

# The portfolio of competencies, a tool to support learning and self-assessment processes: Opinions of students and teachers in a Vocational Training Centre

## Il portfolio delle competenze, uno strumento a supporto dei processi di apprendimento e di autovalutazione: Opinioni di studenti e docenti in un Centro di Formazione Professionale

Concetta Tino

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Università degli Studi di Padova – concetta.tino@unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0002-5397-9473>

Alice Stivanin

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA, Università degli Studi di Padova  
alice.stivanin@studenti.unipd.it  
<https://orcid.org/0009-0005-1238-5344>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

The study investigates and explores the teaching and assessment methods employed at the Como Vocational Training Center to determine whether teachers implement strategies to support students during the process of self-assessment and portfolio compilation (using a self-assessment tool prepared by the Lombardy Region). The study aims to gather the opinions of both students and teachers on two aspects: (i) the extent to which formative assessment and its application by teachers are beneficial for students' self-assessment during the portfolio compilation process, and (ii) the perceived effectiveness of the portfolio in enhancing students' self-awareness and their own skills. The results obtained indicate that teachers still give less attention to strategies related to self-assessment and that the current portfolio does not adequately support the reflective and self-assessment dimensions of students as intended.

Lo studio indaga ed approfondisce i metodi di insegnamento e di valutazione all'interno del Centro di Formazione Professionale di Como per verificare se i docenti, durante il percorso formativo erogato, attuano strategie a supporto degli studenti durante i processi di autovalutazione e di stesura del portfolio, strumento autovalutativo predisposto dalla Regione Lombardia. Lo studio ha l'obiettivo di raccogliere le opinioni di studenti e docenti relativamente a due aspetti: (i) 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; (ii) il livello di efficacia percepito del portfolio delle competenze nell'incrementare negli studenti la consapevolezza di sé e delle proprie competenze. I risultati ottenuti hanno fatto rilevare che i docenti prestano ancora una minore attenzione alle strategie legate all'autovalutazione e che l'attuale portfolio adottato non supporta come dovrebbe le dimensioni riflessiva e autovalutativa degli studenti.

#### KEYWORDS

Portfolio, Self-Assessment, Reflection, Self-Awareness, Learning

Parole chiave: Portfolio, Autovalutazione, Riflessione, Consapevolezza di sé, Apprendimento

**Citation:** Tino, C., & Stivanin, A. (2023). The portfolio of competencies, a tool to support learning and self-assessment processes: Opinions of students and teachers in a Vocational Training Centre. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 193-201. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_24](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_24)

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_24](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_24)

**Received:** September 11, 2022 • **Accepted:** April 19, 2023 • **Published:** April 30, 2023

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione: insegnare ad apprendere come strategia di riflessione personale e professionale

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta 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 (Pavan, 2005). Durante questo ripensamento politico-pedagogico emergono due dimensioni in ambito educativo: *learning society* e *lifelong learning*. Nella società della conoscenza i sistemi di istruzione e di formazione hanno una rilevante responsabilità nei confronti dei singoli. Il loro compito è di insegnare loro ad apprendere, oltre che di stimolare la motivazione ad apprendere, mediante la creazione di ambienti di apprendimento rispondenti ai bisogni e alle esigenze degli individui. Tale rivoluzione culturale mette in crisi i modelli tradizionali dell'apprendere, richiamando le istituzioni, quali le scuole e le università, a rivedere e adattare i metodi e le strategie di insegnamento e di apprendimento per rispondere più efficacemente ai bisogni dei singoli e della società. Diventa dunque necessaria un'attenzione focalizzata non tanto sugli obiettivi e sui contenuti dell'insegnamento quanto sulla centralità dello studente, sulle competenze acquisite in uscita dal percorso di studi, oltre che sullo sviluppo di attività didattiche interattive e valutative (Grion & Serbati, 2019). Risulta pertanto necessario indagare se all'interno del mondo dell'istruzione e della formazione lo studente viene posizionato al centro del proprio percorso di apprendimento e se i docenti creano delle attività e degli ambienti dove l'apprendimento genera un cambiamento delle conoscenze, delle abilità, delle attitudini e dei valori di una persona all'interno di un contesto socialmente costruito e ricco di significati (Merriam et al., 2006). Si assiste quindi a un cambio di prospettiva, passando da un approccio *teacher-centered* a un modello *student-centered* (Weimer, 2002) che impone una riprogettazione della didattica e un ripensamento dei processi di insegnamento/apprendimento a tutti i livelli educativi e formativi, avviando un processo trasformativo che mette in discussione prospettive personali e professionali, metodi, strategie e scelte didattiche, ruoli di docenti e studenti/esse (Tino & Stefanini, 2021). Vi è dunque un impegno a focalizzare l'attenzione sul contesto formativo ed educativo dove il docente mette 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). In questo processo di auto-determinazione e di assunzione di responsabilità da parte di chi apprende, il portfolio delle competenze si configura come uno strumento in grado di supportare i soggetti nel loro percorso di formazione e di autovalutazione.

