavorativo. Il percorso prevede 495 ore in aula/laboratorio e 495 ore di tirocinio formativo in azienda, con il risultato di un percorso perfettamente bilanciato tra scuola e lavoro.

Inoltre, vi è la figura di Operatore delle produzioni alimentari che interviene, a livello esecutivo, nel processo lavorativo di trasformazione alimentare con autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della sua operatività. L'applicazione di metodologie di base, di strumenti e di informazioni gli consente di svolgere attività relative alla trasformazione e produzione alimentare con competenze nello svolgimento delle operazioni fondamentali del ciclo di trasformazione, conservazione, confezionamento e stoccaggio dei prodotti alimentare. Le competenze caratterizzanti di questo percorso sono la lavorazione e la produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno, svolgendo le seguenti attività: preparazione delle materie prime e dei semilavorati per la produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno; trasformazione, lavorazione e produzione di pasticceria, pasta e prodotti da forno.

Infine, per quanto riguarda il settore Ristorativo/Alberghiero vi è la possibilità di prendere parte al percorso quadriennale di alternanza scuola – lavoro e ottenere il Diploma di Tecnico della trasformazione agroalimentare. Questa figura prevede la formazione tecnica nell'utilizzo di metodologie, strumenti e informazioni specializzate e consente allo studente di svolgere attività relative sia ai processi di trasformazione alimentare nei diversi settori, sia all'approvvigionamento e allo stoccaggio, con competenze di controllo di prodotto e di relazione con i fornitori. L'Addetto alla panificazione e pasticceria partecipa all'intero ciclo produttivo previsto dalle aziende di pasticceria e di panificazione, utilizzando metodologie sia artigianali che industriali. Inoltre, è in grado di operare in autonomia su precise indicazioni del pasticciere-panificatore. L'allievo sviluppa una buona manualità, un senso di organizzazione del lavoro, e un'attitudine alla precisione nelle misure. Oltre a ciò, conosce ed apprende la capacità di agire autonomamente nell'ambito delle fasi di lavorazione di propria pertinenza, la capacità di relazionarsi con gli altri componenti del team di lavoro e di sviluppare un proprio stile artistico in pasticceria. Il percorso prevede 495 ore in aula/laboratorio e 495 ore di tirocinio formativo in azienda.

Per quanto riguarda, invece, l'ambito formativo del Benessere, vi è l'indirizzo: Erogazione di trattamenti di acconciatura. All'interno di questo settore vengono richieste competenze funzionali all'operatività nel settore dell'acconciatura, nello specifico lo studente deve essere in grado di svolgere attività attinenti all'applicazione di linee cosmetiche e tricologiche funzionali ai trattamenti del capello, alle attività di detersione, di taglio e acconciatura di base. Il Tecnico dell'acconciatura svolge un percorso quadriennale di alternanza scuola – lavoro nel quale apprende ad intervenire in autonomia nei processi di acconciatura attraverso l'individuazione delle risorse, la programmazione dei servizi e l'organizzazione operativa del lavoro, l'implementazione di procedure di miglioramento continuo, il monitoraggio e la valutazione del risultato. Il Tecnico dell'acconciatura possiede competenze funzionali all'analisi e al trattamento cosmetologico/tricologico del capello e del cuoio capelluto, al taglio e acconciatura ed alla gestione aziendale dell'esercizio, in quanto alla fine di questo percorso formativo sarà in grado di aprire autonomamente un salone di acconciatura, grazie all'esame di Abilitazione all'esercizio autonomo. Il percorso di alternanza è rivolto agli allievi che hanno uno spiccato senso pratico ed è finalizzato all'immediato inserimento lavorativo. Il percorso prevede 495 ore in aula/laboratorio e 495 ore di tirocinio formativo in azienda, per lo svolgimento dello stage, con il risultato di un percorso bilanciato tra scuola e lavoro. È previsto anche il percorso triennale di Operatore del benessere indirizzo acconciatura, il quale prevede la durata di tre anni ed il conseguimento, attraverso un esame finale, di una qualifica professionale che consentirà all'allievo di lavorare presso i saloni di acconciatura.

Per quanto riguarda, invece, l'indirizzo: Erogazione dei servizi di trattamento estetico, vengono richieste competenze funzionali all'operatività nel settore estetico, nello specifico lo svolgimento di attività attinenti all'individuazione e all'applicazione di linee cosmetiche e all'effettuazione di trattamenti estetici di base. Il Tecnico dei trattamenti estetici svolge un percorso quadriennale di alternanza scuola – lavoro. Viene richiesto di possedere e sviluppare competenze funzionali all'analisi e al trattamento estetico delle parti del corpo interessate e alla gestione aziendale dell'esercizio, ovvero il centro estetico/benessere. Anche il percorso di alternanza è rivolto alle allieve che hanno un buon senso pratico ed è finalizzato all'immediato inserimento lavorativo. Il percorso

prevede 495 ore in aula/laboratorio e 495 ore di tirocinio formativo in azienda, con il risultato di un percorso bilanciato tra scuola e lavoro. È previsto anche il percorso triennale di Operatore del benessere indirizzo estetica, il quale prevede la durata di tre anni ed il conseguimento, attraverso un esame finale, di una qualifica professionale che consentirà all'allieva di lavorare presso i servizi estetici in qualità di estetista, massaggiatrice, operatrice termale e truccatrice.

Nel Settore Benessere è previsto il rilascio del Titolo Abilitante all'esercizio. Viene richiesto all'allievo di superare un esame tecnico pratico definito dalle normative di riferimento (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022).

Vi è, inoltre, la possibilità di scegliere un percorso di apprendistato presso il centro di formazione professionale. Questo percorso prevede un contratto lavorativo finalizzato all'occupazione dei giovani e al primo inserimento lavorativo. La caratteristica principale è l'obiettivo formativo, in quanto in azienda è possibile acquisire le competenze pratiche e le conoscenze tecnico-professionali attraverso un'attività formativa che va ad aggiungersi alle competenze acquisite in ambito scolastico. Il contratto si rivolge ai giovani nella fascia d'età 15-29 anni. Il percorso prevede diverse fasi, in particolare:

- l'azienda identifica, in accordo con la scuola, dove stipulare un'ipotesi di percorso formativo per il conseguimento del titolo formativo e viene individuato l'allievo propenso e motivato alla tipologia di apprendimento proposto;
- l'istituzione formativa e l'azienda si consultano per definire le modalità ottimali di svolgimento del contratto in coerenza alla disponibilità da parte dell'organizzazione aziendale e per il conseguimento del titolo da parte dell'allievo;
- l'azienda e l'istituzione formativa firmano "il protocollo" e redigono insieme all'allievo il "Piano Formativo Individuale" (PFI) dove vengono definiti gli elementi fondamentali del percorso di Apprendistato (Nomina del tutor aziendale e formativo, definizione dei contenuti della formazione, definizione del monte ore della formazione interna all'azienda ed esterna presso l'istituzione formativa);
- l'azienda procede all'assunzione con un contratto di durata funzionale al percorso di studio di riferimento;
- l'apprendista comincia a svolgere la propria attività lavorativa, compresa la formazione secondo quanto previsto dal PFI;

- a conclusione del contratto l'azienda compila, insieme all'istituzione formativa, il "Dossier Individuale" e la documentazione relativa alla valutazione intermedia e finale degli apprendimenti e le attestazioni conseguite;
- l'apprendista, raggiunto il monte ore necessario o il numero di crediti formativi utili, partecipa alla prima sessione d'esame utile per l'acquisizione del titolo di studio, per il raggiungimento della qualifica e del diploma professionale (I livello).

Nei percorsi di formazione professionale ricopre particolare importanza la formazione realizzata in assetto lavorativo, con riferimento al Tirocinio Curricolare e ai percorsi realizzati in apprendistato. Il Tirocinio Curricolare rappresenta un'esperienza formativa ed orientativa realizzata in orario curricolare e finalizzata allo sviluppo delle competenze attese nel PECuP e degli obiettivi specifici di apprendimento del percorso stesso. Viene, inoltre, considerata un'esperienza da parte degli studenti in un contesto lavorativo per un periodo compattato, rivolto all'orientamento, alla verifica e al consolidamento degli apprendimenti tecnico-pratici acquisiti in contesto formale.

Il Tirocinio Curricolare, detto anche stage, è finalizzato ad incrementare l'efficacia delle azioni formative da parte degli studenti, in quanto concretizzano in azienda la formazione d'aula e di Laboratorio svolta a scuola.

Lo stage presenta diverse valenze:

- educativa, consente agli allievi di fare un'esperienza di crescita personale, e di confrontarsi con figure adulte che ricoprono nei loro confronti un ruolo diverso da quello dei genitori e dei formatori;
- orientativa, consente agli allievi di conoscere meglio il mondo del lavoro, la professione e la realtà aziendale, permettendo perciò all'allievo di poter compiere scelte formative e professionali con maggior consapevolezza;
- formativa, consente agli allievi di provare a mettere in pratica le competenze imparate presso il CFP e di apprenderne di nuove;
- professionalizzante, in quanto consente agli allievi di integrare il percorso formativo con competenze specialistiche;
- accompagnamento e transizione al lavoro, offre agli allievi una possibile futuro inserimento professionale e lavorativo (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022).



L'esperienza di stage incrementa l'apprendimento di conoscenze, abilità e comportamenti utili nella realizzazione di compiti e attività reali. È un'esperienza che mette in gioco più dimensioni personali (cognitive, emozionali, affettive, relazionali, motorie) e risulta quindi potenzialmente efficace in termini di apprendimento.

All'interno del Piano dell'Offerta Formativa 2021/2022 vengono riportate le funzioni primarie dello stage formativo che, in particolar modo, offrono agli allievi la possibilità di:

- sperimentarsi in contesti diversi e di confrontarsi con figure differenti;
- di conoscere stili e modalità di insegnamento e apprendimento diversi;
- attivare nuove risorse interne;
- liberarsi dei pregiudizi legati alla professione.

L'attività formativa svolta presso il CFP ha il compito di integrare i contesti e gli apprendimenti che gli allievi hanno ottenuto, sia nel contesto scuola che nel contesto lavoro, per dare un senso alle differenti esperienze vissute incrementando perciò il proprio percorso formativo.

Per quanto riguarda le relazioni con il territorio, legate alla conoscenza delle aziende convenzionate allo stage formativo, il CFP ha una consolidata rete di rapporti con il sistema produttivo del territorio comasco rappresentato dalle Aziende e loro Associazioni di categoria. Il Centro di Formazione Professionale mantiene e implementa i rapporti con il sistema produttivo del territorio, quindi con le aziende, e con gli enti pubblici e privati coinvolti a diverso titolo nei progetti e nei servizi proposti e/o erogati. Il coinvolgimento dell'azienda nei processi formativi è previsto dalle attività di co-progettazione dei percorsi formativi in ambito lavorativo dove vi è una collaborazione tra tutor formativi e tutor aziendali. In risposta alle necessità espresse dalle aziende che collaborano con il CFP in qualità di Soggetti ospitanti, si stabilisce che l'attività di tirocinio curricolare possa essere prevista anche durante le festività natalizie e/o di Carnevale e/o pasquali, in modo tale da percorrere l'obiettivo di educare gli allievi a sviluppare flessibilità e capacità di adattamento a un'organizzazione di orari, giornate e turni di lavoro.

In linea con i principi del Codice Etico e la Mission dell’Agenzia, e allo scopo di proporre agli allievi una scuola aperta alle esperienze Internazionali, il CFP ha promosso numerose iniziative finanziate dall’Unione Europea, attraverso Programmi Internazionali per la cooperazione e lo scambio di buone prassi con le Aziende Europee.

Vi è quindi la possibilità di prendere parte al Programma Erasmus+ “Vocational Training in Europe 2020/2021”, da parte di tutti gli indirizzi formativi presenti al CFP. Nel corso del 2021 è stato approvato l’Accreditamento Erasmus+ che garantisce l’accesso al programma europeo di mobilità nella formazione professionale fino all’anno 2027. A marzo 2021, l’Agenzia è stata insignita inoltre del Label di Eccellenza per la gestione dei progetti di mobilità. Un riconoscimento che premia la gestione delle attività internazionali realizzate a partire dal 2018 con la Carta della mobilità Europea.

Si riassumono le tipologie di mobilità individuali promosse dal CFP nel quadro del Programma Erasmus+:

- mobilità di tirocinio presso le aziende europee per allievi frequentanti percorsi di terza e quarta annualità di IeFP;
- mobilità per accompagnatori in affiancamento alle mobilità degli allievi, in quanto minorenni;
- mobilità di tirocinio extracurricolare o apprendistato in aziende europee per neodiplomati;
- mobilità presso le istituzioni formative partner per formatori.

Per quanto riguarda, invece, la durata temporale delle mobilità (un mese per gli allievi, sei mesi per i diplomati e cinque giorni per i formatori) si sono dimostrate adeguate al raggiungimento degli obiettivi di formazione da parte degli allievi e dunque confermate per la programmazione 2021-2027.

Le destinazioni previste per le tipologie di destinatari sopra indicati sono le seguenti:

- Germania (Stoccarda - Schwzingen)
- Irlanda (Dublino)
- Spagna (Valencia)
- Lettonia (Riga)
- Francia (Grenoble, Tours e Saint Michel Mont Mercure)
- Mauritius (ExtraUe).

### 3.3 La metodologia dell'””apprendere attraverso il fare” e le figure coinvolte

La metodologia didattica dell'azione formativa intrapresa dal CFP è quella dell'””apprendere attraverso il fare”, seguendo puntualmente le direttive indicate dal D.lgs. 12550 del 23 dicembre 2013. A seguire, Regione Lombardia, in attuazione al sopra citato Decreto Legislativo, ha emanato gli Standard Formativi minimi di Apprendimento relativi all'Offerta Formativa, in data 28 luglio 2014 (Decreto n. 7214).

Per favorire tale prospettiva di apprendimento, il CFP realizza una progettazione integrata e interdisciplinare dove vengono coinvolte le Unità Formative sviluppate nei percorsi d'interesse. La programmazione, con ciò, si articola in Unità Formative dove è possibile creare interventi formativi e sviluppare strumenti di personalizzazione dell'intero percorso formativo. Parte integrante della metodologia adottata, in coerenza con la formazione professionale, è la rielaborazione critica delle esperienze concrete vissute e il coinvolgimento dell'allievo nell'esperienza personale, nell'apprendimento delle conoscenze e delle competenze acquisite. Inoltre, al fine di raccogliere momenti di esperienza per la classe e per il singolo, all'interno del percorso vengono predisposte visite guidate, visite d'istruzione, uscite didattiche, sopralluoghi, servizi di catering, per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli obiettivi comuni definiti dal PeCUP.

Ogni classe è seguita da un gruppo di docenti e di professionisti con competenze coerenti ai Settori di riferimento (Benessere e Ristorativo/Alberghiero) che durante l'anno formativo operano in stretto contatto con il Coordinatore di settore ed il Tutor formatore.

La figura del Coordinatore svolge la funzione di referente per la programmazione collegiale dell'attività formativa, guidando l'Equipe dei Docenti nella stesura del POF e nella definizione dei PFP.

La figura del Tutor compie la funzione di affiancamento e supporto a tutto il gruppo classe e per gli allievi che manifestano difficoltà nell'interazione con i compagni e con i docenti. Il Tutor, oltre a mantenere il continuo e costante rapporto con le aziende dei diversi settori per la realizzazione di tirocini formativi e per l'inserimento lavorativo, affianca il processo di apprendimento proponendosi come facilitatore degli apprendimenti.

L'Equipe dei Docenti guida e predispone le Unità Formative, sia di tipo mono disciplinare che interdisciplinare, distinguendo due momenti importanti della programmazione: la verifica formativa – volta a valutare le conoscenze, le abilità e le competenze di riferimento – e la valutazione sommativa, da somministrare agli allievi al termine di ogni modulo di apprendimento in aula.

Particolarmente importante è il ruolo rivestito dalle Famiglie che sono coinvolte in alcuni momenti di incontro e condivisione che si svolgono durante tutto l'arco dell'anno formativo.

Le aree di attività a cui l'équipe formativa - nell'ambito delle linee e dei criteri generali stabiliti nel POF – ha responsabilità diretta sono:

- progettazione e realizzazione dei PFP e degli interventi formativi;
- accertamento, valutazione e certificazione periodica e finale degli apprendimenti degli allievi;
- adozione degli strumenti e dei supporti didattico-formativi;
- ammissione degli allievi a nuova annualità o all'esame conclusivo del percorso;
- redazione del Portfolio e degli atti formali inerenti alla propria attività (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022).

L'équipe formativa definisce e gestisce altresì le modalità di comunicazione e di coinvolgimento nel processo formativo delle famiglie, formulando proposte relative a soluzioni metodologico-organizzative del percorso di formazione.

L'obiettivo del CFP è permettere agli alunni di diventare dei professionisti consapevoli e in grado di riflettere, ovvero che non si limitano ad applicare ciò che hanno appreso, ma che riescano a sviluppare un continuo atteggiamento di ricerca e di riflessione, ricercando nella pratica una teoria nascosta (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022). Il CFP si impegna ad organizzare e sostenere iniziative e manifestazioni nel Settore Ristorativo/Alberghiero e nel Settore Benessere (convegni, work-shop, congressi, serate a tema, partecipazione a fiere ed eventi) per trasformare l'esperienza in competenza, valorizzando perciò i risultati dell'attività didattica. Questo permette di sottolineare la continuità tra formazione, mondo del lavoro e territorio. Ogni anno viene proposto un calendario di eventi e manifestazioni che vedono coinvolti i Docenti e gli

alunni nel promuovere una costante collaborazione con Enti e Istituzioni pubbliche e private, Aziende e Associazioni di categoria, culturali, sportive, ricreative e no profit oltre che con altri Enti di formazione e Istituti superiori. Tutti gli eventi sono definiti in termini organizzativi e di contenuto in relazione alle competenze tecnico professionali previste dai diversi percorsi formativi, rappresentando occasioni per trasformare gli alunni in soggetti attivi nella fase di apprendimento, capaci di costruire ed individuare soluzioni e opportunità, e perciò in grado di assumersi delle responsabilità. Per ogni evento pianificato, viene individuato il gruppo classe adeguato, e vengono di seguito definiti i tempi e i modi di realizzazione della richiesta formativa o dell'evento a cui la classe si dedicherà. Allo stesso tempo tutti i Laboratori sono organizzati in attività pratiche al fine di riprodurre situazioni reali proponendo situazioni concrete di lavoro. A esempio all'interno di ciascun Laboratorio sia esso un prodotto (Preparatori pasti – Pasticcere e Panificatore) che un servizio (Sala Bar, servizi di acconciatura e di estetica) viene finalizzato alla diretta partecipazione e fruizione da parte di una clientela reale presente all'interno del CFP, ovvero gli allievi dei corsi e al personale proponendo quotidianamente le cosiddette simulazioni di Laboratorio, dove gli allievi possono vivere un'esperienza formativa con figure reali, in un contesto reale.

### 3.4 La valutazione del percorso formativo

La valutazione degli apprendimenti di un percorso formativo fondato sulla metodologia dell'apprendere attraverso il fare ha la necessità di verificare, in una prospettiva interdisciplinare, che le conoscenze teoriche siano un presupposto su cui fondare l'agire pratico e lo sviluppo della competenza. Come si evince dal Decreto n. 12550 del 2013 di Regione Lombardia, sono quattro i momenti di valutazione degli apprendimenti relativi al percorso formativo degli allievi:

- 1) autovalutazione degli allievi attraverso l'utilizzo formativo del Portfolio Personale delle competenze;
- 2) valutazione periodica, annuale e finale degli apprendimenti e del comportamento degli allievi, riservata ai docenti formatori; la prima viene realizzata al termine del primo quadrimestre (primo periodo), la seconda alla

fine dell'anno formativo, e la terza al termine del percorso, come da indicazioni Regionali;

- 3) autovalutazione dell'Istituzione, fa riferimento al rispetto e al raggiungimento degli standard, all'efficacia del servizio, al grado di soddisfazione e di coinvolgimento delle Famiglie e del territorio;
- 4) valutazione di sistema, riguardo la qualità e l'efficienza complessiva del servizio erogato, gli esiti (successo formativo e lavorativo), il customer, i livelli di apprendimento degli allievi e i livelli essenziali della prestazione da parte delle Istituzioni.

