

La formazione dei docenti tra progetto ed esperienza

Teacher Training Between Planning and Experience

RICCARDO SEBASTIANI, SARA PELLEGRINI, CHIARA GENTILLOZZI, FILIPPO GOMEZ PALOMA

Le recenti riforme della formazione degli insegnanti valorizzano l'integrazione tra progettazione didattica, esperienza professionale e competenze valutative come dimensioni chiave dello sviluppo docente. Il contributo analizza come docenti in formazione e in servizio interpretano il rapporto tra progettazione, valutazione e crescita professionale all'interno di percorsi formativi qualificanti. Attraverso un disegno esplorativo a metodi misti, lo studio integra dati quantitativi da questionario e analisi tematica di materiali qualitativi, indagando concezioni valutative, livelli di assessment literacy e percezione dell'efficacia formativa. I risultati evidenziano tensioni tra richieste normative e vissuto professionale, nonché criticità nella coerenza delle pratiche valutative e nell'integrazione teoria-pratica. Al contempo, emerge il potenziale trasformativo di approcci fondati sull'esperienza, sulla riflessività e sulle comunità di pratica.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE; VALUTAZIONE; PROFESSIONALITÀ; RIFLESSIONE; ESPERIENZA.

Recent reforms in teacher education emphasize the integration of instructional design, professional experience, and assessment competence as key dimensions of teacher development. This contribution examines how pre-service and in-service teachers interpret the relationship between educational design, assessment, and professional growth within qualifying training pathways. Using an exploratory mixed-methods design, the study combines quantitative survey data with qualitative thematic analysis to investigate assessment conceptions, levels of assessment literacy, and perceived training effectiveness. The findings reveal persistent tensions between normative requirements and lived professional experience, alongside critical issues related to the coherence of assessment practices and the integration of theory and practice. At the same time, the results highlight the transformative potential of experience-based, reflective approaches grounded in communities of practice.

KEYWORDS: EDUCATION; ASSESSMENT; PROFESSIONALISM; REFLECTION; EXPERIENCE.

Introduzione

I percorsi abilitanti rappresentano un'esigenza emergente del sistema educativo italiano in quanto questi riflettono il modello di scuola e di professionalità docente che lo stesso sistema intende diffondere, traducendosi nei contenuti che propone attraverso le condizioni che vengono messe in atto proprio per far sì che ogni futuro docente possa apprendere a trasformare le conoscenze disciplinari in pratiche di insegnamento, valutazione e inclusione (Capobianco, 2022). Soprattutto per la scuola secondaria, questo processo di sviluppo professionale è particolarmente esigente; tale processo richiede mediazione didattica, lettura del contesto, gestione del gruppo classe, competenza valutativa e capacità di riflettere sull'azione in modo non episodico, ma strutturato (Ciani & Rosa, 2022). In questo senso, la formazione iniziale non coincide con un passaggio amministrativo verso l'abilitazione, poiché, proprio per la sua intensità formativa, diviene quel dispositivo che può rafforzare, oppure indebolire, la costruzione dell'identità professionale e l'accesso a repertori di azione efficaci (Amatori et al., 2025).

Nel contesto italiano l'avvio dei nuovi percorsi abilitanti, ovvero i 30, 36 e 60 CFU, si colloca in una fase di implementazione particolarmente compressa, nella quale la qualità progettuale dei curricula e la sostenibilità organizzativa diventano variabili decisive, in coerenza con il quadro delineato dalla Legge 79/2022. Tale dispositivo normativo ha definito gli obiettivi, la struttura e la regolamentazione dei percorsi, ma la loro efficacia percepita dipende dalle modalità attraverso le quali il processo formativo viene tradotto all'interno dei curricula e delle attività didattiche.

Nel presente studio, il termine efficacia è riferito all'efficacia percepita dai corsisti, mentre il termine qualità rinvia alle dimensioni organizzative e curriculari del percorso così come rilevate attraverso il questionario.