In ambito scolastico, 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). L'aspetto significativo del portfolio non risiede solo nella raccolta di evidenze sui risultati di apprendimento, ma deve includere anche la valutazione delle evidenze, secondo cui i docenti insieme agli studenti vagliano la qualità delle evidenze stesse; la giustificazione e quindi l'argomentazione sulla scelta delle evidenze riportate; la riflessione sul proprio apprendimento e quindi sulle azioni messe in atto (Shön, 1993) per generare sviluppo personale e un migliore processo decisionale relativo alle azioni future da implementare (Davis & Ponnampuruma, 2005).

In questo studio fa da protagonista il Centro di Formazione Professionale di Como dove è stato possibile indagare se vi è l'utilizzo da parte dei docenti di strategie di apprendimento e di valutazione formativa in grado di supportare gli studenti nella stesura del portfolio delle competenze con lo scopo di generare un apprendimento significativo, consapevole e responsabile.

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 specifiche attività di insegnamento e di apprendimento opportunamente predisposte (Grion & Serbati, 2019). Ne consegue che il principio chiave del successo formativo è la consapevolezza di tutti i principali attori, del loro coinvolgimento e della loro responsabilità comune nei confronti dell'istruzione e della formazione (Pavan, 2005).

Negli ultimi decenni il Parlamento Europeo e Consiglio (European Parliament and Council of the European Union, 2006; Council of the European Union, 2018) lanciano una nuova sfida inserendo all'interno delle competenze di base per lo sviluppo personale e professionale la competenza "imparare ad imparare" che, con le nuove Raccomandazioni europee, unitamente alla competenza personale e sociale, è intesa come "capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di collaborare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera" (Council of the European Union, 2018, p. 10). Ci si riferisce quindi al fatto che "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). Proprio la capacità di gestire efficacemente il proprio apprendimento chiama in causa la funzione dell'*assessment* nei confronti dell'insegnamento/apprendimento degli studenti, in quanto la valutazione indica agli studenti ciò che devono apprendere, ha effetto su cosa e su come apprendono, rafforza lo sviluppo delle loro strategie di apprendimento, influenza ciò che pensano della formazione, della loro realizzazione personale e del portare a termine determinati compiti di apprendimento per raggiungere dei risultati (Grion & Serbati, 2019). In tal senso, compito prioritario della valutazione educativa è di sostenere l'apprendimento (Black & Wiliam, 2006).

Una valutazione educativa centrata sullo studente, legata ad esperienze reali e predittiva di competenze impiegate all'interno di contesti di vita quotidiana ed extrascolastica, assume la funzione di una valutazione autentica (Schultz et al., 2022; Tino & Grion, 2018). In questo contesto l'apprendimento non si configura come accumulo di nozioni, ma come capacità di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali, dove l'allievo ha la possibilità di compiere prestazioni di qualità senza sentirsi classificato o selezionato (Rondanini, 2007). Coryell (2017) considera due elementi fondamentali per promuovere ambienti di comunicazione efficaci, importanti per il coinvolgimento attivo degli studenti e per generare una valutazione autentica tra docente e discente: 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 (Al-Hawamleh et al., 2022).

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, sulle difficoltà incontrate e sulle strategie trovate per la risoluzione di esse, e infine, sulle conoscenze attivate e su quelle acquisite. 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).

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 appresi precedentemente. L'apprendimento, quindi, è frutto di molteplici esperienze e percorsi complementari e interconnessi fra loro (Bocchi & Ceruti, 2004). È un processo che avviene in un contesto simile alla situazione reale, utile a motivare nello studente la ricerca della soluzione di problemi (Comoglio, 2003), a generare riflessione, oltre che a sviluppare ragionamenti significativi.

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. 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 compe-

tenze acquisite e utilizzate in differenti contesti, individuando così i punti di forza e di debolezza e quali gli ulteriori sforzi da compiere per aggiungere gli obiettivi previsti. 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 tali strumenti comporta una progettazione didattica differente per i docenti, ma anche un diretto coinvolgimento dello studente perché possa comprendere le potenzialità della sua partecipazione nel proprio processo valutativo (Rondanini, 2007).

L'autovalutazione si fonda sia su un'operazione metacognitiva che in un approccio centrato sullo studente e sul suo apprendimento piuttosto che sull'insegnamento, costituisce una parte essenziale della costruzione delle conoscenze e delle competenze del soggetto. In un approccio metacognitivo, infatti, conoscenze e abilità vengono utilizzate e applicate dal soggetto lungo un *continuum* nel corso del proprio percorso di apprendimento: dalla pianificazione del compito, al monitoraggio, all'autovalutazione dopo l'esecuzione del compito (Mariani, 2013). Proprio quest'ultima fase implica per il soggetto l'elaborazione di un *action plan*, decidendo come procedere e come programmare azioni e obiettivi successivi, sia in termini di recupero che in termini di sviluppo. Uno strumento di supporto in tal senso, per chi apprende, è proprio il portfolio delle competenze utilizzato sin dagli anni Novanta per l'autovalutazione delle competenze di tipo professionale (Paris & Ayres, 1994; Penbrant et al., 2019) e quindi come strumento di documentazione e di valutazione delle competenze acquisite (Pellerey, 2004).