La valutazione nei punti 2) e 3) è di diretta competenza delle Istituzioni formative e scolastiche; la valutazione di sistema (4) è di competenza alla Regione, mentre la valutazione al primo punto è direttamente legata al Portfolio delle Competenze.

Presso il CFP la valutazione degli apprendimenti si concretizza, in rapporto alle diverse tipologie (valutazione in itinere, periodica, finale, annuale), nel rispetto dei criteri di trasparenza, tracciabilità, oggettività, completezza ed equità (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022). Inoltre, la valutazione è operata in forma personale e collegiale, e si conclude con un atto avente carattere certificativo con la formulazione di un giudizio sintetico e l'attribuzione di un punteggio nel rilascio di un Attestato o Certificato.

Nel caso in cui l'allievo interrompa il percorso di studi, il CFP predisporrà una valutazione intermedia di seguito all'interruzione del percorso, attraverso l'attribuzione dell'Attestato intermedio di competenze secondo il format Regionale.

Il processo valutativo avrà per oggetto i livelli di apprendimento raggiunti dagli Allievi. In particolare, la valutazione tende a misurare:

- il raggiungimento degli apprendimenti definiti e declinati in Obiettivi Specifici di Apprendimento;
- le competenze e/o gli elementi di competenza del Quadro Regionale degli Standard Professionali, ovvero il raggiungimento degli standard formativi minimi del Profilo formativo – professionale di riferimento;
- ed infine, il comportamento, attraverso il percorso di maturazione dell'allievo rispetto alla consapevolezza del proprio ruolo di cittadino e lavoratore.

L'accertamento delle competenze risponde a criteri di validità (accertamento delle caratteristiche dell'allievo) e attendibilità (assenza della soggettività da parte del valutatore). A tale scopo l'équipe di docenti formatori, in accordo con il tutor, predispongono una progettazione formativa e realizzano una serie differenziata di tipologie di prova. La misurazione dei risultati delle prove è effettuata sulla base di una griglia autonomamente elaborata dall'Istituzione scolastica in seguito ad un lavoro congiunto delle singole équipes di docenti formatori.

All'interno della griglia di valutazione trovano spazio i seguenti elementi:

- oggetto (competenze e/o elementi di competenza valutati);
- descrizione (attività/compito; strumenti; condizioni/vincoli; tempi e modalità di esecuzione; ecc.);
- ambiti di esercizio della competenza;
- indicatori specifici di risultato con relativi punteggi e/o livelli;
- criteri, parametri e scale di misurazione.

Ciascun allievo non prende visione della griglia di valutazione, necessaria al docente per valutare ogni singola abilità e, di seguito, competenza. Lo studente viene valutato in rapporto alle competenze coinvolte e alle specifiche abilità messe in atto dalla Unità Formativa stessa. Ciascuna abilità viene valutata attraverso almeno un indicatore, e la valutazione della competenza è data dalla somma del punteggio ottenuto da ciascun indicatore. Nella fase di realizzazione l'allievo ha l'obiettivo di dimostrare quanto appreso e di essere in grado di svolgere in autonomia quanto richiesto. I risultati delle UF realizzate sono differenti in relazione alle figure e agli indirizzi scelti dall'allievo nel percorso, e sono definiti all'inizio di ogni annualità all'interno dei Piani Formativi Personalizzati (PFP) per ogni corso. Vengono inoltre riportati i livelli raggiunti da ogni singolo allievo per quanto riguarda l'aspetto formativo, culturale e professionale.

In particolare, il CFP ha definito i seguenti criteri di valutazione in relazione all'identità e alla convivenza civile:

- orientamento al risultato, alla costanza e tenuta durante il percorso formativo, che si concretizza con la capacità di risolvere i normali problemi della vita quotidiana personale con responsabilità, indipendenza e in maniera costruttiva;

- comportamento, volto a maturare atteggiamenti rispettosi della dignità propria e altrui e delle normative vigenti, ed adeguati ai contesti lavorativi e sociali in cui la persona è inserita, in modo particolare all'ambito professionale;
- ritardi ed assenze, ovvero possedere un sistema di valori coerenti con i principi e le regole della Educazione alla cittadinanza;
- cura degli strumenti e delle attrezzature, al fine di acquisire e saper applicare le competenze professionali (in termini sia di conoscenze che di abilità) necessarie al ruolo lavorativo relativo alla figura professionale di riferimento (Piano dell'Offerta Formativa, 2021/2022).

Il Portfolio delle competenze è lo strumento che unifica in maniera sintetica tutte le informazioni relative ai dati personali, all'iter formativo, alle acquisizioni certificate, nonché al percorso formativo e orientativo dell'allievo.

Il Portfolio è personale dello studente e risponde alle diverse finalità:

- a) identificativa;
- b) certificativa degli apprendimenti, in termini di competenze;
- c) formativa, autovalutativa, orientativa e di documentazione del percorso dell'allievo.

Il Portfolio si articola in più sezioni, secondo il format predisposto dalla Regione Lombardia, e ne viene predisposta la compilazione in classe. Ogni classe, durante l'anno formativo, ha a disposizione un numero di ore destinate alla stesura del Portfolio, predefinite da Regione Lombardia, dove gli studenti vengono accompagnati e supportati dal tutor formatore. Le classi prime hanno a disposizione 6 ore, le classi seconde 8 ore, le classi terze 6 ore, e infine le classi quarte 4 ore.

Per quanto riguarda la sezione dedicata all'identificazione, lo studente compila i differenti campi riportando le generalità personali. La sezione dedicata alla certificazione registra, in termini di punteggio e/o livello, le acquisizioni complessive periodiche e annuali (competenze, abilità e conoscenze), e quelle relative al comportamento dell'allievo. Contiene, inoltre, tutte le acquisizioni riconosciute in termini di crediti formativi e gli interventi di personalizzazione realizzati durante il percorso, anche riguardo passaggi interni legati ad un cambio di indirizzo o ad altra Istituzione, quindi al cambio scuola. La parte certificativa è relativa alla valutazione conclusiva della terza o



quarta annualità e rappresenta un documento per l'ammissione o meno all'esame finale di Qualifica o Diploma Professionale.

L'ultima sezione, formativa, autovalutativa ed orientativa, è finalizzata a supportare e documentare il processo di crescita ed il progetto personale e professionale dello studente. Contiene indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica dell'allievo in aula e/o in situazione lavorativa, in ordine alle sue attitudini, stili ed interessi personali. Lo studente, attraverso un lavoro di riflessione e di autovalutazione, insieme al tutor formatore e ai docenti, riporta i propri punti di forza e di debolezza riguardo alla professione scelta. A questa sezione possono essere allegati documenti riguardanti i lavori maggiormente significativi che evidenziano i punti di forza dell'allievo.

“La compilazione e l'utilizzo del Portfolio è parte integrante dell'attività formativa e viene svolta dall'équipe dei docenti formatori, nelle modalità da essa stabilite, sotto la responsabilità del Coordinatore” (Allegato A al Decreto n. 12550 del 10/12/2013, p. 29). Ciò significa che ogni docente utilizza lo strumento del portfolio per accompagnare lo studente nella consapevolezza delle proprie abilità e conoscenze, e delle competenze possedute attraverso la valutazione e il confronto in classe. Per i percorsi di leFP attivati nelle istituzioni scolastiche, il Portfolio ha la funzione di certificazione collegiale e di registrazione degli esiti di apprendimento, previste dal regolamento collegiale.

Il documento “Portfolio delle competenze” di Regione Lombardia è allegato in appendice al testo. (All. n 1).



## Capitolo 4

### La ricerca: il caso del CFP di Como

#### 4.1 Il contesto di ricerca

Questa ricerca viene svolta nelle settimane tra il 4 Aprile 2022 e il 22 Aprile 2022 all'interno di uno specifico contesto scolastico: il Centro di Formazione Professionale di Como. Il numero degli alunni in totale è di 557 iscritti all'anno formativo 2021/2022. L'indagine si focalizza sul settore benessere dove vi sono 162 studenti iscritti. All'interno di questo ambito svolgo il ruolo di tutor formatore da Settembre 2021. Tra le mie mansioni vi è l'accompagnamento alla compilazione del portfolio nelle classi prime e seconde di acconciatura ed estetica. Rispetto, invece, alle classi terze e quarte a svolgere il compito di supervisione e supporto alla stesura del portfolio, per la presentazione di tale documento alla commissione d'esame, è la coordinatrice del settore benessere. La scelta di limitare la ricerca quantitativa e qualitativa al settore benessere fa riferimento al fatto che questo ambito formativo prevede la formazione di una figura professionale normata, e quindi condizionata da specifici requisiti previsti dalla legge nazionale e regionale. La compilazione del portfolio presso il CFP e l'eventuale utilizzo di questo strumento di autovalutazione per sé e per il proprio futuro sono di supporto allo studente neodiplomato per la ricerca di un lavoro inerente alla propria figura professionale dopo la conclusione del percorso formativo scelto. L'obiettivo di questa ricerca empirica è di indagare se le modalità di insegnamento e di valutazione da parte dei docenti del CFP supportano e stimolano gli studenti nei processi di autovalutazione, facilitandoli nella compilazione del portfolio, strumento autovalutativo predisposto da Regione Lombardia. Inoltre, viene verificata l'efficacia stessa dello strumento per incrementare la consapevolezza di sé e delle proprie competenze da parte dello studente.

## 4.2 I partecipanti alla ricerca

Per la realizzazione di un caso-studio sono previste fasi precise riguardanti la progettazione e la preparazione del progetto di ricerca, tra cui la raccolta di informazioni sul sito d'indagine, successivamente la raccolta delle prove, l'analisi delle prove, e, infine, la stesura di una relazione sul caso-studio (Yin, 1984). In questa indagine vengono svolte due tipologie di ricerca, inizialmente un'indagine quantitativa e successivamente un'indagine qualitativa.

Per quanto riguarda la ricerca quantitativa, ovvero la somministrazione del questionario, il campione scelto prevede 162 studenti iscritti al percorso formativo del settore benessere ordinario, dalle classi prime alle classi quarte sia nel percorso di acconciatura che nel percorso di estetica. Vengono perciò incluse otto classi, due indirizzi professionali per ogni anno formativo. Viene escluso dall'indagine il percorso dell'apprendistato in quanto la programmazione scolastica è differente dal resto dei percorsi formativi. I dati che verranno analizzati in questo capitolo si basano su 147 risposte ricevute da parte dei 162 studenti coinvolti. Di conseguenza il 91% degli studenti hanno preso parte all'indagine, mentre solo il 9% non ha compilato il questionario.

Riguardo, invece, all'approccio qualitativo il campione prevede quattro docenti del Centro di Formazione Professionale scelte sulla base della materia d'insegnamento e sull'interazione da parte del docente con il gruppo classe durante il percorso di formazione professionale. Di seguito vengono specificate le materie d'insegnamento e l'indirizzo formativo.

M.T.: docente di Laboratorio di acconciatura per le classi prima e seconda acconciatura. La docente svolge la materia di laboratorio di acconciatura, dove gli studenti ricevono una formazione teorica e soprattutto pratica, importante per la professione futura. La docente ha la possibilità di formare tutta la classe all'interno di un contesto simile a quello lavorativo, dove vengono riproposte dinamiche lavorative mediante le quali l'allievo può sperimentarsi e mettersi alla prova costantemente. Ciò dà la possibilità di creare una maggior collaborazione ed interazione tra docente e studenti.

S.C.: docente di Laboratorio di estetica per le classi prima, seconda e terza estetica. La docente svolge la materia di laboratorio di estetica, dove le studentesse ricevono una formazione teorica e soprattutto pratica, importante per la professione futura. Anche all'interno di questo contesto formativo le allieve e la docente collaborano in maniera continuativa e hanno maggior possibilità di interazione, di conoscenze tecnico professionali, e di un costante confronto.

R.B.: docente di Inglese per le classi prime, seconde, terze e quarte sia nell'indirizzo di acconciatura che di estetica. La docente svolge la maggior parte delle ore all'interno del contesto aula e un breve modulo formativo, previsto da Regione Lombardia, in laboratorio dove gli studenti hanno la possibilità di sperimentare la propria formazione tecnico professionale in lingua inglese.

V.O.: docente di Italiano, Storia e Geografia per le classi prime, seconde e terze per l'indirizzo di acconciatura ed estetica. La docente ha la possibilità di trascorrere molto tempo con le classi, all'interno del contesto aula, in quanto le materie prevedono un numero elevato di unità formative necessarie per la formazione teorica del gruppo classe.

#### 4.3 I metodi di ricerca: approccio quantitativo e approccio qualitativo

Il ricercatore Robert K. Yin definisce il caso di studio come “un caso di ricerca empirica che indaga un fenomeno contemporaneo nel suo reale contesto, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti, e in cui molteplici fonti di prova vengono utilizzate. (...) L'indagine dello studio di caso affronta tecnicamente la situazione particolare nella quale ci saranno molte più variabili di interesse che problemi di dati, di conseguenza si avvale di molteplici fonti di prova con la necessaria triangolazione di dati e di conseguenza trae vantaggio dallo sviluppo delle precedenti preposizioni teoriche per guidare la raccolta e l'analisi dei dati.” (Yin, 1984, p. 23). Il caso di studio può includere una varietà di fonti di dati, tra cui interviste, risultati di indagini, studi etnografici e osservazioni, video, fotografie, osservazione partecipante e focus group.

La ricerca empirica di un caso di studio richiede al ricercatore di scegliere le metodologie di analisi e di ricerca, quantitativa e/o qualitativa, che lo aiuteranno ad ottenere i risultati finali previsti dall'indagine. L'utilizzo di più metodi di raccolta dei dati all'interno di una stessa metodologia di ricerca permette di attuare una triangolazione delle fonti di raccolta dei dati (interviste, documentazione, ecc.) (Moggi, 2016).

Per quanto riguarda l'analisi quantitativa il rapporto tra teoria e ricerca è strutturato in fasi logicamente sequenziali secondo un'impostazione deduttiva. La teoria precede la ricerca. I concetti costituiscono la teoria, e sono, inoltre, operativi e tradotti in variabili. Il disegno di ricerca è strutturato e chiuso. La natura dei dati raccolti vuole essere oggettiva e standardizzata. L'analisi su base quantitativa utilizza i seguenti strumenti: l'intervista (face to face, postale o telefonica) con questionario strutturato a domande chiuse, oppure test o check list. Il tipo di analisi della ricerca quantitativa è variable based con ricorso a tecniche matematiche e statistiche. I dati vengono presentati attraverso grafici e tabelle con lo scopo di evidenziare i rapporti causali fra le variabili. Essi servono ad affermare, ampliare o confutare un modello teorico-ipotesi che è alla base della ricerca. Infine, i risultati contenuti tendono alla generalizzazione (Corbetta, 2003).

Come già detto, il questionario appartiene al metodo quantitativo. Viene consegnato personalmente all'intervistato dall'intervistatore per stimolarlo ad accettare l'intervista e ad alzare la quota di risposte del questionario. Il questionario standardizzato è adeguato a raccogliere informazioni su dati fattuali. Comprende soprattutto domande chiuse, che prevedono cioè delle risposte preformulate dove l'intervistato sceglie la risposta, ma può avere anche domande aperte, se in numero contenuto, perché altrimenti si allungherebbero i tempi di compilazione, con la conseguenza di raggiungere una quota inferiore di risposte.

La costruzione del questionario prevede: il tipo di domanda, la sua formulazione e l'ordine di successione. È fondamentale presentare delle domande rilevanti evitando di appesantire il questionario. La formulazione del questionario deve essere chiara e concisa per poter condurre una somministrazione comprensibile senza dar luogo a dubbi o interpretazioni ambigue. È importante formulare il questionario cercando di ottenere dati che si possano trattare statisticamente (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

Rispetto, invece, alla ricerca qualitativa è stata svolta tramite un'intervista di tipo

semi – strutturato in modo da avere a disposizione una scaletta di domande sulla quale orientarsi per non rischiare di andare fuori tema. Risulta, inoltre, uno strumento che consente all'intervistato di intervenire e di fare piccoli approfondimenti.

L'intervista è un'interazione sociale tra intervistatore e intervistato. Entrambi sono co – protagonisti di un agire che si fonda sulla reciprocità dove ognuno conta sulla collaborazione e la professionalità dell'altro. Una situazione ottimale è quella in cui l'intervistatore si aspetta ragionevolmente che l'intervistato sia disponibile a collaborare, e ad ascoltare le domande con conseguenti risposte veritiere, mentre, l'intervistato possa attendersi che l'intervistatore sia professionalmente preparato, incline all'ascolto, cortese, paziente e pronto ad aiutarlo nel compiere il proprio ruolo di informatore (Losito, 2004). Lo scopo dell'intervista è di comprendere il punto di vista del partecipante – intervistato e la sua visione di ciò che si sta indagando, ovvero l'insieme dei valori e dei significati che attribuisce alle sue esperienze indipendentemente dalle teorie e dalle aspettative dell'intervistatore (Cicognani, 2002).

L'intervista è a tutti gli effetti una relazione sociale dove l'intervistatore si propone all'intervistato con atteggiamenti e comportamenti adeguati, con un linguaggio comprensibile e in grado di sollecitare cooperazione nel rapporto che si andrà ad instaurare, grazie alle competenze e alle capacità che un intervistatore dovrebbe possedere. In primo luogo, per quanto concerne il ruolo dell'intervistatore, è indispensabile informare l'intervistato: dare informazioni essenziali per quanto riguarda la finalità della ricerca; legittimare l'intervistato: presentare l'oggetto della ricerca in modo dettagliato, evidenziando l'interesse, la rilevanza e l'utilità; e infine, spiegare all'intervistato: dare indicazioni chiare sui tempi e sulle modalità dell'intervista, la sua strutturazione e la procedura per la raccolta delle informazioni (Losito, 2004).

Il compito dell'intervistatore è di costruire una traccia di intervista dettagliata, dove inserire delle dimensioni d'indagine. Questa traccia è importante in quanto ha lo scopo di raccogliere informazioni, stabilire fatti e fornire testimonianze il più possibile "autentiche". L'intervista viene strutturata con domande dettagliate in modo da ricostruire ciò che è accaduto "davvero" (Bichi, 2002).

Le dimensioni d'indagine per la costruzione della traccia del questionario e dell'intervista semi – strutturata sono state individuate grazie allo studio dei testi riguardanti le differenti teorie legate alla valutazione formativa e all'utilizzo del portfolio

nella formazione professionale. Per il questionario viene utilizzata la tecnica chiamata scaling verbale, dove i giudizi vengono espressi con parole attraverso modalità ordinate in senso crescente o decrescente, perciò a parziale autonomia semantica. Questa tecnica permette di fare confronti e dare giudizi comparativi. Gli item del questionario sono aggregati alle dimensioni d'indagine per facilitarne lo svolgimento e l'analisi (Agresti & Finlay, 2009).