Se guardiamo alla formazione iniziale in questa fase di avvio, emerge una tensione ricorrente: da una parte c'è l'aspirazione a costruire davvero professionalità, a far crescere competenze spendibili in classe; dall'altra, però, i tempi stretti e l'incastro organizzativo rischiano di "spezzare" il percorso, facendolo vivere ai corsisti come una somma di scadenze, prove e passaggi obbligati, più che come un cammino coerente capace di incidere sulle pratiche e sulle concezioni professionali (Capobianco, 2022). Nel contesto italiano, alcune ricerche empiriche aiutano a spostare lo sguardo su aspetti che, nella progettazione dei percorsi, tendono a rimanere sullo sfondo: le competenze trasversali, il modo in cui i corsisti vivono

emotivamente la formazione, le motivazioni con cui si avvicinano alla professione. Queste dimensioni diventano particolarmente evidenti allorché l'esperienza diretta di insegnamento è scarsa o assente, perché è proprio in quei casi che emergono con più forza incertezze, aspettative e fragilità che incidono sul modo di attraversare il percorso e di immaginarsi come futuri docenti (Amatori et al., 2025). Diventa, quindi, sempre più evidente che la capacità valutativa del docente sia un punto cruciale della sua professionalità. Spesso capita che i futuri insegnanti abbiano maturato idee sulla valutazione senza mai prima averle messe in atto o, soprattutto, in discussione (DeLuca & Klinger, 2010; Estaji, 2024; Viganò, 2023). Proprio per questo la formazione iniziale non deve limitarsi a descrivere gli strumenti di valutazione ma deve fare in modo di sviluppare quelle competenze necessarie affinché i futuri docenti possano mettere in discussione le proprie idee, interrogandole e trasformandole (Corsi et al., 2021). Un lavoro mirato di rielaborazione delle concezioni pregresse è indispensabile per far maturare una *literacy* valutativa che non sia formale o prescrittiva, ma realmente allineata a una visione formativa e inclusiva dell'insegnamento (Ciani & Rosa, 2022). La letteratura internazionale più recente ci invita alla cautela perché se è vero che la *teacher assessment literacy* è un ambito di ricerca in forte espansione, è anche vero che rimane, pur sempre, un campo frammentato, all'interno del quale i principi valutativi faticano spesso a tradursi in pratiche coerenti (Hull & Vigh, 2025; Shafii & Berger, 2025). La distanza tra ciò che viene teorizzato e ciò che accade concretamente nelle aule continua quindi a rappresentare una questione formativa centrale nei contesti di *teacher education*, e non un problema ormai risolto (Pastore, 2023).

Un altro punto nodale, intimamente legato ai precedenti, riguarda la capacità di ricavare dall'esperienza qualcosa di più di un semplice "fare", quindi la trasposizione (Pentucci, 2018), ovvero il trasformare il tirocinio, l'osservazione e la pratica didattica in conoscenza professionale. L'esperienza non si costruisce sommando le ore (Landi, 2022), ma, per sedimentarsi, richiede che il lavoro didattico sia non solo pensabile, ma anche ripensabile e rielaborabile; quindi, è fondamentale che l'attenzione venga posta sulla raccolta intenzionale di evidenze, momenti di restituzione all'interno dei quali si sviluppino spazi di discussione guidata e occasioni di riprogettazione che consentano di tornare sull'azione con maggiore consapevolezza. Alcune esperienze di ricerca-formazione aiutano a chiarire questo passaggio. Ad esempio, l'apprendimento professionale tende a consolidarsi quando strumenti e dati, come quelli relativi alle variabili contestuali e socio-emotive, non restano rinchiusi in un