Il portfolio rappresenta uno strumento di valutazione autentica, in quanto diventa metodo di lavoro preso in considerazione sia dallo studente sia dal docente come strumento utile ad orientare i processi di apprendimento e la pratica di insegnamento (Varisco, 2004). L'adozione del portfolio come strumento di valutazione aiuta e promuove partecipazione attiva da parte dello studente durante la fase di costruzione dello stesso. Questo supporta chi apprende ad avere una maggior conoscenza di sé e dei propri stili cognitivi e dei processi di apprendimento, favorendo autonomia e autodeterminazione (Fabbri, 2019). 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 tale funzione che il portfolio rappresenta uno strumento di valutazione che implica processi metacognitivi e supporta l'autodeterminazione degli studenti. Questa capacità richiama ad una competenza più ampia, quella dell'imparare ad imparare (Comoglio, 2002; Pellerey, 2004), quindi dell'autoregolazione (Lam, 2022). Infatti, l'attività riflessiva connessa all'autovalutazione richiesta tramite il portfolio influenza la qualità degli apprendimenti e con il tempo diventa un vero e proprio strumento di apprendimento (Tartwijk & Driessen, 2009). Come precisa Moon (1999) il portfolio richiede allo studente tempo e spazio intellettuale; un autodiretto processo di realizzazione,

selezione e riflessione sulle attività, un senso di autenticità dell'apprendimento, la messa in atto di una certa autonomia e capacità organizzativa; un investimento affettivo che può determinare una ricaduta positiva sull'apprendimento.

Il portfolio è dunque un importante strumento volto ad aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sia dal punto di vista personale che professionale (Serbati, 2014), oltre che a promuovere lo sviluppo delle competenze grazie all'autovalutazione del proprio percorso formativo e alla riflessione da parte dell'individuo che lo costruisce. È uno strumento che richiede quindi allo studente abilità riflessiva, escludendo un risultato di efficacia automatico (Arntfield et al., 2016) dovuto al solo utilizzo del portfolio.

## 2. La ricerca: la voce di studenti e docenti sull'uso del portfolio delle competenze

La ricerca ha voluto indagare se le modalità di insegnamento e di valutazione da parte dei docenti del Centro di Formazione Professionale (CFP) di Como supportano e stimolano gli studenti nei processi di autovalutazione, facilitandoli nella compilazione del portfolio, lo strumento autovalutativo predisposto dalla Regione Lombardia. Inoltre, ha avuto la finalità di rilevare le percezioni degli studenti relativamente all'efficacia dello strumento nel processo di sviluppo della consapevolezza di sé e delle proprie competenze. La raccolta dei dati è stata realizzata nel periodo compreso tra il 4 Aprile e il 22 Aprile 2022. Gli studenti iscritti al CFP di Como, nell'anno formativo 2021/2022, sono 557 e sono inseriti in diversi percorsi formativi, ma l'indagine qui presentata è stata focalizzata sul settore benessere dove vi sono 162 studenti iscritti.

### 2.1 Contesto della ricerca e partecipanti

Il contesto della ricerca è il Settore benessere del Centro di Formazione Professionale (CFP) di Como, un ente accreditato dalla Regione Lombardia che 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, di aggiornamento e riqualificazione professionale per imprenditori, dipendenti e collaboratori. Il CFP mette a disposizione i percorsi di leFP 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 di scuola secondaria di I grado. Gli allievi con disabilità che al termine del terzo anno della formazione professionale non hanno otte-

nuto la Qualifica, ma un Attestato di competenze, possono ugualmente accedere al quarto anno, sulla base di una specifica progettazione personalizzata.

L'offerta formativa di leFP 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 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.

I partecipanti alla ricerca sono stati identificati tra gli studenti e tra i docenti. Gli studenti coinvolti fanno parte del settore benessere, dalle classi prime alle classi quarte, sia nel percorso di acconciatura che nel percorso di estetica (162), includendo otto classi, due indirizzi professionali per ogni anno formativo. Tuttavia, sono pervenute solo 147 risposte da parte di 137 femmine e 10 maschi. Di conseguenza il 91% degli studenti hanno preso parte all'indagine, mentre il 9% degli iscritti al percorso benessere non ha partecipato. (Tab.1)

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

Tabella 1. Classi Settore Benessere

Il percorso dell'apprendistato è stato escluso dall'indagine in quanto la programmazione scolastica è differente dal resto dei percorsi formativi.