#### *Caratteristiche del questionario utilizzato in questo studio*

Il questionario è composto da due sezioni principali, una riguardante le caratteristiche anagrafiche, e una più specifica sull'argomento di indagine. La parte iniziale prevede tre item dove vengono chieste le caratteristiche anagrafiche degli studenti: genere, età e classe. Di seguito, il questionario è composto da quindici item suddivisi in tre dimensioni d'indagine: insegnamento e valutazione, portfolio ed efficacia, e autovalutazione e portfolio. Nella dimensione insegnamento e valutazione vengono richiesti, attraverso nove item, gli aspetti fondamentali della figura professionale scelta e la chiarezza degli obiettivi del percorso formativo. Inoltre, riguardo alle modalità d'insegnamento e valutazione da parte dei docenti viene richiesto se i docenti elaborano chiarimenti sull'utilità di ciò che stai imparando, spiegano quali sono i risultati attesi, dedicano del tempo alla presentazione della consegna della prova e alle modalità e criteri utilizzati per la valutazione e supportano gli studenti nell'analisi dei risultati delle prove di verifica motivando il voto ottenuto. Oltre a ciò, viene chiesto se i docenti suggeriscono metodi e modi per migliorare il rendimento, dedicano del tempo per proposte, osservazioni e riflessioni riguardo al progresso formativo e se al CFP vengono svolte attività di gruppo/coppia, autovalutative, di problem solving e applicate a contesti reali. Nella dimensione portfolio ed efficacia viene chiesto, attraverso tre item, se il portfolio è utile per un'autovalutazione delle conoscenze, abilità e competenze, aiuta a riconoscere i progressi personali e professionali e se l'attuale struttura del modello del portfolio facilita l'autoriflessione. Infine, nella dimensione autovalutazione e portfolio, attraverso tre item, viene chiesto agli studenti se secondo loro i docenti dovrebbero utilizzare strategie per riflettere su sé stessi, per migliorarsi e per trovare soluzioni a possibili difficoltà, se



incrementare i momenti di autovalutazione, e se i docenti li aiutano a riconoscere i punti di forza e di debolezza.

La modalità di somministrazione del questionario a tutti gli studenti è avvenuta online, attraverso l'utilizzo della piattaforma Moduli di Google. Ogni allievo ha ricevuto una e – mail con indicato l'oggetto dell'indagine e il funzionamento del questionario, specificando che lo strumento avrebbe raccolto in dati in maniera anonima. Ogni allievo poteva rispondere liberamente al questionario in qualsiasi momento della giornata. È stato chiesto di compilare il questionario entro il 13 Aprile, in modo tale da ottenere i dati prima dell'inizio delle vacanze Pasquali.

### *Caratteristiche dell'intervista*

L'intervista invece è composta da dieci domande aperte.

Le dimensioni d'indagine individuate per l'intervista si suddividono in: insegnamento e valutazione, portfolio ed efficacia e strategie autovalutative. La dimensione insegnamento e valutazione si focalizza su cinque domande aperte, dove viene chiesto che cos'è la valutazione per le docenti intervistate, se la loro valutazione si avvicina di più alla valutazione formativa o sommativa, e se il loro metodo di valutazione tiene conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente. Inoltre, viene chiesto se il metodo valutativo utilizzato a scuola è funzionale all'apprendimento dello studente, e che cosa le docenti modificherebbero dei loro metodi di valutazione per incrementare l'apprendimento dello studente. Per quanto riguarda la dimensione portfolio ed efficacia si focalizza su tre domande aperte in cui viene chiesto se le docenti utilizzano il portfolio delle competenze degli studenti, se secondo loro il portfolio è uno strumento utile all'autovalutazione degli studenti, e quali strategie valutative potrebbero essere efficaci per accompagnare lo studente nella stesura del portfolio. Infine, due domande, inerenti alla dimensione strategie autovalutative, volte ad individuare se lo studente al giorno d'oggi è in grado di dare un'autovalutazione del proprio rendimento scolastico, e quali buone pratiche potrebbero stimolare lo studente ad una riflessione su di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze.

Riguardo alla somministrazione delle interviste ho incontrato le docenti

intervistate presso il CFP, prefissando precedentemente il giorno e la data per l'incontro, nei giorni compresi tra il 20 e il 22 Aprile 2022. Nella fase iniziale dell'intervista è stato presentato il disegno di ricerca e i risultati ottenuti dai questionari somministrati agli studenti. È stato chiesto loro il permesso di registrare l'intervista, per evitare che le informazioni venissero disperse e per permettere al ricercatore di analizzare le risposte in maniera più dettagliata.

Un limite riscontrato durante la fase di ricerca è la tempistica relativa alla raccolta delle informazioni. L'intervallo di tempo per la somministrazione dei questionari agli studenti è stato breve, in quanto alcune classi nel mese di Marzo 2022 hanno svolto l'esperienza di tirocinio all'estero grazie al progetto Erasmus+, e altre classi hanno invece iniziato il tirocinio prima delle vacanze di Pasqua, quindi il tempo di presenza, da parte di tutti gli studenti interessati, al CFP si è ridotto a quasi due settimane. È stata mia premura avvisare ogni classe del progetto di ricerca prima della somministrazione del questionario.

I documenti "Questionario Settore Benessere" e "Intervista Docenti Settore Benessere" sono allegati in appendice al testo (rispettivamente All. n. 2, e All. n. 3). Le interviste effettuate alle docenti sono anch'esse allegate in appendice al testo (All. n. 4).

#### 4.4 Analisi e interpretazione dei dati

Inizialmente è stata analizzata ogni risposta di ogni item dei questionari somministrati agli studenti tramite l'elaborazione dei dati e la creazione dei grafici in Excel. Sono state scelte le macrocategorie di riferimento per poter svolgere l'analisi e l'interpretazione dei risultati ottenuti. Le macrocategorie sono: caratteristiche anagrafiche, insegnamento e valutazione, valutazione formativa, strategie autovalutative e portfolio ed efficacia. Le macrocategorie sono state scelte sulla base delle dimensioni d'indagine individuate precedentemente per la realizzazione degli strumenti d'indagine quantitativi e qualitativi. Di conseguenza, sono state analizzate le singole risposte ad ogni intervista somministrata alle docenti, raggruppandole anch'esse per le stesse macrocategorie. Dopodiché, in base ai risultati rilevati sia dai questionari che dalle interviste, si è cercato di correlare gli esiti per determinare le differenti opinioni all'interno

di una stessa macrocategoria. L'interpretazione dei dati ottenuti dai questionari è supportata dalle evidenze rilevate durante le interviste somministrate alle docenti.

Per definire la tendenza generale, durante l'analisi e l'interpretazione, le risposte abbastanza e molto e le risposte poco e per nulla sono state aggregate per capire l'inclinazione positiva o negativa delle risposte date dagli intervistati.

Sono qui riportati i risultati dell'indagine suddivisi in macrocategorie.

#### 4.4.1 Caratteristiche anagrafiche del campione

I primi item dei questionari si riferiscono al genere, all'età e alla classe frequentata. Il campione è composto quasi interamente da sesso femminile, il 93%. Riguardo invece alla classe frequentata si ha maggiore distribuzione di studenti nelle classi I/II, ovvero il 56%.

Tabella I: Genere

Genere	N. Studenti	% Studenti
Femmina	137	93%
Maschio	10	7%
<b>Totale</b>	<b>147</b>	<b>100%</b>

Tabella II: Classi Settore Benessere

Classi Settore Benessere	N. Studenti	% Studenti
<b>Classi I/II</b>	<b>83</b>	<b>56%</b>
I^ Acconciatura	18	12%
I^ Estetica	22	15%
II^ Acconciatura	21	14%
II^ Estetica	22	15%
<b>Classi III/IV</b>	<b>64</b>	<b>44%</b>
III^ Acconciatura	26	18%
III^ Estetica	17	12%
IV^ Acconciatura	9	6%
IV^ Estetica	12	8%
<b>Totale</b>	<b>147</b>	<b>100%</b>

È importante riportare la distribuzione per classi suddivise in I/II e III/IV in quanto alcune risposte verranno successivamente analizzate a seconda del raggruppamento per classe frequentata. Si è scelto di suddividere le classi nel seguente modo in quanto i percorsi formativi sviluppati presentano delle differenze: nelle classi III/IV vi è una maggiore conoscenza del proprio percorso di studi e degli obiettivi proposti, dettata da una maggiore frequenza in anni formativi. Inoltre, le classi III/IV hanno la necessità di prestare particolare attenzione alla compilazione del portfolio, in quanto strumento che dovranno presentare all'esame di qualifica (classi III) e all'esame di diploma (classi IV) e che verrà successivamente valutato dalla Commissione d'esame. Quindi, è possibile affermare che la conoscenza rispetto al percorso formativo scelto, alla futura professione e alla stesura del portfolio si sta sviluppando nel corso degli anni formativi nelle classi I/II. Inoltre, risulta rilevante riportare le ore previste in classe per la compilazione del portfolio: le classi prime hanno a disposizione 6 ore, le classi seconde 8 ore, le classi terze 6 ore, e infine le classi quarte 4 ore. Ciò sta ad indicare che nelle classi III/IV le ore di portfolio si riducono in quanto la conoscenza e l'attenzione in merito è già avvenuta nei precedenti due anni di formazione professionale.

#### 4.4.2 Insegnamento e valutazione

All'interno di questa macrocategoria vengono riportati i risultati ottenuti dai quesiti riguardanti le modalità di insegnamento e di valutazione da parte dei docenti al CFP. È stato chiesto agli studenti di rispondere rispetto alla conoscenza degli aspetti fondamentali della propria figura professionale e alla chiarezza degli obiettivi del corso per indagare il livello generale di conoscenza e d'interesse verso il proprio percorso formativo scelto.

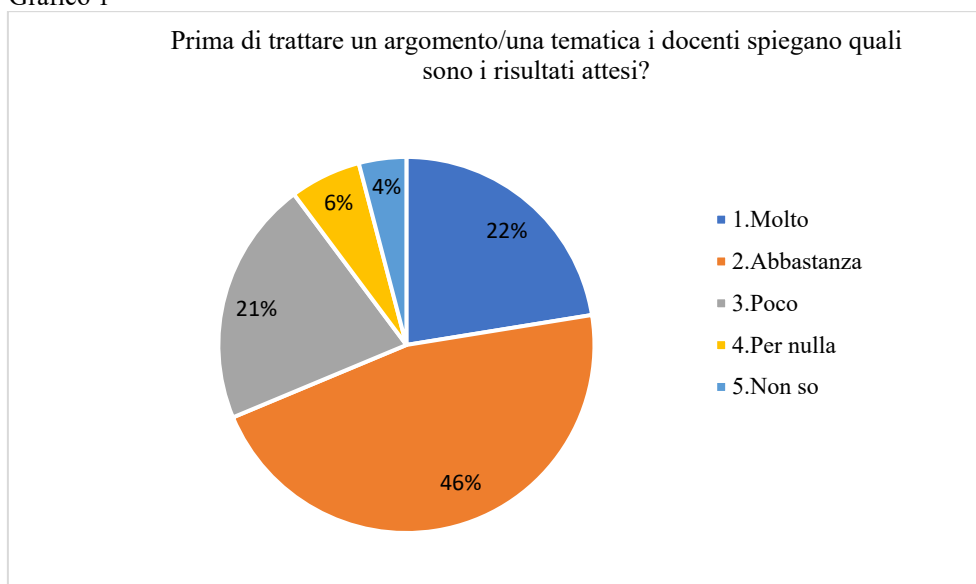
Tabella III: Indicazioni generali del percorso formativo

Quesito	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Non so	Totale
1. Ritieni di conoscere gli aspetti fondamentali della figura professionale scelta?	36%	56%	6%	1%	1%	100%
2. Ti sono chiari gli obiettivi del percorso formativo (materie e attività)?	44%	50%	6%	0%	0%	100%

È possibile osservare che la quasi totalità del campione, il 92%, ha presente gli aspetti fondamentali della professione che andrà a svolgere, e anche degli obiettivi del percorso formativo, il 94%. Ciò sta ad indicare che la maggior parte degli studenti ha chiara la scelta del percorso professionale che sta intraprendendo.

Di seguito verranno presentati i risultati ottenuti inerenti alle modalità d'insegnamento da parte dei docenti in classe, e di conseguenza di apprendimento per gli studenti. Inoltre, vengono indagate alcune strategie legate alla valutazione utilizzate dai docenti per accompagnare lo studente lungo il percorso formativo.

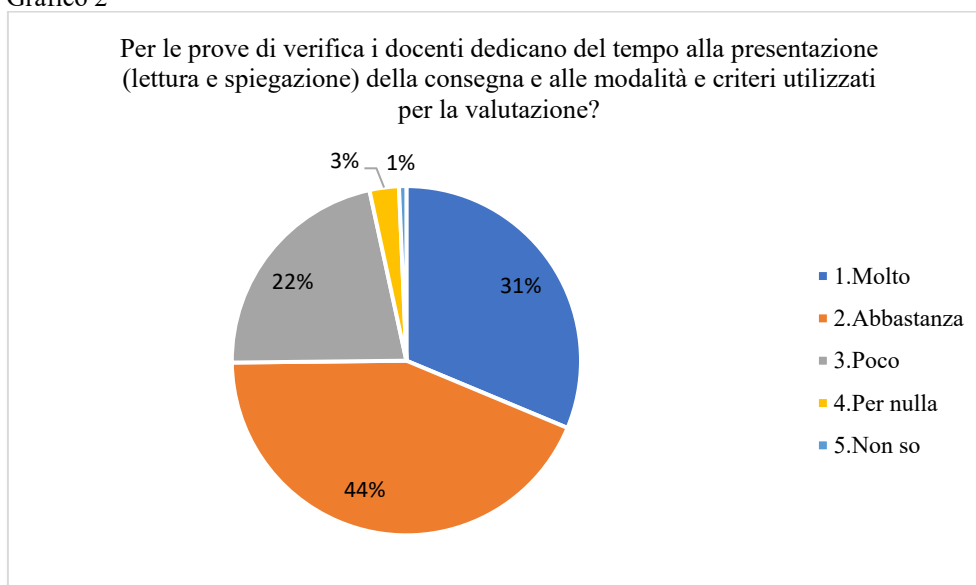
Grafico 1



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Da questo grafico (Graf.1) si evince che il 27% degli studenti riferisce che il docente spiega poco o per nulla quali sono i risultati attesi. Di contro, il 22%, invece, ritiene con maggior soddisfazione che i docenti, prima di trattare un argomento, spiegano i risultati attesi. La maggior parte degli studenti è allineata nell'abbastanza, risultando perciò un dato positivo.

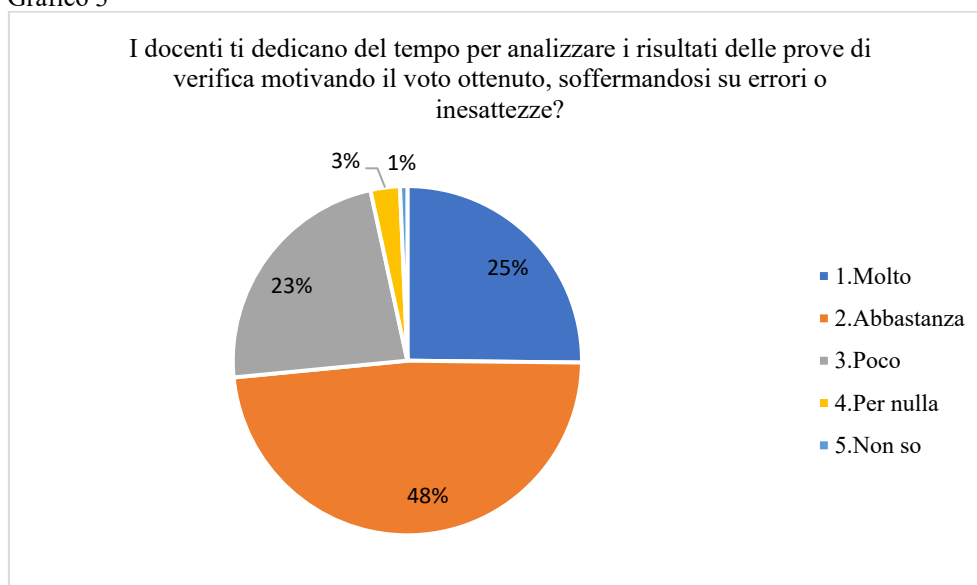
Grafico 2



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Riguardo invece alla presentazione della consegna del testo e ai criteri utilizzati per la valutazione si nota un aumento del gradimento da parte degli studenti. (Graf.2) Il 31% ritiene che vi sia un maggior supporto al processo di valutazione e di spiegazione delle modalità di verifica. Inoltre, si ha una leggera diminuzione del grado negativo di soddisfazione nella spiegazione delle modalità e criteri di valutazione, ovvero il 25%, rispetto alla spiegazione dei risultati attesi. È possibile con ciò affermare che vi è una maggior attenzione da parte dei docenti nella spiegazione di come sarà strutturata la verifica e i successivi criteri di valutazione rispetto al trattare ed esporre alla classe i risultati attesi.

Grafico 3



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

È possibile osservare che quasi la metà degli studenti intervistati è abbastanza soddisfatta del tempo che i docenti dedicano all'analisi dei risultati delle prove, ovvero al feedback riferito all'allievo dopo la prova di verifica. (Graf.3) Mentre l'altra metà degli studenti si distribuisce tra molto, il 25%, e poco, il 23%. È con ciò interessante affermare che quasi il 75% degli studenti si ritiene soddisfatta del tempo dedicato alla motivazione del voto e al feedback che l'insegnante assegna.

#### *L'insegnamento: il punto di vista delle docenti*

Rispetto ai risultati ottenuti attraverso i questionari è possibile affermare che vi è una buona attenzione da parte dei docenti nel chiarire gli obiettivi del corso, nel definire i risultati attesi, nel presentare le modalità delle prove di verifica e nel riportare feedback agli studenti. Grazie alle interviste è possibile aggiungere che le docenti pongono particolare attenzione al voler creare degli strumenti utili per una maggior consapevolezza da parte degli studenti del proprio apprendimento. Infatti, le docenti affermano alcune buone pratiche per stimolare lo studente ad una riflessione di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze attraverso l'utilizzo di compiti autovalutativi per aiutare gli studenti a mettere a fuoco le conoscenze stabilendo ciò che sono in grado di fare e quali strategie mettere in atto.

Una docente afferma che una buona pratica per una maggior consapevolezza dell'apprendimento dello studente sono i feedback costanti. La docente di italiano, storia

e geografia sostiene che bisognerebbe uscire dalla logica della verifica, in quanto porta all'annullamento dell'apprendimento. Solo una docente fa riferimento all'importanza del benessere e del contesto positivo e consapevole per lo studente che deve apprendere. Mentre, le due docenti di laboratorio sostengono di voler incrementare l'apprendimento attraverso l'utilizzo di prove orali. All'interno di un contesto laboratorio prevale l'aspetto della pratica, dove agli studenti viene chiesto di "saper fare". Secondo la docente di laboratorio di estetica non vi è abbastanza tempo per poter svolgere prove orali, che tuttavia sarebbero necessarie per gli studenti sia in sede d'esame che per sperimentarsi nel dialogo e nel confronto per un miglior inserimento del mondo del lavoro. A tal proposito, la docente di inglese sostiene di voler incrementare il proprio metodo valutativo attraverso delle verifiche collaborative, in un'ottica di confronto, relazione e raggiungimento del medesimo obiettivo.