database, ma vengono restituiti, discussi e utilizzati per ripensare concretamente la progettazione didattica (Dodman et al., 2025). In questi casi, la riflessione sull'esperienza si traduce in scelte più consapevoli e in una maggiore attenzione alla dimensione inclusiva dell'insegnamento (Castellana & Biasi, 2023). Il mentoring e la supervisione nel *practicum*, quindi, non possono essere considerati elementi secondari o di contorno. Le ricerche più recenti mostrano che la qualità dell'accompagnamento dipende in modo significativo dalle competenze cognitive, relazionali ed emotive del mentore e che queste competenze incidono direttamente sulla possibilità di trasformare l'esperienza vissuta in un apprendimento professionale autentico, capace di orientare le scelte didattiche future (Wang et al., 2024). La letteratura più recente sulla *practice-based teacher education* indica che le pedagogie fondate sulla pratica riescono a sostenere lo sviluppo di competenze didattiche complesse solo quando sono inserite in modo organico e coerente all'interno del curriculum. Quando, al contrario, queste esperienze vengono proposte come attività isolate o episodiche, il loro potenziale formativo si riduce sensibilmente, perdendo la capacità di incidere in profondità sulla professionalità docente (Meneses et al., 2023).

Nonostante questi contributi, resta ancora limitata la disponibilità di evidenze empiriche sistematiche su come i corsisti percepiscano, in questa fase di prima implementazione, la qualità organizzativa dei percorsi abilitanti e il suo legame con l'efficacia percepita, con l'esperienza di tirocinio e con lo sviluppo di competenze professionali (Capobianco, 2022). Il presente studio risponde a tale esigenza attraverso una survey condotta presso Link Campus University, rivolta ai corsisti dei percorsi 30, 36 e 60 CFU. Il questionario, autoprogettato, è stato pensato come un percorso per accompagnare il corsista nell'attraversamento riflessivo dell'esperienza formativa. Una prima sezione invita a fermarsi sulla struttura del modello e sulla sua organizzazione quotidiana: quanto gli obiettivi risultano chiari, se il percorso appare progressivo, se le diverse componenti dialogano davvero tra loro, se i tempi sono sostenibili e se la gestione complessiva è percepita come leggibile e coerente. La seconda sezione sposta l'attenzione sul tirocinio, interrogandone la reale funzione formativa e chiedendo se e in che misura esso riesca a fare da ponte tra ciò che si studia e ciò che si fa in classe. La terza sezione entra nel terreno, spesso più sensibile, della valutazione, esplorando come vengono vissute la coerenza, l'equità e l'utilità delle prove e dei feedback, e se questi ultimi riescano davvero a orientare l'apprendimento. La quarta sezione, infine, riguarda la riflessione sull'intero percorso

mirata a far emergere quali competenze i corsisti sentono di aver sviluppato: dalla progettazione alla gestione della classe, dalla riflessività all'inclusione, fino alla dimensione digitale. La quarta parte lascia spazio anche a domande aperte, pensate per raccogliere punti di forza, criticità e proposte di miglioramento concrete e realistiche, dando voce all'esperienza così come è stata vissuta (Castellana & Biasi, 2023).

Le domande di ricerca che orientano il presente studio prendono forma dall'esigenza di analizzare in modo sistematico l'esperienza formativa così come viene vissuta dai corsisti, mettendo in relazione i diversi livelli organizzativi, curricolari e professionali, che ne strutturano il significato e il funzionamento percepito. In questa prospettiva, un primo ambito di indagine riguarda la percezione della qualità organizzativa e curricolare del percorso, con particolare riferimento alla chiarezza della struttura, alla coerenza interna e alla progressività delle attività proposte, nonché alla capacità delle diverse componenti di tenere insieme senso pedagogico e praticabilità operativa.

A partire da tale livello, emerge una seconda questione, di natura più relazionale, che interroga il rapporto tra organizzazione ed efficacia percepita. Lo studio si propone di esplorare in che misura una solida tenuta organizzativa si accompagni a un giudizio positivo di efficacia percepita complessiva del percorso formativo e del modello adottato, e se tale relazione presenti variazioni significative in funzione del formato di frequenza (30, 36 o 60 CFU).