Quattro sono stati invece i docenti partecipanti selezionati sulla base della materia d'insegnamento e delle ore d'insegnamento da parte del docente con il gruppo classe durante il percorso di formazione professionale.

### 2.2 Metodologia e strumenti di ricerca

Lo studio di caso è l'approccio metodologico utilizzato per la conduzione della ricerca. Si tratta di un metodo che prevede fasi precise riguardanti la progettazione e la preparazione del progetto di ricerca, tra cui la raccolta di informazioni sul sito d'indagine, la raccolta di evidenze/prove, l'analisi delle

prove e, infine, la stesura di una relazione sul caso-studio sulla base dei dati raccolti (Yin, 1984). In questa indagine vengono utilizzati due approcci, inizialmente uno a carattere quantitativo e successivamente un altro di tipo qualitativo.

L'indagine quantitativa ha previsto la somministrazione di un questionario per gli studenti. Lo strumento, costruito ad hoc, è costituito da due sezioni principali: una riguardante le caratteristiche anagrafiche e una più specifica sull'argomento di indagine. La sezione anagrafica ha incluso tre item relativamente a genere, età e classe di appartenenza. La seconda sezione si compone di quindici item finalizzati ad esplorare tre dimensioni: insegnamento e valutazione, portfolio ed efficacia, autovalutazione.

L'indagine qualitativa è stata invece rivolta ai docenti mediante un'intervista semistrutturata. Le dimensioni che hanno caratterizzato il protocollo dell'intervista hanno riguardato le stesse dimensioni del questionario, facilitando così la comparazione tra le percezioni degli studenti e quelle dei docenti.

### 2.3 Analisi dei dati raccolti mediante il questionario

Da quanto emerso dall'analisi dei dati, prendendo in considerazione la dimensione d'indagine riguardante l'insegnamento e la valutazione, si evidenzia che la maggior parte degli studenti, il 94% dei partecipanti, ha chiara la scelta del percorso professionale che sta intraprendendo e gli obiettivi del percorso formativo.

Per quanto riguarda, invece, l'attenzione nel definire i risultati attesi, nel presentare le modalità delle prove di verifica, e nel riportare feedback, il 75% degli studenti che hanno partecipato all'indagine afferma che vi è una maggior attenzione da parte dei docenti nella spiegazione di come sarà strutturata la verifica e dei successivi criteri di valutazione rispetto ai quali sono analizzati e presentati alla classe i risultati attesi.

Per quanto riguarda, invece, l'utilizzo di strategie autovalutative, mediante la *Figura 1* è possibile osservare che gli studenti dichiarano che vengono svolti pochi momenti legati alle attività di autovalutazione, infatti, sia le classi I/II che le classi III/IV affermano rispettivamente poco (62%) o per nulla (70%).

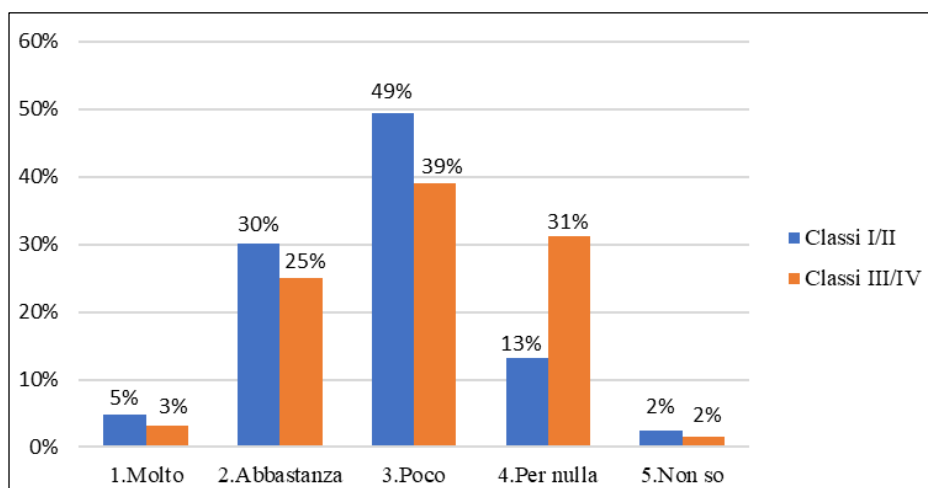


Figura 1. Strategie valutative. Risposte alla domanda: "Svolgi attività di autovalutazione?"

La *Figura 2* mostra come gli studenti ritengono importante l'incremento dei momenti autovalutati per promuovere maggiore conoscenza di sé, autostima e motivazione. Infatti, il 79% degli studenti sceglie i valori della scala "molto" e "abbastanza".