#### *La valutazione: il punto di vista delle docenti*

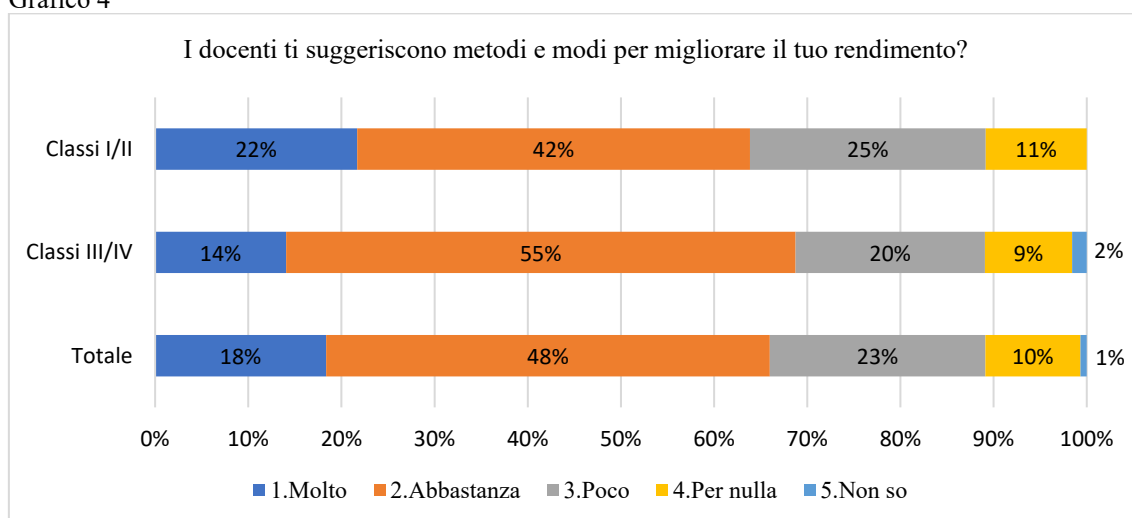
Riguardo invece alla definizione di valutazione, per tutte le docenti intervistate la valutazione consiste nel visualizzare e misurare l'efficacia del lavoro svolto dagli studenti e del loro livello di studio. La docente di inglese in particolar modo manifesta la necessità di accompagnare gli studenti nella fase di preparazione dei risultati attesi, cercando di fare il punto della situazione ad ogni unità formativa. Chiede agli studenti cosa è stato fatto finora e che cosa serve per sostenere la prova finale. Vengono perciò presentati gli obiettivi e i risultati attesi. Afferma che attraverso questo metodo ci dovrebbe essere una maggior consapevolezza. La docente d'inglese, insegnando una lingua straniera, potrebbe percepire il bisogno da parte degli studenti di rivedere i punti chiave prima di un compito e supportarli maggiormente nella presentazione del compito. Ribadisce, inoltre, di assegnare in alcuni momenti dei feedback positivi per evidenziare l'impegno e lo sforzo fatto da parte dello studente. Solo una docente riporta l'importanza di spiegare i risultati attesi e le modalità di valutazione della verifica. Tre docenti, infine, parlano dell'importanza di assegnare feedback costanti agli studenti riguardo il lavoro svolto.



#### 4.4.3 La valutazione formativa

Nei seguenti grafici, (Graf. 4, 5, 6, 7) verranno riportati i risultati ottenuti in riferimento alle strategie di una valutazione formativa utilizzate dai docenti. Viene chiesto agli studenti se i docenti li supportano e li aiutano nel migliorare il proprio rendimento, e nel dedicare del tempo per generare osservazioni e riflessioni rispetto al progresso formativo. Il rendimento fa riferimento al raggiungimento e alla valutazione delle conoscenze acquisite a scuola, mentre le osservazioni e le riflessioni si riferiscono alle abilità e alle competenze sviluppate durante il percorso formativo e al possibile incremento attraverso feedback e a soluzioni alternative utili per la crescita personale e professionale dello studente, e non per il raggiungimento e la preparazione ad un obiettivo successivo.

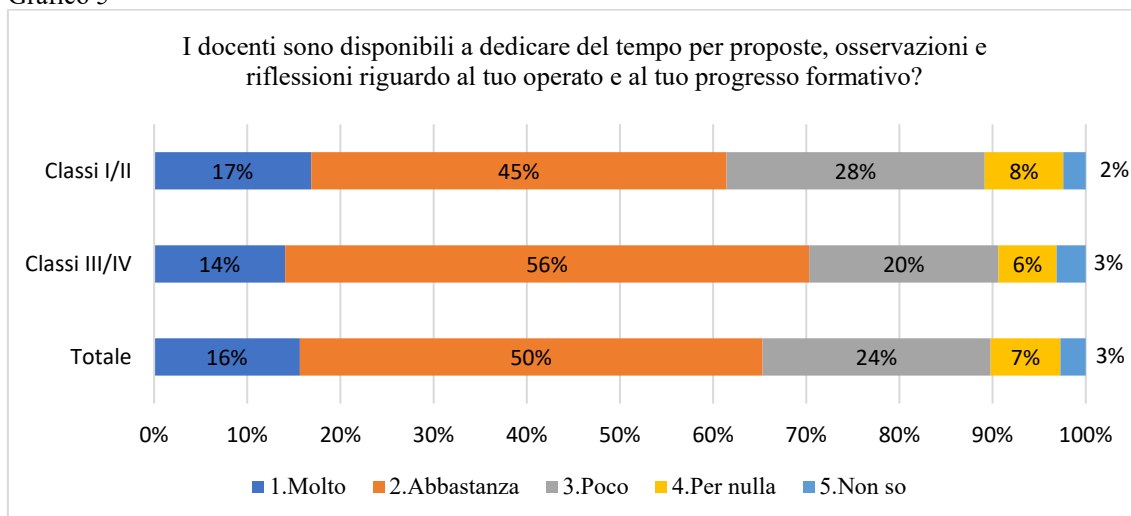
Grafico 4



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

È possibile affermare che buona parte degli studenti, il 66% concordano molto e abbastanza nel fatto che i docenti suggeriscono metodi e modi per migliorare il rendimento scolastico. (Graf.4) Si può notare che è maggiormente marcato nelle classi III/IV, ovvero il 69%, dove l'aver un rendimento positivo è necessario per l'ammissione all'esame. Rimane tuttavia evidente un 33% nel totale degli studenti che ritengono poco e per nulla la possibilità da parte dei docenti di suggerire metodi per un miglioramento scolastico.

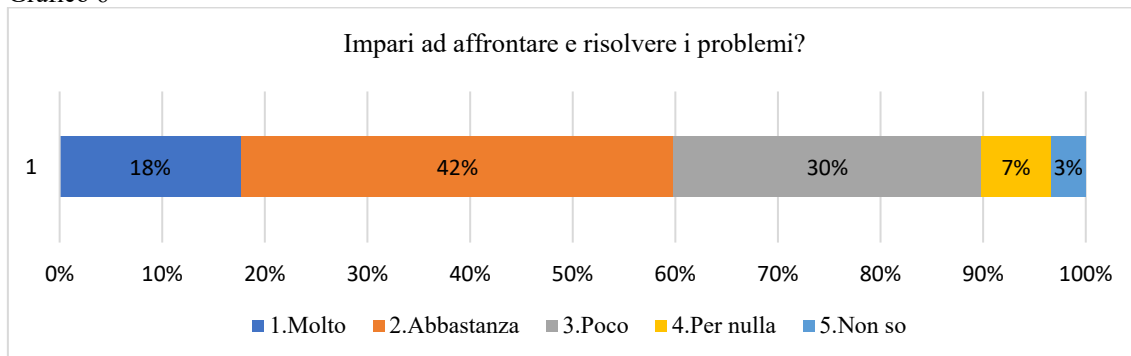
Grafico 5



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Analogamente alla domanda precedente anche qui la distribuzione delle risposte è simile. I docenti dedicano abbastanza e molto tempo, il 66%, alle osservazioni, proposte e riflessione sul progresso formativo degli studenti. (Graf.5) Vi è una tendenza positiva nelle classi III/IV, dove il 70% degli studenti afferma che i docenti sono disponibili a riportare riflessioni e osservazioni, contro il 61% delle classi I/II.

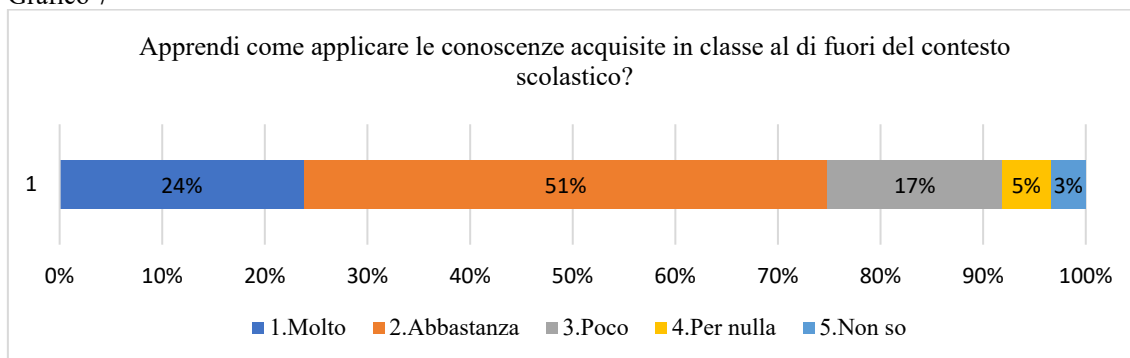
Grafico 6



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

In risposta alla domanda se gli studenti imparano ad affrontare e a risolvere i problemi si evince che il 60% ha risposto positivamente, ovvero abbastanza e molto. (Graf.6) È possibile, perciò, affermare che più della metà degli studenti del settore benessere ha la possibilità di sperimentarsi in attività di problem solving realizzate dai docenti.

Grafico 7



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

In riferimento, invece, al saper applicare le conoscenze acquisite in classe al di fuori del contesto scolastico il 75% degli studenti ha risposto positivamente, riportando gli indicatori molto e abbastanza. (Graf.7) Può essere interessante affermare che vi è una maggior attenzione da parte dei docenti di formare gli studenti nell'applicare la conoscenza acquisita in contesti reali, rispetto all'affrontare dinamiche di problem solving. Si può tuttavia aggiungere che la formazione professionale prevede la capacità da parte degli studenti di applicare le competenze professionali (in termini sia di conoscenze che di abilità) necessarie al ruolo lavorativo relativo alla figura professionale di riferimento al di fuori del contesto scolastico.

#### *Valutazione formativa: punto di vista delle docenti*

Per quanto riguarda i risultati delle interviste, tre docenti affermano di avvicinarsi alla valutazione formativa, ma in base alla tipologia delle prove e dell'argomento. Inoltre, la docente di laboratorio di estetica sostiene di far prevalere la valutazione formativa in quanto assegna alle allieve costanti feedback sul loro lavoro e, inoltre, svolge attività di autovalutazione per incrementare la consapevolezza dell'apprendimento. Solo una docente sostiene di avvicinarsi maggiormente alla valutazione sommativa, ma che in alcuni momenti supporta gli studenti con dei commenti positivi per dimostrare loro che la fatica fatta è stata ripagata, contribuendo così a generare feedback positivi per il sostegno all'apprendimento degli studenti, e una riflessione sul progresso formativo. Oltre a ciò, sostiene che vi deve essere collaborazione da parte dello studente perché vi sia una componente formativa e una maggior consapevolezza di sé. Non vi è tuttavia riferimento ad attività di gruppo, e attività dove lo studente mette in pratica conoscenze,

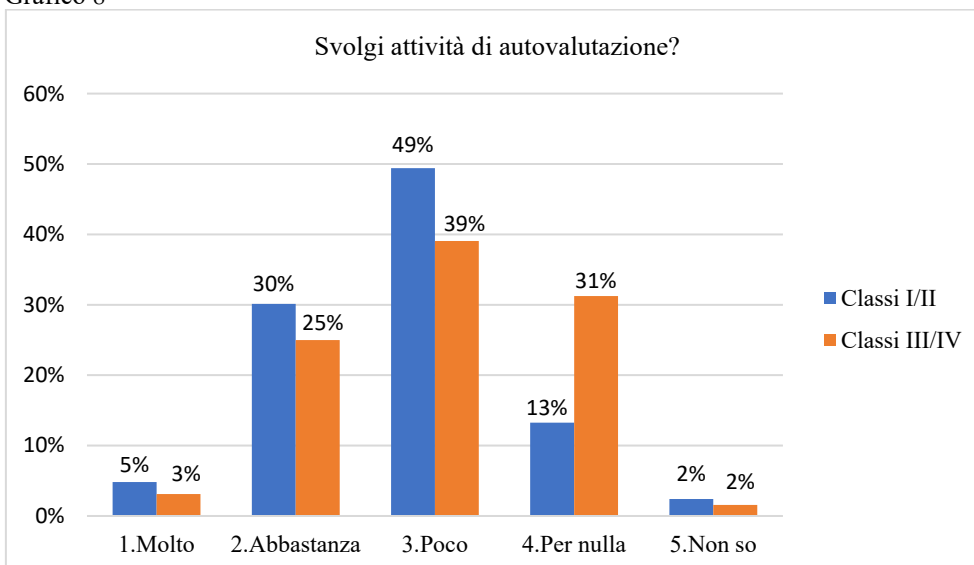
abilità e competenze al di fuori del contesto scolastico. Inoltre, tutte le docenti intervistate, nel loro metodo di valutazione, tengono conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente, riportando l'importanza di un apprendimento in un contesto simile alla situazione reale, riguardo soprattutto la capacità di reperire informazioni, di riflettere, del presentarsi a scuola puntuali, e di tenere in ordine il posto di lavoro, aspetti molto importanti per la formazione e l'apprendimento del proprio mestiere. Una strategia valutativa importante per aver maggior apprendimento la riporta al docente di italiano, storia e geografia, la quale consiglia una riflessione valutativa "a caldo", soprattutto nei momenti in cui gli studenti hanno avuto modo di mettere in campo competenze pratiche. Infatti, la docente di laboratorio di acconciatura fa riferimento al fatto che il percorso formativo, soprattutto nei primi due anni, è educativo alla professione. È interessante aggiungere la visione della valutazione a scuola da parte della docente di italiano e storia e geografia, la quale afferma che avviene solamente nella fase conclusiva e non in quella intermedia, cosa che potrebbe incoraggiare una riflessione da parte dello studente lungo il suo percorso formativo.

Alla domanda relativa alla funzionalità del metodo valutativo utilizzato a scuola per l'apprendimento dello studente la docente di inglese afferma che l'allievo associa la valutazione dell'apprendimento al voto, riportando che il metodo valutativo fa sì che loro si focalizzino su quel numero, ovvero sulla valutazione sommativa, e non sul recupero della lacuna. Ciò richiama la necessità a focalizzare l'attenzione sui bisogni formativi degli studenti e al ruolo che la valutazione può avere nei processi di sviluppo del pensiero e delle conoscenze negli studenti.

#### 4.4.4 Strategie autovalutative

All'interno di questa macrocategoria vengono riportati i risultati ottenuti inerenti alle attività di autovalutazione svolte a scuola e la necessità da parte degli studenti di dedicare spazio alla riflessione di sé, alla maggior conoscenza di sé e motivazione al percorso attraverso strategie e momenti autovalutativi.

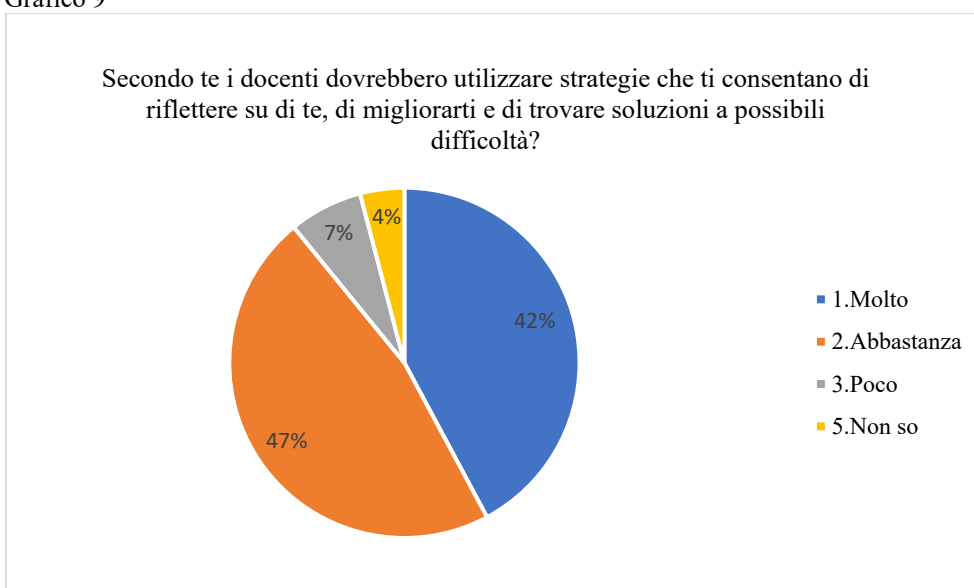
Grafico 8



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

La maggior parte degli studenti riferisce che vengono effettuate poche attività di autovalutazione; infatti, sia le classi I/II che le classi III/IV affermano rispettivamente poco o per nulla il 63% e il 70%. (Graf.8) Le classi III/IV hanno avuto una maggior possibilità di sperimentare e osservare l'attuazione di attività di autovalutazione in quanto il loro percorso formativo ha una durata maggiore rispetto alle classi I/II, diventa quindi molto rilevante il risultato ottenuto soprattutto nell'indicatore per nulla che equivale al 31% degli studenti delle classi III/IV.

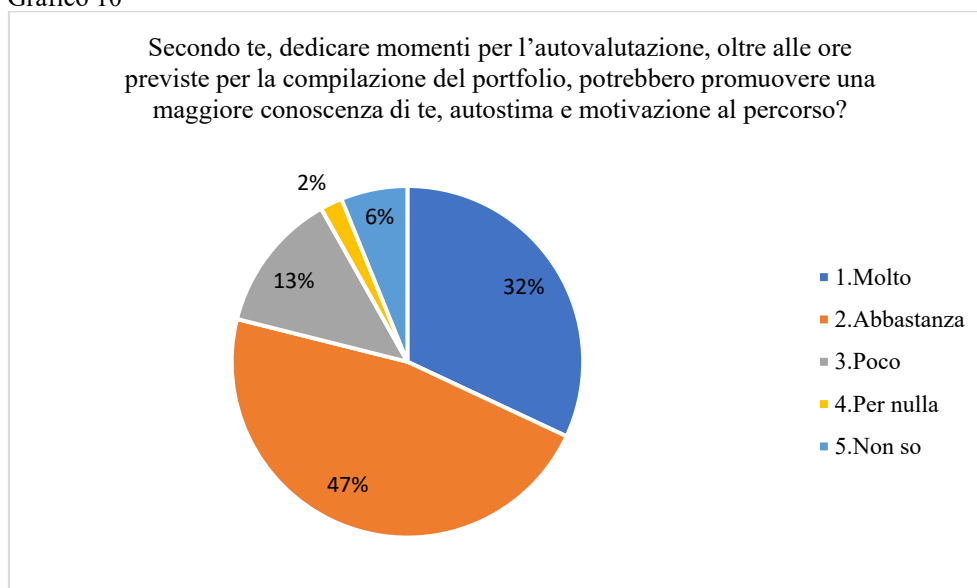
Grafico 9



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Alla domanda relativa al definire e utilizzare strategie utili per riflettere su di sé, per creare miglioramento e trovare soluzioni alle difficoltà da parte dei docenti, l'89% gli studenti hanno risposto che vorrebbero molto e abbastanza mettere in atto queste strategie formative. (Graf.9) Questi risultati in maggioranza positivi pongono attenzione sui bisogni formativi da parte degli studenti all'interno del CFP.

Grafico 10

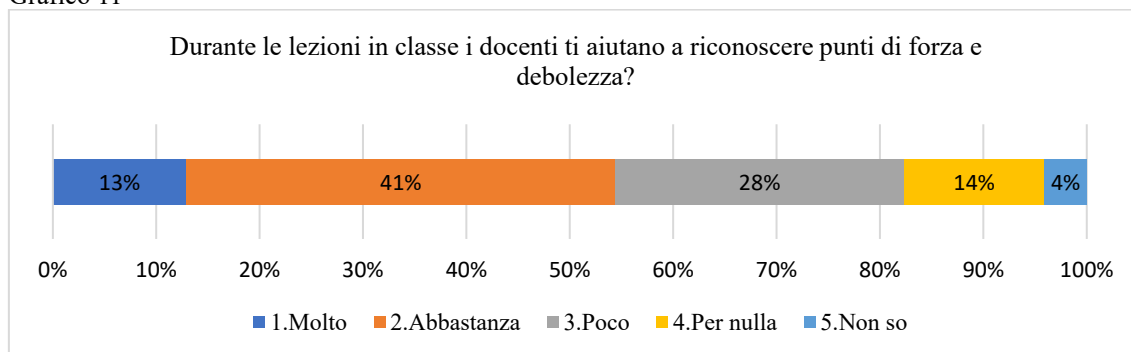


Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Anche di fronte alla domanda se gli studenti vorrebbero che i docenti incrementassero i momenti autovalutativi per promuovere una maggiore conoscenza di sé, autostima e motivazione al percorso le risposte sono positive. (Graf.10) Il 79% degli studenti affermano molto e abbastanza. Con ciò, aumentare le esperienze autovalutative è sicuramente utile per gli studenti del CFP.