Un ulteriore nucleo di indagine riguarda gli esiti professionali auto-riferiti, intesi come il grado in cui i corsisti ritengono di aver effettivamente sviluppato competenze chiave per il lavoro in classe. In particolare, l'attenzione si concentra sul modo in cui tali percezioni si intrecciano con l'esperienza concreta del tirocinio e con la qualità dei feedback ricevuti nel corso del percorso, riconosciuti in letteratura come elementi centrali nei processi di apprendimento professionale.

Accanto alle misurazioni strutturate, lo studio intende valorizzare anche le risposte aperte, con l'obiettivo di intercettare dimensioni dell'esperienza formativa difficilmente riducibili a indicatori quantitativi. Attraverso tali contributi, si mira a far emergere punti di forza, zone di attrito e margini di miglioramento, nonché a comprendere come questi aspetti dialoghino o, talvolta, entrino in tensione con i risultati quantitativi rilevati (Ciani & Rosa, 2022).

Nel loro insieme, queste domande non perseguono l'obiettivo di formulare giudizi conclusivi, ma di produrre evidenze interpretative utili a comprendere quali

condizioni favoriscano effettivamente i processi di professionalizzazione nei percorsi abilitanti, e quali, invece, sembrano ostacolarli in una fase ancora iniziale di implementazione. L'intento è offrire indicazioni orientative per il miglioramento progettuale e organizzativo dei percorsi, assumendo come punto di partenza lo sguardo riflessivo di chi la formazione la sta attraversando in prima persona (DeLuca et al., 2019; Pastore, 2023).

Metodologia

L'architettura metodologica utilizzata per questa ricerca nasce dall'esigenza di esplorare un tema ancora in fase di assestamento, evitando di irrigidirlo prematuramente entro categorie valutative troppo forti. La ricerca è stata, quindi, impostata come uno studio empirico di tipo esplorativo, basato su una rilevazione survey, con l'obiettivo di raccogliere dati strutturati sulle percezioni dei corsisti e, allo stesso tempo, lasciare spazio a elementi interpretativi capaci di restituire la complessità dell'esperienza formativa così come viene vissuta. Partendo da questa lettura, l'indagine non è orientata alla generalizzazione dei risultati, ma alla comprensione approfondita di dinamiche situate al fine di riuscire a creare un quadro analitico attendibile e utilizzabile per comprendere configurazioni, relazioni e tensioni emergenti in un contesto specifico (Fowler, 2014).

La ricerca ha coinvolto i corsisti iscritti ai percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU della Link Campus University, appartenenti a differenti classi di concorso e con una preparazione professionale molto eterogenea. La partecipazione è avvenuta attraverso la compilazione volontaria di un questionario online, somministrato dopo la fine dei percorsi, quando i corsisti avevano già attraversato l'intero impianto formativo e maturato un'esperienza sufficientemente completa per esprimere valutazioni informate e riflessive. La raccolta dei dati è stata autosomministrata per ragioni che riguardano la fattibilità organizzativa e logistica, oltre a garantire le condizioni di anonimato per poter, così, favorire risposte riflessive e non condizionate dal contesto valutativo o istituzionale (Dillman, Smyth, & Christian, 2014). Il campione preso in esame, composto da 256 corsisti, è di tipo non probabilistico a convenienza. Non sono stati applicati criteri di esclusione ulteriori rispetto all'iscrizione ai percorsi considerati, al fine di intercettare una pluralità di profili e vissuti formativi. Tale scelta, però, risulta in linea con la natura esplorativa dello studio e con l'interesse a verificare

le percezioni di partecipanti immediatamente a ridosso della conclusione del percorso (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