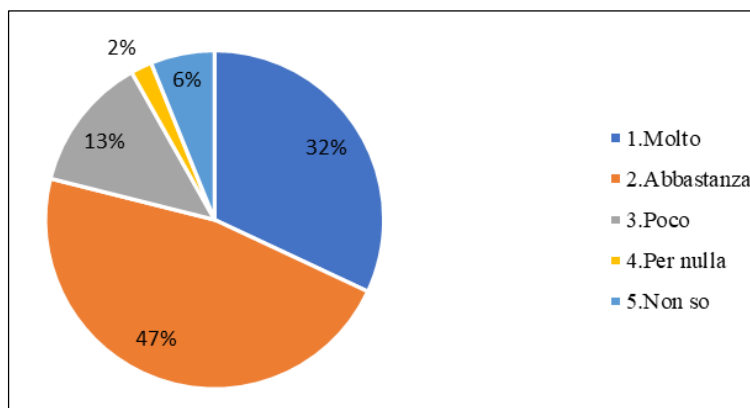


Figura 2. Spazio dedicato dai docenti all'autovalutazione da parte degli studenti. Risposte alla domanda: "Secondo te, dedicare momenti per l'autovalutazione, oltre alle ore previste per la compilazione del portfolio, potrebbero promuovere una maggiore conoscenza di te, autostima e motivazione al percorso?"

L'89% degli studenti sostiene di aver bisogno, durante il percorso formativo, di sviluppare nuove strategie per una riflessione su di sé, per promuovere miglioramento personale e professionale e trovare nuove soluzioni alle difficoltà.

A proposito della dimensione d'indagine inerente all'utilizzo e all'efficacia dello strumento del portfolio è emerso che la struttura del portfolio utilizzato non

è del tutto funzionale all'autovalutazione, soprattutto nelle classi con maggiori anni di esperienza, dove questa opinione cresce in modo negativo. È possibile osservarlo nella *Figura 3* dove il 53% degli studenti reputa l'attuale struttura del documento del portfolio poco facilitante all'autovalutazione, ovvero la metà degli studenti intervistati delle classi III/IV si considera poco o per nulla soddisfatto.

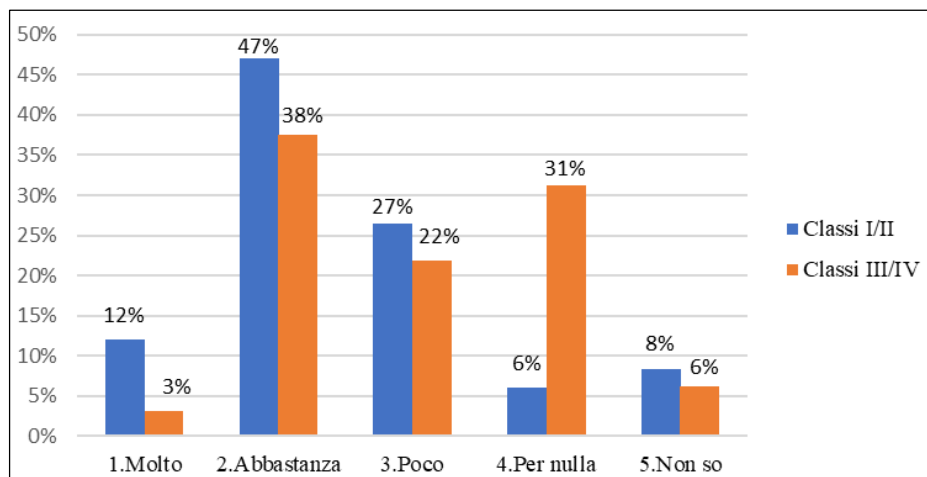


Figura 3. Opinione sull'efficacia dell'attuale Portfolio nel sostenere l'autovalutazione. Risposte alla domanda: "Reputi che l'attuale struttura del modello del portfolio faciliti l'autovalutazione?"

I risultati riguardanti l'utilità e la funzione del portfolio come strumento di autovalutazione in grado di riflettere sulle proprie conoscenze, abilità e competenze e riconoscere i progressi formativi degli studenti, sono visibili nella *Figura 4*, riconducendo ad una distribuzione abbastanza equa tra un'opinione positiva e negativa. Infatti, il 52% degli studenti, poco più

della metà dei partecipanti, pensa che il portfolio sia "abbastanza" / "molto utile" per un'autovalutazione delle conoscenze, abilità e competenze. Inoltre, il 7% afferma che non sa se il portfolio è utile all'autovalutazione, un dato rilevante su cui riflettere, considerato che si tratta della funzione predominante dello strumento.