L'incremento di strategie autovalutative presenta tuttavia una percentuale superiore, riponendo maggior attenzione sul possedere e ricercare nuovi metodi, piuttosto che creare momenti ad hoc.

Grafico 11



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Riguardo, invece, all'accompagnare lo studente al riconoscimento dei punti di forza e di debolezza si evince che il 42% degli studenti sostiene che i docenti aiutano poco o per nulla nel riconoscere i punti di forza e di debolezza. (Graf.11) Inoltre, altro dato significativo è che la media dell'abbastanza si riduce rispetto alle medie dei grafici precedenti, riportando perciò un 41% di studenti abbastanza soddisfatti nella rilevazione dei punti di forza e di debolezza grazie all'aiuto del docente. Attraverso l'utilizzo di strategie autovalutative lo studente riesce a riconoscere i propri punti di forza e di debolezza per una crescita personale e professionale.

#### *L'autovalutazione: punto di vista delle docenti*

A sostenere i risultati ottenuti dai questionari sono le informazioni riguardanti l'utilizzo o meno da parte del docente, che attualmente insegna presso il CFP, di strategie autovalutative necessarie per una maggior consapevolezza delle proprie competenze, e se a loro avviso risulta necessario modificare o incrementare differenti metodi di valutazione per un maggior apprendimento da parte dello studente.

La docente di italiano sostiene che l'autovalutazione è molto utile ma che richiede molto lavoro, con ciò poterla realizzare diventa di difficile attuazione. Sostiene però di voler ritornare all'utilizzo di una scheda di autovalutazione di qualche anno passato. Fa riferimento alla consegna di una scheda da consegnare all'alunno alla fine di ogni prova per osservare la consapevolezza che lo studente ha nei confronti del suo rendimento. Inoltre, afferma di voler reintegrare un'altra scheda di autovalutazione da utilizzare prima della consegna finale di un compito, in modo tale da dare l'opportunità allo studente di fare una revisione guidata della propria verifica, prima della valutazione da parte del

docente. La docente di laboratorio di estetica afferma di utilizzare strategie di autovalutazione del proprio compito e del lavoro svolto in laboratorio. Lo strumento autovalutativo consiste nel prendere un'immagine di riferimento per vedere se il lavoro svolto è giusto o sbagliato, sostenendo lo studente nel comprendere gli errori e per verificare se il lavoro è stato svolto bene. La finalità di questo strumento è sicuramente autovalutativa, sostiene lo studente nel capire dove sono stati commessi degli errori ma solamente in riferimento alla prova di verifica svolta precedentemente, o al compito richiesto dall'insegnante. Potrebbe risultare difficile ottenere un'autovalutazione personale e professionale distaccata dal rendimento della prova svolta. La docente di inglese, infine, al momento non svolge pratiche autovalutative a sostegno degli studenti, ma afferma che secondo lei si potrebbero introdurre dei piccoli questionari dove associare al testo della verifica delle domande di autovalutazione, sempre però legato all'argomento svolto e alle consegne richieste dalla prova di verifica. Con ciò è possibile affermare che sia gli studenti che i docenti sostengono di svolgere pochi momenti legati a delle attività di autovalutazione, e che si potrebbero sviluppare alcune schede da accompagnare alla prova di verifica, strategia già utilizzata dall'insegnante di laboratorio di estetica.

Inoltre, a fronte dei risultati dei questionari, gli studenti sostengono di aver bisogno, durante il percorso formativo, di sviluppare nuove strategie per una riflessione su di sé, per creare miglioramento e trovare soluzioni alle difficoltà. Alla domanda se gli studenti sono in grado di darsi un'autovalutazione, a rispondere sono le docenti, le quali affermano che gli allievi non hanno la capacità di svolgere un'autovalutazione reale. Le docenti di laboratorio sostengono che generalmente gli studenti non sono in grado di darsi una valutazione obiettiva perché al giorno d'oggi sono abituati a pretendere poco da sé stessi, "anche avere il minimo per loro va bene". A sostenere questa affermazione secondo loro è l'età dei ragazzi e l'essere stati abituati negli ultimi undici anni di scuola ad una valutazione prevalentemente sommativa. Anche la docente di italiano, storia e geografia afferma che purtroppo sono abituati a tenere in considerazione solamente il voto finale, aggiunge però che se guidati nel percorso, sono in grado di autovalutarsi in autonomia. Infatti, afferma che una strategia valutativa da attuare per accompagnare gli studenti ad un'autovalutazione è, a conclusione di momenti significativi dal punto di vista formativo, una riflessione valutativa "a caldo" nelle situazioni in cui gli studenti hanno avuto modo

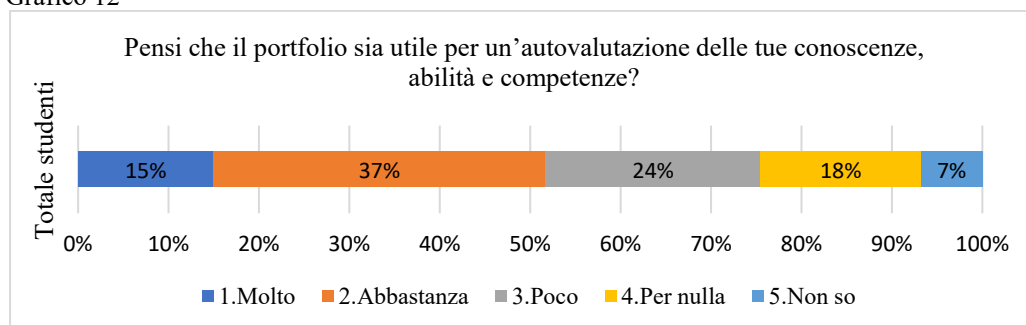


di mettere in campo competenze pratiche. Inoltre, la docente sostiene che tendono ad attribuire all'esterno le cause di una valutazione negativa. Infine, la docente d'inglese afferma che con un numero così alto di competenze e abilità da valutare per lo studente può essere di difficile comprensione e creare confusione, non trovando perciò autonomamente un proprio metodo autovalutativo. Inoltre, a rendere difficile l'autovalutazione è poter associare la valutazione solo al voto, e che riuscire a dare un'autovalutazione richiede capacità da parte degli studenti che secondo lei in pochi possiedono.

#### 4.4.5 Portfolio ed efficacia

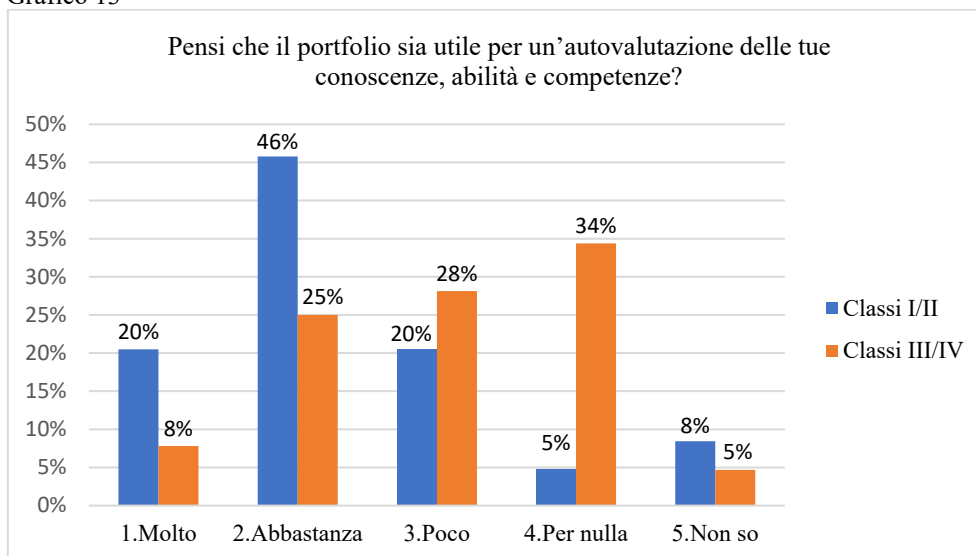
Di seguito vengono riportati i risultati ottenuti riguardo l'efficacia del portfolio come strumento autovalutativo, in grado di riflettere sulle proprie conoscenze, abilità e competenze e di riconoscere i progressi formativi degli studenti. Oltre a ciò, viene indagata l'attuale struttura del portfolio fornito da Regione Lombardia sulla base di quanto esso sia uno strumento facilitante all'autoriflessione. Vengono presentati i dati raggruppando le classi in I/II e III/IV in quanto, nelle classi III/IV il portfolio viene portato all'esame e richiede una maggior attenzione e un maggior impegno nella compilazione da parte degli studenti.

Grafico 12



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

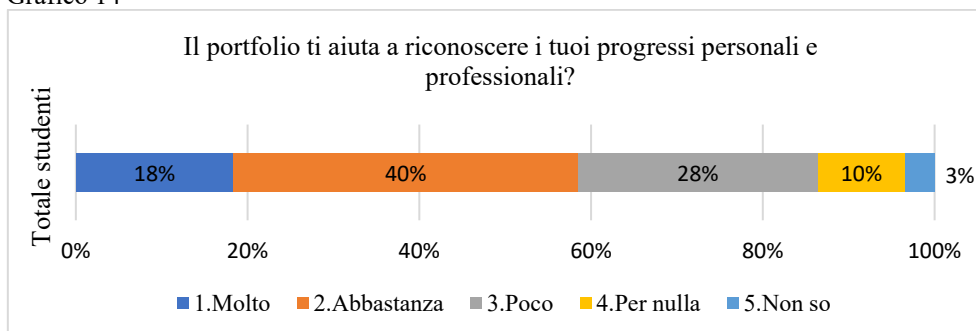
Grafico 13



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

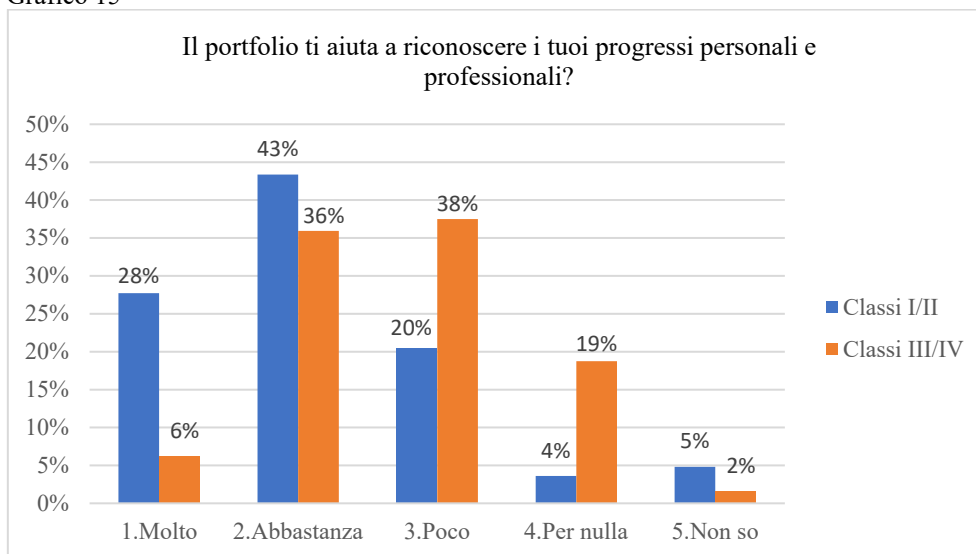
Il 52% degli studenti pensa che il portfolio sia abbastanza e molto utile per un'autovalutazione delle conoscenze, abilità e competenze, perciò poco più della metà. (Graf.12) Ciò dimostra quanto poco sia l'utilità percepita di uno strumento creato per generare autovalutazione. Il 7% afferma che non sa se il portfolio è utile all'autovalutazione, un dato rivelante vista essere la funzione predominante dello strumento. Inoltre, il 62% degli studenti delle classi III/IV afferma che il portfolio sia poco o per nulla utile per accompagnare l'allievo ad un'autovalutazione personale, vi è quindi una minore convinzione sull'utilità rispetto invece alle classi I/II che riportano un 25% di poco e per nulla. (Graf.13) Gli studenti delle classi I/II sono ancora in una fase di conoscenza dello strumento e della sua funzione.

Grafico 14



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

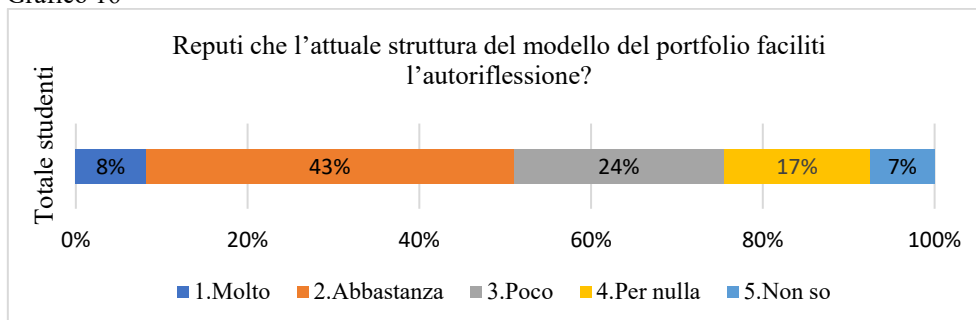
Grafico 15



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

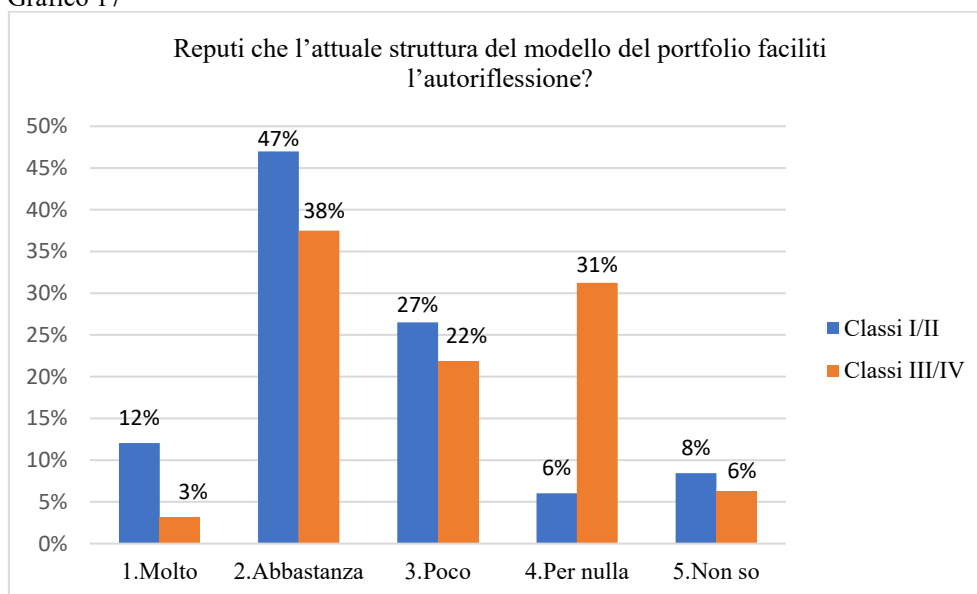
Il 58% degli studenti sostiene che il portfolio aiuti a riconoscere in maniera molto e abbastanza soddisfacente i progressi formativi. (Graf.14) Il 57% degli studenti delle classi III/IV affermano, tuttavia, di sentirsi poco o per nulla soddisfatti nella funzione di accompagnamento dello studente durante le tappe del percorso formativo per avere una maggior consapevolezza dei progressi raggiunti. (Graf.15) Nonostante il risultato ottenuto, è possibile affermare che la percentuale di negatività è leggermente inferiore rispetto a quello riscontrato precedentemente nell'identificare l'utilità del portfolio. Il portfolio sembra essere maggiormente efficace nel riconoscere i progressi personali e professionali, e un po' meno efficace nell'autovalutarsi. I progressi sono facilmente visibili dalle relazioni e gli attestati di partecipazione ad interventi specialistici realizzati dagli studenti lungo il proprio percorso formativo e inseriti nel portfolio delle competenze.

Grafico 16



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Grafico 17



Fonte: nostra elaborazione su dati indagine

Dal grafico n. 16 si evince che il 51% degli studenti reputa l'attuale struttura del documento del portfolio facilitante all'autoriflessione, ovvero la metà degli studenti intervistati si considera abbastanza o molto soddisfatto. (Graf.16) A sostenere una percezione in parte o quasi negativa sono, come riscontrato nei grafici precedenti, le classi III/IV che per il 53% ritengono che la struttura non sia semplice. (Graf.17) Vi è tuttavia un 59% delle classi I/II che sostiene di sentirsi abbastanza e molto soddisfatto dell'attuale struttura del portfolio. È possibile, perciò, affermare che la struttura del portfolio non è del tutto funzionale all'autoriflessione, soprattutto perché nelle classi con maggiori anni di esperienza questa opinione cresce in modo negativo.

Infine, si può concludere affermando che i risultati riguardanti l'utilità e la funzione del portfolio come strumento di autovalutazione riconducono ad una distribuzione abbastanza equa tra un'opinione positiva e negativa, ribadendo tuttavia la percezione negativa espressa dalle classi III/IV.

### *Il portfolio: punto di vista delle docenti*

A sostenere questa tesi sono anche le docenti intervistate. La docente di laboratorio di acconciatura ne sostiene l'utilità per supportare gli studenti a capire loro stessi e il loro livello sono di studio, affermando però di non conoscere bene lo strumento e di non averlo mai utilizzato. La docente di italiano, storia e geografia afferma che il

portfolio non sia utile all'autovalutazione perché ha una struttura molto rigida, e sostiene che secondo lei dovrebbe essere ripensato focalizzandosi sull'esito del percorso formativo, in quanto secondo lei è un documento, e non uno strumento. Inoltre, afferma di utilizzarlo indirettamente, assegnando dei lavori da fare agli studenti da valutare e inserire successivamente nel portfolio, come ad esempio una relazione di un'esperienza didattica fatta durante il percorso o lo stage. Anche la docente di laboratorio di estetica sostiene non sia uno strumento utile, in quanto troppo complesso. Afferma inoltre che gli studenti lo vivono come una pesantezza, come un compito da fare, e non come uno strumento di supporto. Lei non lo utilizza e non lo prende in considerazione se non nei momenti in cui ci sono degli interventi specialistici di settore. Consigliava agli studenti di inserire l'attestato della formazione acquisita nel portfolio per avere lo storico delle proprie esperienze specialistiche. Infine, anche la docente di inglese sostiene che il portfolio è uno strumento poco utile perché gli studenti devono autovalutarsi seguendo la struttura del documento, ovvero sulla base del raggiungimento o meno delle proprie competenze e secondo lei risulta difficile. Inoltre, ribadisce che la struttura non lo rende uno strumento facile e apprezzato dagli studenti. Inoltre, afferma di non utilizzare il portfolio, ma che vorrebbe farlo chiedendo agli studenti di inserire alcuni prodotti rappresentativi di sé, come ad esempio un video o un tutorial dove parlano di sé e delle proprie esperienze.