La costruzione del questionario è avvenuta attraverso un processo iterativo di costruzione e revisione, che ha tenuto conto sia di contributi metodologici consolidati nella ricerca educativa, sia delle specificità dei percorsi oggetto di indagine. Quello che si è cercato di fare è stato evitare la costruzione di un insieme di scale indipendenti, ma realizzare un impianto progressivo, all'interno del quale le diverse sezioni accompagnano il rispondente lungo un percorso di rievocazione e valutazione dell'esperienza formativa. Questa opzione deriva dal considerare che le percezioni non assumano mai la forma di elementi distinti e autonomi ma emergano nel tempo, nel continuo intrecciarsi delle scelte organizzative, attraverso le pratiche formative così come vengono vissute ogni giorno e i vissuti personali che ne orientano il senso (Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000).

Considerando il questionario nel suo complesso, sono stati combinati item a risposta chiusa su scala Likert con domande aperte a risposta testuale breve. Per rilevare tendenze e distribuzioni nelle valutazioni dei corsisti sono state utilizzate le scale, mentre per intercettare elementi di significato non completamente riducibili a opzioni predefinite sono state utilizzate le domande aperte. Questo connubio tra dati quantitativi e qualitativi si colloca entro un orientamento metodologico pragmatico, teso a valorizzare la complementarità delle informazioni raccolte, piuttosto che a forzare una gerarchia tra approcci (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Attraverso statistiche descrittive e analisi di associazione sono state analizzate le risposte quantitative, per cercare di esplorare eventuali relazioni tra le principali dimensioni indagate senza attribuire a tali relazioni un valore causale. Le scale sono state definite con molta attenzione soprattutto per quanto riguarda la coerenza interna, la distribuzione delle risposte e la presenza di pattern ricorrenti, più che sulla ricerca di differenze statisticamente significative in senso stretto, in linea con l'impostazione esplorativa dello studio (Field, 2018). Considerata la natura esplorativa dell'indagine, la coerenza interna delle scale, più che come criterio selettivo rigido è stata vista come un indicatore descrittivo di affidabilità utile a verificare la tenuta complessiva degli insiemi di item. Proprio per questo, gli indici di consistenza interna (α di Cronbach) sono stati calcolati sapendo che non avrebbero potuto esaurire la complessità dei dati raccolti. Per questo motivo sono stati letti come indicatori di contesto, utili a sostenere l'analisi ma non a determinarla, evitando consapevolmente

qualsiasi uso prescrittivo o generalizzante non in linea con la natura esplorativa dello studio.

I risultati delle domande aperte sono stati, invece, sottoposti a un'analisi di tipo induttivo mirata a individuare ripetizioni semantiche, linee di senso e ambiti di tensione, lasciando emergere le categorie interpretative dal materiale stesso piuttosto che applicare schemi predefiniti (Braun & Clarke, 2021).

Nel loro insieme, le scelte metodologiche adottate riflettono una concezione della ricerca educativa come pratica di lettura situata, capace di tenere insieme rigore analitico e attenzione al contesto. In una fase in cui i percorsi abilitanti sono ancora oggetto di aggiustamenti e ricalibramenti, l'obiettivo non è quello di misurare l'efficacia in termini normativi, ma di produrre conoscenze utili a comprendere come il dispositivo formativo venga interpretato e attraversato dai suoi principali destinatari. In questo senso, la metodologia si configura come uno strumento di esplorazione critica, più che come un apparato di verifica, coerente con un'idea di ricerca che accompagna i processi formativi mentre si stanno costruendo (Biesta, 2020).

Risultati

Durante la fase di assestamento dell'indagine (ovvero nel momento in cui l'esperienza dei corsisti è ancora fresca), l'obiettivo non è stato quello di definire esiti rigidamente univoci, ma cercare di capire la forma del quadro complessivo. In altre parole, è stato necessario capire dove il dispositivo appare compatto e dove, invece, si scompone in esperienze divergenti. I risultati vengono, così, presentati con un taglio descrittivo e relazionale, coerente con l'impostazione esplorativa dello studio. L'obiettivo è rendere osservabili pattern e differenze di esperienza, senza attribuire ai dati un valore causale.