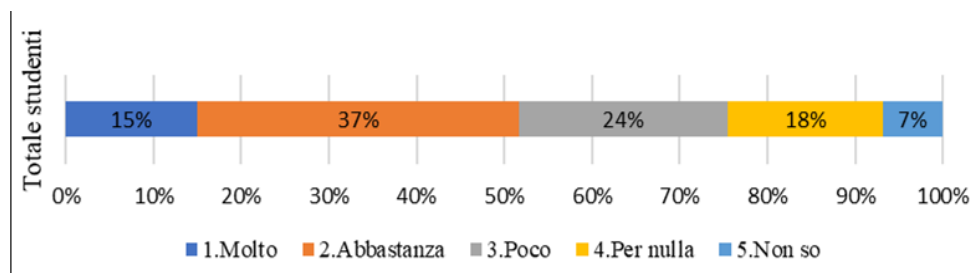


Figura 4. Utilità percepita del Portfolio nel sostenere l'autovalutazione di conoscenze, abilità e competenze. Risposte alla domanda: "Pensi che il portfolio sia utile per un'autovalutazione delle tue conoscenze, abilità e competenze?"

## 2.4 Analisi dei dati raccolti mediante le interviste

L'analisi delle quattro interviste rivolte ai docenti è stata condotta tramite la tecnica 'carta matita', consen-

tendo l'individuazione di categorie-chiave necessarie a guidare l'interpretazione dei dati (*Tabella 2*).

Dimensione	Categorie
Insegnamento	Strumenti per apprendimento (4) Chiara condivisione di obiettivi (3) Importanza benessere e contesto (1) Verifiche collaborative (1)
Valutazione	Come misurazione di efficacia lavoro/studio studenti (4) Preparazione al compito (2) Spiegazione dei risultati attesi (1) Utilizzo di feedback costanti (4) Valutazione formativa (1) Competenze disciplinari/trasversali (4) Riflessione valutativa (1) Valore valutazione sommativa da parte dello studente (1) Compiti e strumenti autovalutativi (2)
Autovalutazione	Incrementare strategie autovalutative (4) Importanza di differenziare i metodi valutativi (4) Dispendio di tempo (1) Importanza del reintegro di strumenti autovalutativi (2) Studenti senza capacità autovalutative (4) Necessità di accompagnare gli studenti nella riflessione (1)
Portfolio ed efficacia	Sostiene gli studenti nella conoscenza di sé (1) Poco utile all'autovalutazione per la sua rigidità (3) Carattere di compito non di strumento per riflessione (2) Utilizzo indiretto da parte dei docenti (2)

Tabella 2

### 3. Discussione

Tra le differenti strategie di apprendimento e di valutazione che supportano lo studente al CFP di Como 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 del CFP, durante il percorso formativo, attuano strategie a supporto degli studenti nei processi di autovalutazione e di stesura del portfolio. Dai dati raccolti è emerso che presso l'Area Benessere del CFP di Como i docenti mettono in pratica strategie di valutazione formativa legate all'acquisizione della conoscenza in contesti reali, all'attenzione del progresso formativo, all'utilizzo di feedback e allo sviluppo di capacità di problem solving accompagnando gli studenti nel loro percorso formativo di crescita personale e professionale.

Il processo di insegnamento viene riconosciuto dagli studenti e realizzato dai docenti con funzione di accompagnamento e supporto per l'apprendimento. La chiara condivisione degli obiettivi con gli studenti, l'attenzione al benessere e al contesto in cui gli studenti apprendono, il supporto fornito tramite attività cooperative utili alla valutazione, sono identificate dagli stessi docenti come strategie di insegnamento in uso a supporto dell'apprendimento. Ciò è rilevante in quanto per facilitare l'apprendimento, l'insegnante è chiamato a definire in maniera chiara gli obiettivi da raggiungere e a supportare gli studenti nel comprendere nuove strategie da utilizzare per la costruzione di nuovi significati (Bonaiuti, 2014). Biggs (2003) so-

stiene l'importanza della definizione, da parte dei docenti, di *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 feedback e la valutazione formativa sono identificati come strategie rilevanti in uso al CFP di Como, perché assicurano una maggiore efficacia del percorso formativo. Infatti, 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; Karunanyaka, & Naidu, 2021).

I docenti intervistati pongono particolare attenzione al voler creare degli strumenti utili per promuovere una maggiore consapevolezza degli studenti del loro apprendimento, facendo emergere una visione della valutazione abbastanza condivisa. Infatti, tutti sono d'accordo nel definirla come mezzo di misurazione dell'efficacia del lavoro dello studente, come modalità declinata in feedback costanti. Proprio riguardo l'utilizzo dei feedback, la maggior parte dei docenti fornisce dei feedback costanti al lavoro svolto dagli studenti, senza trascurare l'attenzione sulla trasparenza dei criteri di valutazione e sulla descrizione della struttura della prova. Emerge, invece, fra i docenti la necessità di potenziare l'attenzione rivolta al riportare i risultati attesi, cercando una maggior collaborazione con gli studenti. Tutti i docenti intervistati, nel loro metodo di valutazione, tengono conto sia delle competenze disciplinari che trasversali dello studente, evidenziando l'importanza di un apprendimento in un contesto simile alla situazione reale, ri-

guardo 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. Va ricordato che 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). Ciò significa che l'insegnamento ha una funzione di accompagnamento e supporto al percorso di apprendimento, dove il feedback e la valutazione formativa sono elementi che svolgono una funzione a supporto di un maggior livello di efficacia (Bonaiti, 2014).