È perciò possibile affermare che le docenti intervistate sostengono che la struttura del portfolio non facilita l'autovalutazione negli studenti, ritenendola complessa. Inoltre, tutte le docenti non utilizzano direttamente lo strumento per supportare lo studente nell'autovalutazione, o per accompagnare l'apprendimento e la valutazione alla propria materia di studio.

#### 4.5 Discussione dei dati

Da quanto emerso dall'analisi dei dati è possibile evidenziare che la maggior parte degli studenti ha chiara la scelta del percorso professionale che sta intraprendendo e gli obiettivi del percorso formativo. Inoltre, attraverso le interviste è emerso che le docenti pongono particolare attenzione al voler creare degli strumenti utili per una maggior

consapevolezza da parte degli studenti del proprio apprendimento. Ciò è rilevante in quanto per facilitare l'apprendimento, l'insegnante dovrebbe definire in maniera chiara gli obiettivi da raggiungere e supportare gli studenti nel comprendere nuove strategie da utilizzare per la costruzione di nuovi significati (Bonaiuti, 2014).

Per quanto riguarda, invece, l'attenzione nel definire i risultati attesi, nel presentare le modalità delle prove di verifica, e nel riportare feedback, gli studenti affermano che vi è una maggior attenzione da parte dei docenti nella spiegazione di come sarà strutturata la verifica e i successivi criteri di valutazione rispetto al trattare ed esporre alla classe i risultati attesi. Biggs (2003) sostiene l'importanza da parte dei docenti di definire i learning outcomes raggiungibili e misurabili per poi successivamente scegliere le attività di apprendimento e di insegnamento, in conformità con i risultati attesi dallo studente. Ribadisce, inoltre, che il docente è chiamato a creare un ambiente che faciliti le attività di apprendimento opportune per il raggiungimento dei risultati di apprendimenti prefissati. Tuttavia, durante le interviste, le docenti pongono particolare attenzione al voler creare degli strumenti utili per una maggior consapevolezza da parte degli studenti del proprio apprendimento, creando così un ambiente facilitante per lo studente. Infatti, affermano alcune buone pratiche per stimolare lo studente ad una riflessione di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze attraverso l'utilizzo di compiti autovalutativi per aiutare gli studenti a mettere a fuoco le conoscenze stabilendo ciò che sono in grado di fare e quali strategie mettere in atto. A proposito dell'utilizzo dei feedback, la maggior parte delle insegnanti utilizza dei feedback costanti sul lavoro svolto da parte degli studenti. Sambell (2011), infatti, riporta tre funzioni della valutazione: certificare e misurare gli apprendimenti; supportare l'apprendimento fornendo adeguati feedback; assicurare ai discenti la capacità di valutare e autovalutarsi in maniera autonoma dopo l'uscita dal setting di educazione formale. Con ciò, è possibile affermare che vi è una buona attenzione da parte dei docenti nell'assegnare feedback agli studenti e nel riportare i criteri di valutazione e la struttura della prova. Da potenziare, invece, l'attenzione rivolta al riportare i risultati attesi, cercando una maggior collaborazione con gli studenti.

Riguardo alle azioni formative si fa riferimento ai feedback che i docenti riportano agli studenti sui processi utilizzati per apprendere come loro possono migliorarsi. Oltre a queste azioni vi sono altre strategie importanti per accompagnare lo studente

all'apprendimento. La valutazione autentica, ovvero centrata sullo studente, è legata ad esperienze reali e predittiva di competenze impiegate all'interno di contesti di vita quotidiana ed extrascolastica. In questo caso l'apprendimento non si dimostra attraverso l'accumulo di nozioni, ma grazie alla capacità di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali, l'allievo ha perciò la possibilità di compiere prestazioni di qualità e di non sentirsi classificato o selezionato (Rondanini, 2007). Può essere, perciò, interessante affermare, rispetto ai risultati ottenuti dall'indagine, che vi è una maggior attenzione da parte dei docenti di formare gli studenti in attività dove vi è l'applicazione della conoscenza acquisita in contesti reali, rispetto all'affrontare dinamiche di problem solving. Tuttavia, i dati ottenuti riportano un aspetto positivo anche nella possibilità di sperimentarsi in attività di problem solving realizzate dai docenti, ovvero più della metà degli studenti del settore benessere ha risposto in maniera positiva. Tutte le docenti intervistate, nel loro metodo di valutazione, tengono conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente, riportando l'importanza di un apprendimento in un contesto simile alla situazione reale, riguardo soprattutto la capacità di reperire informazioni, di riflettere, del presentarsi a scuola puntuali, e di tenere in ordine il posto di lavoro, aspetti molto importanti per la formazione e l'apprendimento del proprio mestiere. Tutti i momenti valutativi, formativi o sommativi, hanno lo scopo di sviluppare l'apprendimento di competenze disciplinari e trasversali, in uno scenario dove l'atto valutativo diventa sostenibile (Boud, 2000). Le prove di valutazione tradizionali tendono ad incoraggiare apprendimenti mnemonici e superficiali, mentre prove di valutazione maggiormente autentiche, dove lo studente mette in campo soluzioni attraverso l'uso dei contenuti appresi, risultano favorire processi di pensiero più complessi, supportando perciò una vera valutazione per l'apprendimento (Grion & Serbati, 2019). Ciò significa che l'insegnamento ha una funzione di accompagnamento e supporto all'interno del percorso di apprendimento, dove il feedback e la valutazione formativa sono gli elementi che dimostrano un maggior livello di efficacia (Bonaiuti, 2014). Risulta perciò importante focalizzare l'attenzione sul ruolo che la valutazione e l'insegnamento hanno nei processi di sviluppo del pensiero e delle conoscenze negli studenti. I docenti, secondo quanto rilevato, dedicano tempo agli studenti nell'accompagnarli alla riflessione del proprio operato e del progresso formativo, attraverso una valutazione in contesto reale e realizzando attività utili per aumentare la capacità di problem solving. Per quanto

riguarda, invece, l'utilizzo di strategie autovalutative è possibile affermare che sia gli studenti che i docenti sostengono di svolgere pochi momenti legati alle attività di autovalutazione. I docenti riportano la necessità di poter sviluppare alcune schede autovalutative da accompagnare alla prova di verifica. Infatti, di fronte alla domanda se gli studenti vorrebbero che i docenti incrementassero i momenti autovalutati per promuovere una maggiore conoscenza di sé, autostima e motivazione al percorso le risposte sono positive. Gli studenti sostengono di aver bisogno, durante il percorso formativo, di sviluppare nuove strategie per una riflessione su di sé, per creare miglioramento personale e professionale e trovare nuove soluzioni alle difficoltà. Tuttavia, la maggior parte delle docenti affermano che gli allievi non hanno la capacità di svolgere un'autovalutazione reale, e che non sono in grado di darsi una valutazione obiettiva perché al giorno d'oggi sono abituati a pretendere poco da sé stessi, e a riconoscere l'apprendimento delle competenze solo attraverso una valutazione sommativa. Risulta perciò rilevante promuovere e rafforzare sia gli studenti che gli insegnanti all'autovalutazione, metodo essenziale per cogliere il livello di performance, con la conseguenza, da parte dei docenti, di sviluppare la propria professionalità. Mentre, in merito agli studenti, l'autovalutazione ha la capacità di farli diventare autoriflessivi e di poter assumere il controllo del proprio apprendimento. Grazie a ciò, gli insegnanti si riscoprono mediatori mentre gli studenti esaminatori di sé stessi (Comoglio, 2002). Per di più, i docenti non supportano abbastanza gli studenti nel riconoscere i propri punti di forza e di debolezza attraverso l'utilizzo di strategie autovalutative per una crescita personale e professionale. Sarebbe dunque opportuno che il docente mettesse in atto una riflessione guidata permettendo allo studente di determinare i propri obiettivi, di svolgere una crescita personale e professionale trasferendo i propri punti di forza all'interno di altri ambiti creando un orientamento del proprio percorso e degli studi futuri, sostenendo quindi il paradigma formativo del lifelong learning: innovazione e crescita grazie all'apprendimento, alla riflessione e alla presa di decisione per la propria crescita che accompagnerà la persona per tutta la vita (Galliani, 2011).

Riguardo all'utilizzo e all'efficacia dello strumento del portfolio è emerso che la struttura del portfolio non è del tutto funzionale all'autoriflessione, soprattutto perché nelle classi con maggiori anni di esperienza questa opinione cresce in modo negativo. I risultati riguardanti l'utilità e la funzione del portfolio come strumento di autovalutazione



ricondono ad una distribuzione abbastanza equa tra un'opinione positiva e negativa. Inoltre, anche le docenti intervistate sostengono che la struttura del portfolio non facilita l'autovalutazione negli studenti, ritenendola complessa. Il portfolio è uno strumento orientato all'alunno con lo scopo di far sì che lo studente aumenti e migliori le sue capacità di riflessione, partecipando al proprio percorso formativo. Questa modalità valutativa viene definita da Comoglio (2003) una possibilità di educazione alla responsabilità e all'inclusione dello stesso studente nel proprio processo di apprendimento. Se la struttura del portfolio, messo a disposizione da Regione Lombardia, è complessa sia per i docenti che gli studenti, diventa difficile utilizzare lo strumento e trovarne un'utilità. Vengono tuttavia riportate dalle docenti alcune strategie mirate all'autoriflessione e all'autovalutazione da poter incrementare per accompagnare lo studente nel suo percorso di apprendimento. Ciò risponde ai bisogni formativi degli studenti che necessitano di momenti e strategie riflessive per una maggior consapevolezza di sé e delle proprie competenze. Bisognerebbe, quindi, ricercare e sviluppare delle modalità di riflessione del percorso formativo in supporto allo strumento del portfolio, che, come si è visto dalle osservazioni riportate, viene considerato poco utile alla riflessione e con una struttura troppo complessa per facilitare lo studente all'autovalutazione. Difatti, Serbati (2014) afferma che lo sviluppo di una dimensione riflessiva permette allo strumento del portfolio di rappresentare un'indagine dei prodotti e del processo di apprendimento, e di rendere visibile il progresso ottenuto da una persona nel consolidamento delle proprie competenze nel tempo. Inoltre, ciò consentirebbe una mappatura di tutti i saperi, competenze e dei possibili settori d'impiego, in riferimento alla consapevolezza della propria identità professionale, ed infine, valorizzare la centralità e la responsabilità della persona (Serbati, 2014). La riflessione durante il processo di realizzazione del portfolio è importante perché permette allo studente di svolgere pratiche autovalutative, ovvero di sviluppare la capacità di riflessione critica e di metacognizione, ossia la pianificazione e l'autocontrollo dell'apprendimento (Comoglio, 2002). Questo momento significativo di autovalutazione e di riflessione su sé stessi e sul proprio operato, educa lo studente ad essere indipendente nel valutare sé stesso con accuratezza e di stabilire gli obiettivi futuri per un miglioramento personale e professionale. Infine, le docenti intervistate non utilizzano direttamente lo strumento per supportare lo studente nell'autovalutazione, o per accompagnare l'apprendimento e la valutazione alla propria materia di studio. Risulta

però importante ribadire che la compilazione e l'utilizzo del Portfolio è parte integrante dell'attività formativa e viene svolta dall'équipe dei docenti formatori (Allegato A al Decreto n. 12550 del 10/12/2013), dove ogni docente dovrebbe utilizzare lo strumento del portfolio per accompagnare lo studente nella consapevolezza delle proprie abilità e conoscenze, e delle competenze possedute.

Alla luce di quanto emerso dall'indagine è possibile affermare che al CFP di Como i docenti formatori durante il percorso formativo mettono in pratica strategie di valutazione formativa. La valutazione e l'apprendimento attraverso l'acquisizione della conoscenza in contesti reali, l'attenzione del progresso formativo, l'utilizzo di feedback e lo sviluppo di capacità di problem solving accompagnano gli studenti nella loro crescita personale e professionale. Invece, riguardo le strategie legate all'autovalutazione vi è una minor attenzione da parte dei docenti, infatti gli studenti affermano di avere la necessità di potenziare i momenti autovalutativi e le strategie autoriflessive. Ne consegue una minor efficacia nella fase di compilazione del portfolio, in quanto, oltre a risultare uno strumento di difficile utilizzo, non viene supportato da strategie autovalutative, e in alcuni casi non viene nemmeno utilizzato dal personale docente. Il voler incrementare le attività autovalutative e di autoriflessione da parte dei docenti in supporto agli studenti, risulta essere comunque volto a interventi mirati all'apprendimento di competenze legate alla materia d'interesse, piuttosto che alla centralità dello studente e al suo percorso formativo intrapreso.

## Conclusione

Il Centro di Formazione Professionale di Como accompagna quotidianamente lo studente nel suo percorso formativo e nel suo inserimento nel mondo del lavoro.

Tra le differenti strategie di apprendimento e di valutazione che supportano lo studente vi è la compilazione del portfolio, strumento di autovalutazione utile per la consapevolezza delle proprie competenze e per la ricerca di un lavoro inerente alla propria figura professionale dopo la conclusione del percorso formativo scelto.

Grazie alla raccolta dei dati e all'analisi svolta è stato possibile indagare ed approfondire i metodi di insegnamento e di valutazione e verificare se i docenti, durante il percorso formativo, attuano strategie a supporto degli studenti nei processi di autovalutazione e di stesura del portfolio.

È possibile affermare che presso l'Area Benessere del CFP di Como i docenti formatori durante il percorso formativo mettono in pratica strategie di valutazione formativa utili agli studenti nella loro crescita personale e professionale. Riguardo le strategie legate all'autovalutazione si è riscontrata una minor attenzione da parte dei docenti nell'utilizzo di esse. Gli studenti, infatti, riportano la necessità di potenziare i momenti autovalutativi e le strategie di autoriflessione. L'insegnamento ha una funzione di accompagnamento e supporto all'interno del percorso di apprendimento, dove il feedback e la valutazione formativa sono gli elementi che dimostrano un maggior livello di efficacia (Bonaiuti, 2014). Inoltre, le prove di valutazione tradizionali tendono ad incoraggiare apprendimenti mnemonici e superficiali, mentre prove di valutazione maggiormente autentiche, dove lo studente mette in campo soluzioni attraverso l'uso dei contenuti appresi, risultano favorire processi di pensiero più complessi, supportando perciò una vera valutazione per l'apprendimento (Grion & Serbati, 2019).

Per quanto riguarda invece la compilazione del portfolio emerge la poca efficacia di tale strumento rispetto alla struttura e alla difficoltà nell'utilizzo da parte dei docenti formatori. Emerge quindi da parte dei docenti la necessità di voler incrementare le attività autovalutative e di autoriflessione in supporto agli studenti. Il portfolio è uno strumento orientato all'alunno con lo scopo di far sì che lo studente aumenti e migliori le sue capacità di riflessione, partecipando al proprio percorso formativo. Questa modalità valutativa

viene definita da Comoglio (2003) una possibilità di educazione alla responsabilità e all'inclusione dello stesso studente nel proprio processo di apprendimento.

Risulta pertanto importante definire degli interventi futuri che possano sviluppare le tematiche affrontate e trovare delle soluzioni alle difficoltà incontrate. Ad esempio, una maggior analisi dello strumento del portfolio delle competenze predisposto da Regione Lombardia, per definire in maniera più dettagliata i limiti strutturali e organizzativi sia dello strumento in sé che dell'utilizzo da parte dei docenti formatori. Si potrebbe supportare, inoltre, la stesura del portfolio attraverso la creazione di un ulteriore strumento ideato e costruito dal tutor formatore insieme agli studenti per accompagnarli nell'autovalutazione di sé e delle proprie competenze, durante i processi di apprendimento formale, informale e non formale. Un altro modo per rendere più efficaci i risultati ottenuti e raccogliere maggiori input per futuri interventi è l'inclusione nella ricerca del settore di Alimentazione del CFP per indagare eventuali differenze o punti in comune.

Oltre a ciò, sarebbe interessante proporre ai docenti formatori corsi di formazione e aggiornamento inerenti alle competenze e le metodologie didattiche, focalizzati sulle strategie di gestione e valutazione della didattica, proponendo nuovi metodi e strumenti per l'autovalutazione dello studente.

Infine, si potrebbe svolgere un'indagine analoga presso altri Centri di Formazione Professionale dove viene utilizzato lo stesso modello di portfolio delle competenze predisposto da Regione Lombardia, per individuare l'effettiva efficacia dello strumento e della sua struttura.

Questi progetti futuri consentirebbero di soddisfare in modo più efficace l'obiettivo della formazione professionale nei giovani d'oggi, ovvero nello sviluppare percorsi di apprendimento in cui acquisire le competenze necessarie per l'ingresso nel mondo del lavoro, e nel valorizzare il percorso di crescita e di realizzazione personale e professionale dello studente.

## Bibliografia

- Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro (2021). *Piano dell'Offerta Formativa*, Como.
- Agresti, A., Finlay, B. (2009). *Statistica per le scienze sociali*. Milano: Pearson.
- Arter, J & Bond, L., (1996). *Why is assessment changing*. In Blum, R.E. & Arter, J.A. (Eds) *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. (I:3 – I: 4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barzanò, G., Mosca, S., Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Benzoni, I. (2004). *Portfolio delle competenze e processi di personalizzazione*. Bergamo: Junior.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e pensiero.
- Black, P., Wiliam, D. (2006). *Developing a theory of formative assessment*. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Bloxham and Boyd (2007). *Developing Effective Assessment In Higher Education: A Practical Guide*. Berkshire: Open University press.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carrocci.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, (2), 151 – 167.
- Boud, D. (1988). Assessment in problem-based learning. *Assessment and evaluation in higher Education*, 13, (2), 87 – 91.
- Briggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Bruner, J. (1971). *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando Editore.

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based – analisi teorico – metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Erikson.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2005). *Dirigere scuole. Le funzioni del dirigente scolastico nella società globale*. Trento: Erikson.
- Castoldi, M. (2005). *Portfolio e scuola*. Brescia: La scuola.
- Centro di Formazione Professionale (2014). *Carta dei Servizi*: Como.
- Cicognani, E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Clark, R. C. (2000). Four Architectures of Instruction. In “*Performance improvement*”, 39, (10), 31 – 38.
- Comoglio, M. (2002). *La “valutazione autentica”*. In “*Orientamenti Pedagogici*”, 49, (1), 93 – 112.
- Comoglio, M. (2002). *Il Portfolio: strumento di valutazione autentica*. In “*Orientamenti Pedagogici*”, 49, (1).
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I paradigmi di riferimento*. Bologna: Il mulino.
- Coryell, J. E. (2017). *Adult learning in study abroad*. In S. C. O. Conceição, L. G. Martin, A. B. Knox, (Eds) *International compendium of adult and continuing education: Mapping the adult and continuing education field*, (pp.187-190). Sterling, VA: Stylus.
- Danielson, C., & L. Abrutyn. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Di Nubila, R. (1999). *La formazione oltre l'aula: lo stage*. Padova: Cedam.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative*. Trento: Erikson.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.

Educators in Connecticut's Pomperaug Regional District 15 (1996). *A teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ellenari, P., Pavan, D. (2003). *Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*. Napoli: Tecnodid.

Fabbri, V. (2019). Differenziare per includere. L'e-portfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell'apprendimento. *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 19, (2).

Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO-Fayad.

Galliani, L. (2011). *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*. In Felisatti, E., & Mazzuzzo, C., (Eds), *Le competenze verso il mondo del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gibbs, G. (1999). *From Assessment Matters in Higher Education*. Brown and Glasner.

Glatthorn, A. A. (1999). *Performance standards and authentic learning*. Eye on Education.

Greenberg, G. (2004). The Digital Convergence. Extending the portfolio model. *Educause review*, 36, (4).

Grion, V., Serbati, A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento?* Lecce: PensaMultiMedia.

Grion, V., Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: PensaMultiMedia.

Grion, V., Serbati, A., Tino, C., Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, 19.

Le Boterf, G. (2002). *Developper la competence des professionnels*. Paris: Edition d'Organisation.