Hanno compilato il questionario 256 corsisti e l'informazione sulla tipologia di percorso (30/36/60 CFU) risulta disponibile per 249 rispondenti: 30 CFU (n=118), 36 CFU (n=24) e 60 CFU (n=107). La distribuzione è visualizzata in figura 1.

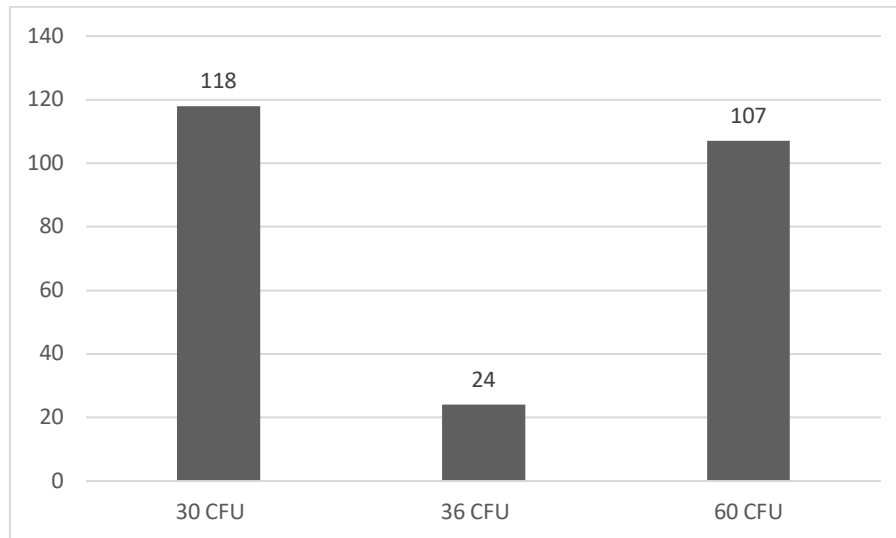


Figura 1. *Distribuzione iscritti ai percorsi*

Dei 256 corsisti, 174 sono donne, 69 uomini e 13 preferiscono non rispondere mentre la distribuzione è concentrata su una popolazione adulta in piena età lavorativa, con un picco nella fascia 35–44 anni. La quota 45–54 è consistente e la presenza degli >54 non è residuale (8,5%), suggerendo che una parte del campione ha una traiettoria professionale più lunga o una fase di transizione/consolidamento. La componente <25 è minima: l'indagine intercetta poco i profili "molto giovani".

Un elemento che conviene esplicitare fin da subito, anche perché incide su come leggere le differenze tra gruppi, è la numerosità contenuta del gruppo 36 CFU: i confronti per tipologia, quando vengono proposti, restano quindi interpretati con cautela, più come segnali di andamento che come prove "definitive".

Per mantenere coerenza con l'architettura del questionario, i risultati vengono presentati seguendo i quattro nuclei che, in modo quasi naturale, scandiscono l'esperienza formativa: (1) qualità organizzativo-curricolare percepita; (2) funzione formativa del tirocinio; (3) valutazione e feedback; (4) esiti percepiti sulle competenze professionali. La Figura 2 restituisce una sintesi molto leggibile: le medie e gli intervalli di confidenza al 95% mostrano un profilo complessivo orientato verso la fascia intermedia-alta della scala, ma con una dispersione che non è marginale, poiché in un contesto di implementazione, è già un risultato.