Riguardo le strategie legate all'autovalutazione si è riscontrata una minor attenzione da parte dei docenti nell'utilizzo di esse. Gli stessi studenti, infatti, riportano la necessità di potenziare i momenti autovalutativi e le strategie di autoriflessione. I docenti riconoscono che gli allievi non hanno la capacità di svolgere un'autovalutazione reale, e che non sono in grado di darsi una valutazione oggettiva 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. A tal proposito, però, occorre precisare che seppur la capacità di autovalutarsi sia rilevante nelle scelte formative, nell'assicurare la fiducia in sé stessi per far fronte all'apprendimento scolastico con efficienza e sicurezza, non possa essere considerata un'abilità innata, ma piuttosto un'abilità da sviluppare mediante pratiche e attività mirate. Da quanto è fin qui emerso dunque, l'autovalutazione presenta, all'interno del contesto di indagine, una certa criticità. Pertanto, appare evidente la necessità di promuovere la motivazione sia degli studenti che dei docenti nel partecipare al processo di autovalutazione. Da un lato, esso si configura come metodo essenziale per promuovere la consapevolezza degli studenti sul proprio livello di performance; dall'altro, come strumento utile a sviluppare nei docenti la propria professionalità. Infatti, se con l'autovalutazione gli studenti diventano autoriflessivi e capaci di assumere il controllo del proprio apprendimento, i docenti si riscoprono mediatori dei processi di apprendimento (Comoglio, 2002). Non va dimenticato che l'autovalutazione è un'abilità strettamente legata all'autostima, all'autoefficacia e alla motivazione (Rondanini, 2007), componenti queste ultime che si configurano come determinanti per il processo di apprendimento e per lo sviluppo del processo di autoregolazione personale.

Per quanto riguarda invece la compilazione del portfolio emerge che docenti e studenti attribuiscono allo strumento poca efficacia a causa della sua struttura rigida e della difficoltà di utilizzo da parte degli studenti e dei docenti formatori. Infatti, dall'analisi dei dati è emerso che l'attuale struttura del portfolio in uso al CFP di Como non è del tutto funzionale per l'autoriflessione degli studenti; aspetto fortemente riscontrato nelle classi con maggiori anni di esperienza. Inoltre, i docenti considerano la struttura troppo complessa tale da non facilitare l'autovalutazione che è invece una dimensione necessaria per accompagnare gli studenti nello sviluppo di una maggiore consapevolezza delle proprie abilità, conoscenze e competenze. Il portfolio dovrebbe essere uno strumento per

l'alunno, con lo scopo di far sì che lo studente aumenti e migliori le sue capacità di riflessione, partecipando così consapevolmente al proprio percorso formativo. I docenti sostengono che la struttura del portfolio non facilita l'autovalutazione negli studenti, ritenendola complessa, poiché si presenta come una 'gabbia' entro la quale inserire specifiche evidenze e/o attività, senza lasciare alcuna libertà di scelta. Questa struttura ha portato i docenti ad affermare di non utilizzare direttamente lo strumento per supportare lo studente nell'autovalutazione, o per accompagnare l'apprendimento e la valutazione alla propria materia di studio, ma delegano completamente gli studenti, con il rischio che venga vissuto più come un compito da completare piuttosto che come strumento utile per l'apprendimento.

#### 4. Conclusioni

Mettendo a confronto la funzione del portfolio esistente in letteratura e i dati emersi da questo studio ne emerge che un'implicazione pratica che suggerisce la necessità di migliorare il portfolio fin qui adottato al CFP di Como così come predisposto dalla Regione Lombardia, per rispondere alla necessità espressa anche dai docenti di incrementare le attività autovalutative e di autoriflessione in supporto dell'apprendimento.

In letteratura, il portfolio è definito 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. È una modalità valutativa che viene definita da Comoglio (2003) una possibilità di educazione alla responsabilità e all'inclusione dello stesso studente nel proprio processo di apprendimento, ma anche all'autoregolazione (Al-Hawamleh et al., 2022; Lam, 2022).

Se la struttura del portfolio, messo a disposizione da Regione Lombardia, è complessa sia per i docenti sia per gli studenti, diventa difficile utilizzare lo strumento e trovarne un'utilità. Vengono tuttavia riportate dai docenti alcune strategie mirate all'autoriflessione e all'autovalutazione alternative al portfolio 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 ad integrazione dello strumento del portfolio, che, come è stato rilevato dai dati raccolti, viene considerato poco utile alla riflessione e con una struttura troppo complessa per sostenere lo studente nel processo di autovalutazione.