Losito, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari: Laterza.

Johnson, D. W., Johnson, R. (1996). Cooperative learning and traditional American values. *NASSP Bulletin*, 80, (579), 11–18.

Johnson, N. J., Rose, L. M. (1997). *Portfolio*. Lancaster, PA: Technomic.

McBrien, J. L., Brandt R. S. (1997). *The language of learning. A guide to education terms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons Inc.

Meeus, W., Questier, F., & Dersk, T. (2006) Open source eportfolio: development and implementation of an institution – wide electronic portfolio platform for students. *Educational Media International*, 43, (2), 133 – 145.

Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles.

Moggi, S. (2016). *Il sustainability reporting nelle università*. Brescia: Maggioli Editore.

Montalbetti, K., Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimediale.

Paris, S. G., Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association.

Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62 – 73.

Pavan, A. (2005). *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*. Roma: Armando Editore.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La scuola.

Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.

Reeves, T. C., Herrington, J., Oliver, R. (2002). *Authentic activities and online learning*. Higher Education Research and Development Society of Australasia, HERDSA.



Regione Lombardia, Allegato A al Decreto n. 12550 del 10/12/2013. *Ordinamento dei percorsi di leFP di secondo ciclo della Regione Lombardia. Indicazione generali per l'Offerta Formativa.*

Rolheiser, C., et al. (2000). *The portfolio organizer. Succeeding with portfolios in classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rondanini, L. (2007). *Valutazione formativa e portfolio.* Napoli: Tecnodid.

Sambell, K. (2011). *Exploring the Rules of Engagement via Exemplars: enhancing staff and student dialogue about assessment and learning practice.* ESCalate: HEA Subject Centre for Education.

Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università.* Lecce: PensaMultimedia.

Sorzio, P. (2017). Formare gli insegnanti delle secondarie in formazione iniziale alla progettazione di attività che promuovano l'argomentazione razionale. Il design – experiement secondo la teoria socioculturale dell'apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15, (3), 123 – 133.

Torre, E. M. (2019). *Il portfolio nella didattica e nella valutazione in università.* Milano: Francoangeli.

Torti, D. (2021). Didattica innovativa e valutazione tramite portfolio digitale nel contesto universitario: il punto di vista degli studenti. IUL Research: *Open Journal of IUL University*, 2, (3).

Tuffanelli, L. (2004). *Il Portfolio delle competenze.* Trento: Erickson.

Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze.* Roma: Carocci.

Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Winograd, P., Perkins, F. D. (1996). *Authentic assessment in the classroom: principles and practices.* In Blum, R. E., & Arter, J. A. (Eds.), *A handbook for student performance*

*assessment in area of restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Williams, A. G., & Hall, K. J. (2001). *Creating you career portfolio: at a glance guide for students*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yin, R., K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Zucchermaglio, C., Scaratti, G., & Ferrai, L. (2012). Apprendere trasformando: costruire e abitare le proprie pratiche lavorative. *Scuola Democratica*, 4, 76 – 92.

Allegati

All. n. 1



**PERCORSO**

di Qualifica Professionale <sup>2</sup>: .....

• di Diploma Professionale <sup>3</sup>: .....

**ISTITUZIONE FORMATIVA /  
SCOLASTICA <sup>4</sup>**

.....

**Il presente format, nelle parti PRIMA e SECONDA, costituisce standard minimo, ulteriormente declinabile da parte delle Istituzioni formative e scolastiche. L'articolazione e l'esemplificazione contenutistica della parte TERZA è meramente indicativa e non costituisce standard.**

## PARTE PRIMA

### Dossier personale

#### **I.1. DATI PERSONALI** <sup>5</sup>

Nome e Cognome

Codice Fiscale

Sesso

Data di nascita

Comune (o Stato estero) di nascita

Provincia

Nazionalità

Comune di residenza CAP Provincia

Indirizzo di residenza

Comune di domicilio CAP Provincia

Indirizzo di domicilio

Residente in Italia dal \_\_\_/\_\_\_ (mese/anno) <sup>6</sup>

Numero di telefono cellulare

Numero di Telefono

Indirizzo di posta elettronica

## I.2. PERCORSO FORMATIVO <sup>7</sup>

### I.2.1. ISTRUZIONE E FORMAZIONE <sup>8</sup>

Titolo di studio / Attestazione / Certificazione acquisita <sup>9</sup>

\_\_\_\_\_

Istituzione formativa o scolastica rilasciante <sup>10</sup>

\_\_\_\_\_

anno di conseguimento \_\_\_\_\_

votazione / livello conseguito \_\_\_\_\_

n. annualità frequentate / durata (mesi / gg) \_\_\_\_\_

ultimo anno frequentato <sup>11</sup> \_\_\_\_\_

acquisizione in apprendistato per il diritto dovere <sup>12</sup>

acquisizione in percorso in alternanza scuola lavoro <sup>13</sup>

ente/azienda ospitante

\_\_\_\_\_

**I.2.2. ESPERIENZE <sup>14</sup>**

Tipologia <sup>15</sup> ed ambito

<sup>16</sup> .....

Periodo e durata:

.....

Documentazione attestativa <sup>17</sup>:

.....

**I.2.3. COMPETENZE CERTIFICATE**

Attestazione <sup>18</sup>:

.....

.....

Competenze / elementi di competenza <sup>19</sup>:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**I.3. CREDITI FORMATIVI RICONOSCIUTI** <sup>20</sup>

COMPETENZE / ELEMENTI DI COMPETENZA	ATTESTAZIONE	UNITÀ FORMATIVE	h

**I.4. MISURE DI SUPPORTO/INTERVENTI INTEGRATIVI** <sup>21</sup>

.....

.....

.....

.....

.....

..

**PARTE SECONDA**

**valutazione e certificazione**

**II.1. - RISULTATI DI APPRENDIMENTO DEL PROFILO FORMATIVO PROFESSIONALE**<sup>22</sup>

**ANNUALITÀ**<sup>23</sup>: .....

**II.1.1. CERTIFICAZIONE INTERMEDIA**<sup>24</sup> **E FINALE**<sup>25</sup>

<b>DIMENSIONE EDUCATIVA CULTURALE E PROFESSIONALE</b>							
<b>OSA</b> <sup>26</sup>	<b>competenze</b> <sup>27</sup>	<b>ambito</b> <sup>28</sup>	<b>R</b> <sup>29</sup>	<b>punteggio / livello</b> <sup>30</sup>			
				<b>1 periodo</b> <sup>31</sup>	<b>2 periodo</b>	<b>ecc.</b>	<b>finale</b>
<b>base</b>							
<b>tecnico</b>							



<b>professionali</b>							
<b>IRC <sup>32</sup></b>	<b>competenze <sup>33</sup></b>	<b>ambito</b>	<b>R</b>	<b>punteggio / livello</b>			
				<b>1° periodo</b>	<b>2° periodo</b>	<b>ecc.</b>	<b>finale</b>
<b>Comportamento</b>	<b>competenze <sup>34</sup></b>	<b>ambito</b>	<b>R</b>	<b>punteggio / livello</b>			
				<b>1° periodo</b>	<b>2° periodo</b>	<b>ecc.</b>	<b>finale</b>

**II.1.2. AMMISSIONE A NUOVA ANNUALITÀ <sup>35</sup>:**

<input type="checkbox"/> ammesso
<input type="checkbox"/> non ammesso

**II.1.3. CARENZE APPRENDITIVE <sup>36</sup>**

Area OSA <sup>37</sup>	competenze / elementi di competenza <sup>38</sup>	misure integrative e/o di supporto modalità / tempi

ANNUALITÀ: .....

**II.2. – SAPERI E COMPETENZE DELL’OBBLIGO DI ISTRUZIONE <sup>39</sup>:**

.....

.....

**II.3. – ESAME FINALE:**

Punteggio di ammissione all’esame: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ <sup>40</sup>

Risultato esame finale <sup>41</sup>: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II.4. CERTIFICAZIONI INTERMEDIE <sup>42</sup>**

.....

.....

**PARTE TERZA <sup>43</sup>**

**profilo / percorso personale**

**III.1. - IL MIO PROFILO PERSONALE <sup>44</sup>**

**III.1.1. INTERESSI E MOTIVAZIONI**

**III.1.2. I MIEI PUNTI DI FORZA E DI DEBOLEZZA**

**III.2. IL MIO PERCORSO**

**III.2.1. IL MIO P.F.P. <sup>45</sup>**

.....

.....

**III.2.2. INTERVENTI E ATTIVITÀ SPECIFICHE <sup>46</sup>**

.....

.....

.....

### III.2.3. LE MIE EVIDENZE <sup>47</sup>

		<b>competenze</b>	<b>evidenze documentali</b>
<b>Anno s.f. 2014-2015</b>	<b>Area OSA Base</b>	Competenza per esteso Es. B3 ....	Prodotto realizzato al termine dell'UF
	<b>Area OSA Tecnico- professionale</b>	TP	
<b>Anno s.f.</b>	<b>Area OSA</b>		
	<b>Area OSA</b>		

**III.3. - COME MI VALUTO** <sup>48</sup>

.....  
.....

**III.4. - IL MIO PROGETTO DI VITA E PROFESSIONALE** <sup>49</sup>

.....  
.....

**III.5. - IL MIO PERCORSO DI ORIENTAMENTO** <sup>50</sup>

.....  
.....

NOTE

---

<sup>1</sup> Inserire nome e cognome dell'allievo.

<sup>2</sup> Inserire denominazione della Qualifica Professionale di cui al Repertorio dell'offerta di IeFP della Regione Lombardia.

<sup>3</sup> Inserire denominazione del Diploma di cui al Repertorio dell'offerta di IeFP della Regione Lombardia.

<sup>4</sup> Inserire la denominazione, con specificazione della tipologia (formativa o scolastica) dell'Istituzione.

<sup>5</sup> Coerente con il format del Libretto formativo del cittadino, ex D.lgs. 276/03.

<sup>6</sup> In caso di nazionalità estera.

<sup>7</sup> Ripetere la compilazione del quadro per ogni titolo / certificazione formale acquisita antecedentemente la frequenza del percorso in cui l'allievo è inserito.

<sup>8</sup> Primo ciclo di istruzione; Istruzione secondaria di primo grado; Istruzione secondaria di secondo grado, sistema di istruzione e di IeFP.

<sup>9</sup> Solo titoli di studio (Istruzione e IeFP di secondo ciclo) e Qualificazioni / Attestati di competenza riferiti ad un intero profilo professionale codificato in un Repertorio

standardizzato, acquisite anche attraverso percorsi in ambito non formale e informale.

- <sup>10</sup> Denominazione e sede.
- <sup>11</sup> In caso di interruzione del percorso.
- <sup>12</sup> Barrare solo nel caso di percorso realizzato in apprendistato.
- <sup>13</sup> Barrare solo nel caso di percorso realizzato in alternanza.
- <sup>14</sup> Di vita e lavorative. Da ripetere per ogni esperienza citata.
- <sup>15</sup> Impegno nel sociale o volontariato; sport; stage/tirocinio; altro.
- <sup>16</sup> Agenzia, Impresa, Associazione, ecc. presso cui si è realizzata e che attesta l'esperienza.
- <sup>17</sup> Contratti; attestazioni e dichiarazioni di frequenza o partecipazione; autodichiarazioni.
- <sup>18</sup> Non corrispondenti a Titoli di studio o a Qualificazioni / Attestati di competenza di interi Profili professionali ed escluse le autocertificazioni. In particolare: Attestati intermedi di competenze rilasciati a seguito di interruzione del percorso; Qualificazioni / Attestati di competenze non riferite ad un intero Profilo professionale codificate in un Repertorio standardizzato ed acquisite anche al termine di percorsi in ambito non formale ed informale; Certificato dell'obbligo di istruzione.
- <sup>19</sup> Elenco competenze o (nel caso in cui non sia attestato il raggiungimento della competenza nella sua interezza) elementi di competenza di cui alle Attestazioni del punto precedente e codificati in Repertori standardizzati.
- <sup>20</sup> Crediti riconosciuti in ingresso, relativamente alle attestazioni e certificazioni di cui al punto I.2., con specificazione delle Attestazioni di riferimento e della loro traduzione in termini di unità formative / frazioni o segmenti di percorso e relative durate orarie.
- <sup>21</sup> Specificare l'eventuale misura di supporto / intervento integrativo adottato contestualmente al riconoscimento del credito e alla determinazione dell'annualità / fase del percorso in ingresso.
- <sup>22</sup> Specifici di Qualifica o Diploma Professionale.
- <sup>23</sup> Specificare (prima, seconda, terza, quarta); ripetere per ogni annualità.
- <sup>24</sup> Di fine periodo, in cui si articola l'anno formativo e sulla base delle determinazioni di punteggio / livello e valutative corrispondenti agli accertamenti realizzati in itinere nei vari ambiti di insegnamento e apprendimento.
- <sup>25</sup> Dell'anno formativo; per il terzo a quarto anno, riportare le valutazioni di ammissione all'esame.
- <sup>26</sup> Previsti dal PFP, di cui agli standard regionali ed ulteriori OSA in termini di loro curvatura.
- <sup>27</sup> Elencare le competenze di base e tecnico professionali assunte in sede di

programmazione formativa (PFP) per l'annualità ad oggetto, quale declinazione ed eventuale curvatura dello specifico profilo formativo professionale e del PECuP di secondo ciclo.

- <sup>28</sup> Campo facoltativo. Specificare l'ambito/i di acquisizione: formazione d'aula; laboratorio; formazione in assetto lavorativo; interventi di flessibilità; specifiche UF; altro. È possibile elencare più ambiti.
- <sup>29</sup> Campo obbligatorio: specificare (SI / NO) se la competenza cui si riferisce la determinazione di punteggio / livello è stata raggiunta nella sua interezza o meno. Nel caso di non raggiungimento, la determinazione di punteggio / livello si intende riferita solo ad elementi della/e competenza/e (conoscenze ed abilità), così come documentato dal PFP.
- <sup>30</sup> Punteggi e/o livelli di acquisizione degli OSA, attribuiti collegialmente dall'equipe dei docenti formatori al termine dei periodi stabiliti in sede di progettazione del percorso e di fine anno. Non si riportano le valutazioni / determinazioni di punteggio / livello dei singoli formatori. I punteggi / livelli si riferiscono o a elementi della competenza (nel caso in cui questa non sia ancora stata raggiunta), o alla competenza (nel caso ne sia stato raggiunto almeno il livello base). I livelli, laddove adottati, sono quelli di cui al Certificato dell'obbligo di istruzione.
- <sup>31</sup> I periodi sono definiti autonomamente dalle Istituzioni, come durata e numero. Il presente formato ne prevede due/tre, in forma meramente indicativa.
- <sup>32</sup> Solo nel caso di avvalimento e partecipazione alle relative attività.
- <sup>33</sup> Di cui agli OSA definiti con Intesa tra Stato e Autorità Ecclesiastica.
- <sup>34</sup> Specificare le competenze (PECuP; OSA; ecc.) assunte quale parametro del "comportamento".
- <sup>35</sup> Campo da compilare al termine della prima e seconda annualità
- <sup>36</sup> Compilare solo nel caso di ammissione a nuova annualità in presenza di carenze in determinati ambiti di apprendimento o nel comportamento.
- <sup>37</sup> Di base o tecnico professionale
- <sup>38</sup> Riportare solo le denominazioni. Nel caso di elementi di competenza (conoscenze ed abilità), specificare la competenza di riferimento di cui agli OSA.
- <sup>39</sup> Al termine del biennio. Inserire o fare riferimento agli esiti documentati nel relativo documento attestativo.
- <sup>40</sup> Numeratore/denominatore.
- <sup>41</sup> Riportare il punteggio relativo in centesimi alla valutazione conclusiva dell'esame, come da Attestato di Qualifica o Diploma Professionale.
- <sup>42</sup> Rilasciate in uscita, in caso di interruzione del percorso e/o passaggio ad altra istituzione.

- <sup>43</sup> La struttura e le schede riportate dell'intera parte terza sono meramente esemplificative e non costituiscono standard minimo.
- <sup>44</sup> Da compilare a cura dell'alunno, con l'aiuto del tutor. Specificare le annualità.
- <sup>45</sup> Rimando al PFP e relative UF / interventi formativi del gruppo di allievi di riferimento.
- <sup>46</sup> Eventuali declinazioni specifiche del PFP, riferite all'allievo (con riferimento anche alla modalità dell'alternanza e dell'apprendimento in assetto lavorativo o in apprendistato o a particolari interventi / misure)
- <sup>47</sup> Elencare e specificare, selezionando il materiale (output) che maggiormente documenta le eccellenze raggiunte, l'iter / successo formativo e i tratti tipici della persona (ad es.: prove di verifica, prodotti realizzati dall'allievo/a, documentazione audio-video, altro). La documentazione va allegata e conservata a cura dell'Istituzione.
- <sup>48</sup> Sezione dedicata all'autovalutazione, da compilare a cura dell'alunno, con l'aiuto del docente formatore e/o del tutor.
- <sup>49</sup> Idem.
- <sup>50</sup> Da compilare a cura del referente per l'orientamento formativo / tutor, sulla base del confronto con i formatori e delle evidenze raccolte. Specificare le annualità.



All. n. 2

## Questionario Settore Benessere

Il questionario viene somministrato agli studenti del settore benessere del Centro di Formazione Professionale di Como in formato online attraverso l'utilizzo di Google Moduli.

Questa indagine ha l'obiettivo di analizzare la relazione tra le strategie di apprendimento utilizzate dai docenti e l'efficacia del portfolio. Cercherà di indagare se al Centro di Formazione Professionale di Como, nell'ambito formativo dell'area Benessere, vengono utilizzate strategie didattiche educative che consentono agli studenti una valutazione e una riflessione su sé stessi, sulle proprie competenze e abilità professionali, in modo da accompagnarli nella stesura del portfolio.

## CONSEGNA

Ti chiediamo di leggere con attenzione il questionario. Ti ricordiamo, inoltre, che non esistono risposte giuste o sbagliate, quindi rispondi liberamente, secondo il tuo punto di vista. Il questionario è anonimo.

### Parte biografica

Età

Genere

Classe

### Insegnamento e valutazione

1. Ritieni di conoscere gli aspetti fondamentali della figura professionale scelta?
  - Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
  - Non so

2. Ti sono chiari gli obiettivi del percorso formativo (materie e attività)?
- Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
  - Non so
3. Nell'affrontare i diversi argomenti durante le lezioni ricevi dai docenti chiarimenti sull'utilità di ciò che stai imparando?
- Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
  - Non so
4. Prima di trattare un argomento/una tematica i docenti spiegano quali sono i risultati attesi?
- Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
  - Non so
5. Per le prove di verifica i docenti dedicano del tempo alla presentazione (lettura e spiegazione) della consegna e alle modalità e criteri utilizzati per la valutazione?
- Per nulla
  - Poco
  - Abbastanza
  - Molto
  - Non so

6. I docenti ti dedicano del tempo per analizzare i risultati delle prove di verifica motivando il voto ottenuto, soffermandosi su errori o inesattezze?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

7. I docenti ti suggeriscono metodi e modi per migliorare il tuo rendimento?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

8. I docenti sono disponibili a dedicare del tempo per proposte, osservazioni e riflessioni riguardo al tuo operato e al tuo progresso formativo?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

9. Durante il percorso formativo che stai svolgendo presso il Centro di Formazione Professionale di Como:

	Non so	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
- Svolgi dei lavori di coppia o in gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Svolgi attività di autovalutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Impari ad affrontare e risolvere i problemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Apprendi come applicare le conoscenze acquisite in classe al di fuori del contesto scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Portfolio ed efficacia

10. Pensi che il portfolio sia utile per un'autovalutazione delle tue conoscenze, abilità e competenze?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

11. Il portfolio ti aiuta a riconoscere i tuoi progressi personali e professionali?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

12. Reputi che l'attuale struttura del modello del portfolio faciliti l'autoriflessione?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

#### Autovalutazione e portfolio

13. Secondo te i docenti dovrebbero utilizzare strategie che ti consentano di riflettere su di te, di migliorarti e di trovare soluzioni a possibili difficoltà?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

14. Secondo te, dedicare momenti per l'autovalutazione, oltre alle ore previste per la compilazione del portfolio, potrebbero promuovere una maggiore conoscenza di te, autostima e motivazione al percorso?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

15. Durante le lezioni in classe i docenti ti aiutano a riconoscere punti di forza e debolezza?

- Per nulla
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Non so

I dati raccolti saranno utilizzati per finalità esclusivamente di ricerca e non commerciali, in forma aggregata ed anonima, nel rispetto del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.lgs. 196/2003), aggiornato con il nuovo decreto legislativo (D.lgs. 101/2018) di adeguamento della disciplina italiana al regolamento europeo sulla privacy (Reg. UE n. 679/2016, GDPR).

All. n. 3

Intervista Docenti Settore Benessere

1. In che cosa consiste per te la valutazione?
2. Pensi che il tuo metodo di valutazione si avvicini di più alla valutazione formativa o sommativa?
3. Credi che il tuo metodo di valutazione tenga conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente?
4. Sostieni che il metodo valutativo utilizzato a scuola sia funzionale all'apprendimento dello studente? E alla compilazione del portfolio?
5. Nel corso dell'anno formativo utilizzi il portfolio delle competenze degli studenti? Se sì, in quale modo?
6. Ritieni che il portfolio delle competenze sia uno strumento utile all'autovalutazione degli studenti? Perché?
7. Pensi che lo studente al giorno d'oggi sia in grado di dare un'autovalutazione del proprio rendimento scolastico? Perché?
8. Quali strategie valutative potrebbero essere efficaci ad accompagnare lo studente nella stesura del portfolio?

9. Quali buone pratiche potrebbero stimolare lo studente ad una riflessione su di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze?
  
10. Cosa vorresti modificare dei tuoi metodi di valutazione per incrementare l'apprendimento dello studente?



All. n. 4

Intervista N° 1

Intervistatrice Alice Stivanin

Docente intervistata M.P.

A: “In che cosa consiste per te la valutazione?”

M: “Serve allo studente per comprendere il suo interesse per la professione e a che livello è di studio.”

A: “Pensi che il tuo metodo di valutazione si avvicini di più alla valutazione formativa o sommativa?”

M:” Sicuramente è molto importante l’aspetto della valutazione sommativa, in quanto con la valutazione è possibile comprendere se uno studente è debole o se è forte nella materia di laboratorio. Perciò la valutazione a cui mi avvicino di più è maggiormente formativa.”

A: “Credi che il tuo metodo di valutazione tenga conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente?”

M: “Sì, in particolar modo per i primi due anni di formazione dove il percorso è educativo della professione.”

A: “Sostieni che il metodo valutativo utilizzato a scuola sia funzionale all'apprendimento dello studente? E alla compilazione del portfolio?”

M: “Sì, tutto è molto importante. La valutazione è utile anche per i genitori che monitorano attraverso il voto l’andamento del figlio a scuola. Per quanto riguarda il portfolio invece non saprei, non lo uso e quindi faccio fatica a darti una risposta.”

A: “Infatti ti avrei chiesto se nel corso dell’anno formativo utilizzi il portfolio delle competenze degli studenti?”

M: “Eh no, non l’ho mai utilizzato!”

A: “Ritieni che il portfolio delle competenze sia uno strumento utile all’autovalutazione degli studenti? Perché?”

M: “Sicuramente è utile, tantissimo, per il fatto che devono capire loro stessi e a che livello sono di studio per cercare di migliorarsi e in quali competenze. Se non fanno un’autovalutazione di base non sanno dove andare, e capire dove migliorarsi.”

A: “Pensi che lo studente al giorno d'oggi sia in grado di dare un'autovalutazione del proprio rendimento scolastico? Perché?”

M: “Secondo me non sono in grado di fare un’autovalutazione reale. Loro pensano di andare bene a scuola ma in realtà non è così. Il motivo è sicuramente l’età.”

A: “Quali strategie valutative potrebbero essere efficaci ad accompagnare lo studente nella stesura del portfolio?”

M: “Beh sicuramente il feedback, l’autovalutazione, e le mancanze. Ossia se dimenticano gli strumenti per il laboratorio viene assegnata una mancanza, in quanto è importante avere una predisposizione lavorativa già in laboratorio, per crearsi una personalità che poi avranno in salone.”

A: “Quali buone pratiche potrebbero stimolare lo studente ad una riflessione su di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze?”

M: “Mi viene in mente attraverso valutazioni costanti e feedback. Anche colloqui con i genitori sono utili, e sicuramente parlare con lo studente in maniera diretta.”

A: “Cosa vorresti modificare dei tuoi metodi di valutazione per incrementare l'apprendimento dello studente?”

M: “Sinceramente mi dissocierei dalle competenze multidisciplinari, in quanto preferirei avere una competenza mono disciplinare tutta mia da valutare singolarmente. Aggiungerei una griglia di valutazione orale.”

Intervista n° 2

Intervistatrice Alice Stivanin

Docente intervistata S.C.

A: “In che cosa consiste per te la valutazione? “

S: “Per me consiste nel visualizzare un lavoro svolto ed esprime un giudizio in merito a quanto la ragazza riesce a fare. Di fatto è anche un indice, dovrebbe aiutare ad avere consapevolezza delle loro abilità perché per loro va sempre tutto bene, ma non è sempre così. La difficoltà sta nella valutazione oggettiva, gli allievi criticano di più la valutazione data dal docente. Se posso aggiungere, nelle prove scritte è importante l'autovalutazione per vedere gli errori fatti.”

A: “Pensi che il tuo metodo di valutazione si avvicini di più alla valutazione formativa o sommativa?”

S: “Più a quella formativa!”

A: “Perché secondo te?”

S: “Perché do costanti feedback sul lavoro alle mie allieve e svolgo attività di autovalutazione per una maggior consapevolezza di ciò che apprendono.”

A: “Credi che il tuo metodo di valutazione tenga conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente?”

S: “In parte sì, nelle materie di laboratorio conta il lavoro e la disciplina e la serietà. Valuto tutto insieme, dalla manutenzione del posto del lavoro, all'essere in orario e ordinate. Tengono sicuramente conto di entrambe le competenze per essere poi vendibili nel mondo del lavoro. “

A: “Sostieni che il metodo valutativo utilizzato a scuola sia funzionale all'apprendimento dello studente? E alla compilazione del portfolio? “

S: “Non sempre perché il metodo è molto complicato, che a volte anche i docenti fanno fatica a seguirlo. Ma secondo me soprattutto per i genitori e gli studenti. La valutazione in competenze è molto difficile, diventa complicato anche per le ragazze

capire il livello di apprendimento, fanno tanto fatica. Inoltre, se posso aggiungere, le materie multidisciplinari sono difficili da gestire, perché l'accorpamento delle materie per creare una competenza è difficile da capire, e crea confusione. Secondo me non sono funzionali!

A: “Nel corso dell’anno formativo utilizzi il portfolio delle competenze degli studenti? Se sì, in quale modo?”

S: “No, non lo utilizzo, non lo prendo in considerazione se non quando ci sono gli interventi specialistici nel mio settore. Lo dico sottoforma di consiglio alle ragazze per avere tutto lo storico delle proprie esperienze specialistiche.”

A: “Ritieni che il portfolio delle competenze sia uno strumento utile all’autovalutazione degli studenti? Perché?”

S: “No, non ritengo sia utile, troppo complesso. I ragazzi lo vivono come una pesantezza, come una cosa da fare.”

A: “Pensi che lo studente al giorno d'oggi sia in grado di dare un'autovalutazione del proprio rendimento scolastico? Se sì, perché? Se no, perché?”

S: “Non credo sia in grado di darsi una valutazione obiettiva perché i ragazzi al giorno d’oggi sono abituati a pretendere poco da sé stessi, anche avere il minimo per loro va bene.”

A: “Quali strategie valutative potrebbero essere efficaci ad accompagnare lo studente nella stesura del portfolio?”

S: “Non lo farei attraverso le strategie valutative in classe, ma con una valutazione alla fine della stesura del portfolio attraverso dei punti che lo studente potrebbe spendere all’esame per avere un diploma con una valutazione più alta.”

A: “Quali buone pratiche potrebbero stimolare lo studente ad una riflessione su di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze?”

S: “L’autovalutazione del proprio compito e anche del lavoro svolto. Prendere un’immagine di riferimento per vedere se il lavoro è giusto o sbagliato ti permette di capire dove sono gli errori. Per quanto riguarda la teoria trasferisco le conoscenze in verifiche che hanno un punteggio per ogni risposta. Per la pratica, invece, in base

all'immagine di riferimento che l'allieva ha, è possibile vedere se il lavoro è stato svolto bene.”

A: “Cosa vorresti modificare dei tuoi metodi di valutazione per incrementare l'apprendimento dello studente?”

S: “Mi piacerebbe avere maggior tempo per le interrogazioni orali per sentire come si relazionano le ragazze. Avrei bisogno di un assistente di laboratorio. Vorrei valutare attraverso la conversazione, il dialogo, il ragionamento. Ti rendi conto che manca questa parte di esperienza orale anche nel momento dell'esame. Sarebbe meglio avere più tempo. “

Intervista n°3

Intervistatrice Alice Stivanin

Intervista R.B.

A: “In che cosa consiste per te la valutazione? “

R: “Secondo me la valutazione è quel momento che dà l’effettiva misura dell’efficacia del tuo lavoro e dello studio degli studenti, è combinazione tra le due cose. Le unità formative si snodano durante tutto l’anno e grazie alla valutazione è possibile sapere la qualità del lavoro svolto da parte dell’insegnante e dello studente. Cerco di fare il punto della situazione ad ogni unità formativa, ovvero chiedo ai ragazzi cosa abbiamo fatto finora, cosa abbiamo visto, e arrivati alla fine allora per iscritto, chiedo cosa mi serve per sostenere la prova finale. Vengono così presentati gli obiettivi e i risultati attesi. Ci dovrebbe essere così una maggior consapevolezza. “

A: “Pensi che il tuo metodo di valutazione si avvicini di più alla valutazione formativa o sommativa?”

R: “Sicuramente è maggiormente sommativa, anche se con dei momenti dove riesco a dare commenti positivi per far vedere all’allievo che dopo esserci stata fatica viene comunque dato un rinforzo costante per arrivare al miglioramento. Ovviamente se c’è collaborazione da parte dello studente, vi è una componente formativa, e una consapevolezza di sé. È indispensabile attivarsi positivamente.”

A: “Credi che il tuo metodo di valutazione tenga conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente?”

R: “Sì, nella maggior parte dei casi nelle trasversali, ad esempio valutando la capacità di trovare informazioni inerenti a quella che è la richiesta, o se c’è capacità di riflessione, in questo caso non viene preso in considerazione solo l’aspetto disciplinare.”

A: “Sostieni che il metodo valutativo utilizzato a scuola sia funzionale all’apprendimento dello studente? E alla compilazione del portfolio? “

R: “Sostanzialmente no, lo studente associa la valutazione dell’apprendimento al voto. Io riferisco sempre che quello che conta è ciò che voi siete in grado di fare in una determinata circostanza, il metodo valutativo fa sì che loro si focalizzino su quel numero, guardando solo la media finale. Riferisco sempre che quello che conta è il recupero della lacuna. I riferimenti della materia d’inglese al portfolio sono scarsissimi, quindi no, non credo sia funzionale.”

A: “Nel corso dell’anno formativo utilizzi il portfolio delle competenze degli studenti? Se sì, in quale modo?”

R: “Non utilizzo il portfolio, lo vorrei utilizzare facendo inserire agli studenti alcuni prodotti rappresentativi di sé, come per esempio video o tutorial che parlano di sé e delle proprie esperienze. “

A: “Ritieni che il portfolio delle competenze sia uno strumento utile all’autovalutazione degli studenti? Perché?”

R: “Poco utile perché gli studenti devono autovalutarsi in base alle competenze ed è difficile. Inoltre, così come è strutturato non è uno strumento facile e apprezzato dagli studenti. “

A: “Pensi che lo studente al giorno d’oggi sia in grado di dare un’autovalutazione del proprio rendimento scolastico? Perché?”

R: “Difficile valutarci con in numero di competenze e abilità così alto. Ciò crea confusione e soprattutto perché la valutazione è associata solo al voto. Io se potessi eliminerei il voto, rende poco giustizia anche se è comodo e pratico, però dare un’autovalutazione richiede capacità che secondo me in pochi hanno. Non riescono ad associare quello che sanno fare se non al voto.”

A: “Quali strategie valutative potrebbero essere efficaci ad accompagnare lo studente nella stesura del portfolio?”

“Mi trovo in difficoltà a rispondere in funzione del portfolio, in quanto vorrei già fare tante cose diverse in funzione della materia, difficile perciò in funzione del portfolio.”

A: “Quali buone pratiche potrebbero stimolare lo studente ad una riflessione su di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze?”

R: “In base ad un corso che avevo seguito nel 2018 per l’insegnamento della lingua straniera ai ragazzi bes/dsa, una buona pratica è quella di stilare una sorta di questionario /intervista scritta su ciò che loro ritengono di essere diventati in grado di fare. Aiutarli a mettere a fuoco sulle conoscenze e stabilire ciò che sono in grado di fare e quali strategie mettere in atto. Ad esempio, in quali ambiti mi sento più debole e in quali più forte, quanto mi sento a proprio agio nella classe, eccetera. Inoltre, se posso aggiungere, per l’apprendimento è necessario ci sia un contesto positivo e consapevole. Il benessere facilita l’apprendimento, la paura e la tensione non sono nemiche dell’apprendimento. Ci tengo a ribadire che la riflessione su di sé deve comportare anche un minimo di come mi sento io nel qui e ora.”

A: “Cosa vorresti modificare dei tuoi metodi di valutazione per incrementare l’apprendimento dello studente?”

R: “Magari introdurrei maggiormente dei piccoli questionari in cui magari associare al testo della verifica delle domande da compilare una specie di autovalutazione, rispetto i vari pezzi sviluppati nel percorso dell’unità formativa. Inoltre, mi piacerebbe se potessero fare verifiche più collaborative, mettere insieme più teste per raggiungere un obiettivo, una sorta di team working. Gli studenti si accontentano del minimo indispensabile.”



Intervista n° 4

Intervistatrice: Alice Stivanin

Docente intervistata V.O.

A: “In che cosa consiste per te la valutazione?”

V: “Da un lato è una necessità, ovvero una fase del percorso. Poi tra cos'è e come dovrebbe essere c'è un mare. Per cui secondo me è una fase del percorso di apprendimento che dovrebbe fare il punto su cosa non c'è e che cosa c'è, anche se in realtà dovrebbe essere diversa da com'è.”

A: “Pensi che il tuo metodo di valutazione si avvicini di più alla valutazione formativa o sommativa?”

V: (Breve pausa di riflessione) “Entrambe, dipende però dalle prove e dall'argomento.”

A: “Credi che il tuo metodo di valutazione tenga conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente?”

V: “Non voglio peccare di presunzione, ma sì, per lo meno ci provo, anche cercando di utilizzare degli indicatori di valutazione che tengano in mente entrambe. Nella valutazione finale, o nella prova per step, allora si ha la valutazione trasversale. Tuttavia, non riesco sempre.”

A: Sostieni che il metodo valutativo utilizzato a scuola sia funzionale all'apprendimento dello studente? E alla compilazione del portfolio? “

V: “Secondo me siamo in un momento in cui sappiamo come dovremmo fare e come dovrebbe essere una valutazione finale, poi però non sempre riusciamo a metterla in campo. La valutazione viene vista come una fase conclusiva e non intermedia e più si va avanti con l'anno formativo più c'è fretta e quindi diventa un percorso fatto con meno attenzione. L'autovalutazione è molto utile e bella ma richiede molto lavoro e non è fattibile.”

A: “Nel corso dell'anno formativo utilizzi il portfolio delle competenze degli studenti? Se sì, in quale modo?”

V: “Lo utilizzo indirettamente, nel senso che proprio perché la valutazione non sia finale ma sia un modo per dare consigli, quando assegno dei lavori da fare devono risistemare il lavoro per poi essere valutato e inserito nel portfolio, come ad esempio un’esperienza didattica fatta durante il percorso o lo stage.”

A: “Ritieni che il portfolio delle competenze sia uno strumento utile all’autovalutazione degli studenti? Se sì, perché? Se no, perché?”

V: “Secondo me no perché ha una struttura molto rigida e quindi dovrebbe essere proprio ripensato su quello che dovrebbe essere l’esito del mio percorso, dovrebbe essere maggiormente legato alla didattica. Di fatto è un documento, non uno strumento.”

A: “Pensi che lo studente al giorno d’oggi sia in grado di dare un’autovalutazione del proprio rendimento scolastico? Perché?”

V: “Sono figli di quello che gli abbiamo insegnato in questi undici anni di scuola, ovvero che il rendimento scolastico coincide con il numero dei voti. Quindi purtroppo no, perché abituati che alla fine conta il numero. Poi se guidati nel percorso, sono in grado di autovalutarsi in autonomia. Inoltre, tendono ad attribuire all’esterno le cause della valutazione, oppure se uno studente non si sente portato alla materia allora non studia. Nel rendimento scolastico influiscono tanti fattori e loro non riescono a mettere tutto insieme.”

A: “Quali strategie valutative potrebbero essere efficaci ad accompagnare lo studente nella stesura del portfolio?”

V: “Una strategia valutativa è che bisognerebbe a conclusione di momenti importanti fare una riflessione valutativa “a caldo”, soprattutto nei momenti in cui loro hanno avuto modo di mettere in campo competenze pratiche. Esempio la gita è un buon momento per fare un momento di valutazione, però “a caldo” e in momenti in cui loro si sono messi in gioco. Una cosa utile che ho fatto all’inizio dell’anno è la scatola del futuro. Loro hanno scritto che cosa si aspettavano da quest’anno in maniera molto concreta. Poi alla fine dell’anno gli ridarò i foglietti scritti per vedere se tutto è andato secondo le loro aspettative, questa potrebbe essere una strategia per valutare un anno complessivo.”

A: “Quali buone pratiche potrebbero stimolare lo studente ad una riflessione su di sé utile ad acquisire consapevolezza delle proprie competenze?”

V: “Uscire dalla logica della verifica, la verifica ammazza tutto! È la morte dell'apprendimento.”

A: "Cosa vorresti modificare dei tuoi metodi di valutazione per incrementare l'apprendimento dello studente?"

V: “Allora vorrei ritornare alla scheda di autovalutazione che utilizzavo anni fa.”

A: “Di che cosa si tratta?”

V: “Consiste nella creazione di una scheda da consegnare all'alunno alla fine di ogni prova per vedere com'è andata secondo lui e vedere perciò la consapevolezza che ha nei confronti del suo rendimento. Inoltre, un'altra cosa che utilizzavo era una scheda di autovalutazione prima della consegna. Ad esempio, tu dai un compito e un questionario e l'alunno lo deve compilare prima di consegnare il compito svolto per controllare se ha fatto tutto, in questo modo aiuti l'alunno a sistemare il lavoro prima di consegnarlo. Questi sono strumenti utili per la consapevolezza e per capire cosa sta andando bene e cosa no. Utile quindi per i ragazzi. (Pausa di riflessione) Lo so che non si può fare ma secondo me la valutazione secondo me deve essere soggettiva, e non oggettiva. Come fai a valutare con lo stesso criterio due ragazzi con delle caratteristiche completamente diverse? Sarebbe utile dare degli obiettivi sulla base delle abilità del ragazzo. Quindi creare una valutazione in maniera più individuale e personale. C'è la didattica personalizzata perché no anche la valutazione individuale?”