Come sostiene Serbati (2014), invece, il portfolio dev'essere strutturato per favorire la dimensione riflessiva dello studente, implementando un'analisi di prodotti e di processi dell'apprendimento, rendendo visibile il progresso ottenuto da una persona nel consolidamento delle proprie competenze nel tempo. Se adeguatamente sviluppato diventa uno strumento che consente una mappatura di tutti i saperi, delle competenze e dei possibili settori d'impiego, in riferimento alla consapevolezza della propria identità professionale, valorizzando la centralità e la responsabilità della



persona. Inoltre, favorendo la pratica autovalutativa, il portfolio sostiene lo sviluppo della capacità di riflessione critica e di metacognizione, la pianificazione e l'autocontrollo dell'apprendimento (Comoglio, 2002), valorizza "la traiettoria di studio e di lavoro in un'ottica di apprendimento continuo" (Rossi et al., 2011, p.193) per i soggetti che apprendono.

Questo momento significativo di autovalutazione e di riflessione su sé stessi e sul proprio operato (Nguyen, 2021) educa lo studente ad essere indipendente nel valutare sé stesso con accuratezza e di stabilire gli obiettivi futuri per un miglioramento personale e professionale. Proprio tutti questi elementi, insieme a una più approfondita raccolta di dati fra i docenti del CFP di Como, potrebbero orientare un'efficace revisione del portfolio attualmente in uso, con una ricaduta significativa sul processo di insegnamento/apprendimento e di autoregolazione degli studenti.

## Riferimenti bibliografici

- Al-Hawamleh, M. S., Alazemi, A. F., & Al-Jamal, D. A. (2022). Digital portfolio and self-regulation in speaking tasks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 1 – 19. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00141-w>.
- Arntfield, S., Parlett, B., Meston, C. N., Apramian, T., & Lingard, L. (2015). A model of engagement in reflective writing-based portfolios: Interactions between points of vulnerability and acts of adaptability. *Medical Teacher*, 38, 1 – 12. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009426>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- 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. <https://doi.org/10.1080/71-3695728>
- Briggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Comoglio, M. (2002). Il Portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93 – 112.
- Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri.
- 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* (187 – 190). Sterling, VA: Stylus.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (ST/9009/2018/INIT). *Official Journal of the European Union*, 2018(189), 1 – 13. Retrieved December 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018-189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018-189.01.0001.01.ENG)
- Davis, M. H., & Ponnampertuma, G. G. (2005). Portfolio assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(3), 279 – 284. <https://doi.org/10.3138/jvme.32.3.279>
- European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/CE). *Official Journal of the European Union*, 2006(L 394), 10 – 18. Retrieved December 30, 2022, from <http://data.europa.eu/eli/reco-2006/962/oj>
- Fabbri, V. (2019). Differenziare per includere. L'e-portfolio come strumento di autovalutazione e autoregolazione dell'apprendimento. *Topologik*, 25(2), 203 – 214. Retrieved December 30, 2022, from [https://www.topologik.net/Viviana\\_Fabbri\\_Issue\\_25.pdf](https://www.topologik.net/Viviana_Fabbri_Issue_25.pdf)
- Galliani, L. (2011). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. In E. Felisatti & C. Mazzuzzo (Eds.), *Le competenze verso il mondo del lavoro* (pp. 79–88). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Karunanayaka, S. P., & Naidu, S. (2021). Impacts of authentic assessment on the development of graduate attributes. *Distance Education*, 42(2), 231 – 252. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1920206>
- Lam, R. (2022). Understanding the Usefulness of E-Portfolios: Linking Artefacts, Reflection, and Validation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0052>
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, 42(2), 1 – 12.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Moon, J. (1999). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional development*. London: Kogan Page.
- Nguyen, M. B. (2021). Portfolio Assessment as a Tool for promoting reflection in Teacher Education: A Literature Review. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(4). <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4751>.
- Paris, S. G., Ayres, L. R. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10158-000>.
- 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.
- Pennbrant, S., Nunstedt, H., & Bernhardsson, L. (2019). Learning Through Reflection: The Portfolio Method as a Tool to Promote Work-Integrated Learning in Higher Education. In *13th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 729 – 739). The International Academy of Technology, Education and Development. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:130-2944/FULLTEXT01.pdf>
- Rondanini, L. (2007). *Valutazione formativa e portfolio*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2011). Portfolio e riflessione. *Education Sciences & Society*, 2(2), 192 – 195.
- Schultz, M., Young, K., K. Gunning, T., & Harvey, M. L. (2022). Defining and measuring authentic assessment: a case study in the context of tertiary science. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 77 – 94. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887811>
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo
- Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 121 – 149. Retrieved December 30, 2022, from <https://rpd.unibo.it/article/download/7740/8004/25977>
- Tino, C., & Stefanini, A. (2021). Un modello di didattica universitaria sincrona: percezioni di studenti/esse. *Form@re*, 27(1), 172 – 187. <https://doi.org/10.36253/form-10173>
- Varisco, B. M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.