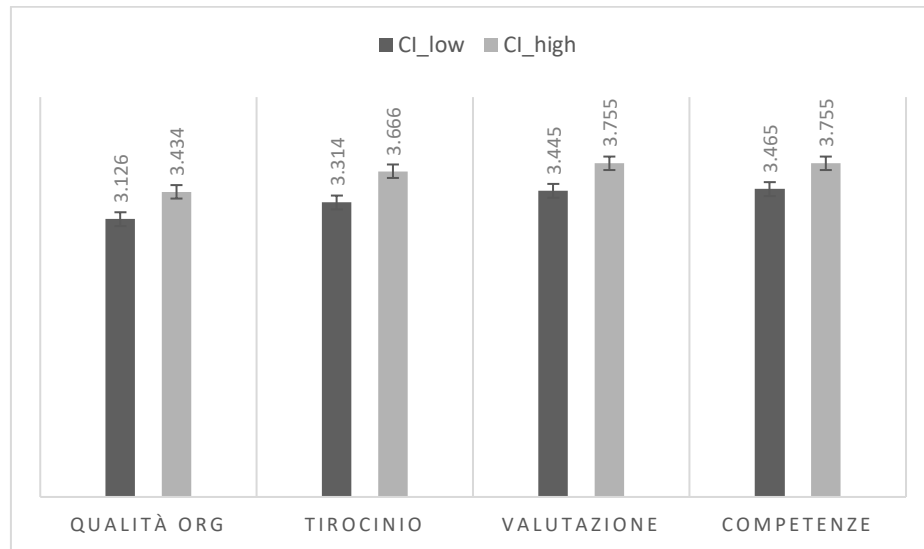


Figura 2. Valutazioni medie delle principali dimensioni dell'esperienza formativa con intervalli di confidenza al 95%

In termini descrittivi:

- Qualità organizzativo-curricolare percepita: $M=3.28$, $SD=1.23$ ($n=248$)
- Tirocinio (ponte teoria-pratica): $M=3.49$, $SD=1.36$ ($n=232$)
- Valutazione e feedback: $M=3.60$, $SD=1.24$ ($n=247$)
- Esiti percepiti (competenze): $M=3.61$, $SD=1.15$ ($n=245$)

Letti insieme, questi valori suggeriscono un dato abbastanza chiaro: i corsisti tendono a riconoscere come più "tenuti" (o comunque più leggibili) i dispositivi legati all'acquisizione di competenze e alla dimensione valutativa/di feedback; mentre la qualità organizzativo-curricolare percepita, che include elementi come sostenibilità temporale, integrazione tra componenti, chiarezza della gestione e comprensibilità delle linee guida, mostra maggiore variabilità. È esattamente il tipo di quadro che, in letteratura, viene spesso associato alle fasi iniziali di implementazione (Albers & Pattuwege, 2017): la struttura formale esiste (Lyon et al., 2018), ma la sua traduzione in esperienza coerente dipende da condizioni di contesto e di organizzazione che non sono uniformi (Welsh et al., 2025).

Sul piano psicometrico, gli indici di consistenza interna sono elevati:

- Qualità organizzativo-curricolare percepita: $\alpha=0.982$ (n completi=233)
- Valutazione e feedback: $\alpha=0.942$ (n completi=249)
- Competenze professionali (esiti percepiti): $\alpha=0.971$ (n completi=244)

Valori così elevati sono stati interpretati con cautela, poiché possono riflettere una forte prossimità semantica tra gli item più che una netta distinzione tra costrutti. In questa fase, gli indici di consistenza interna sono stati utilizzati come supporto descrittivo all'analisi, rimandando a successive revisioni dello strumento l'eventuale riduzione o riorganizzazione degli item. Questi valori dicono, in modo semplice, che gli item "stanno insieme" e che gli indici sintetici hanno una tenuta interna robusta. Allo stesso tempo, e qui vale la pena essere trasparenti, valori così alti possono indicare anche una prossimità semantica tra alcune formulazioni. Per l'impianto esplorativo dello studio, non è un problema in sé: significa che lo strumento intercetta un costrutto percepito in modo relativamente unitario dai corsisti, ma invita a mantenere una postura interpretativa prudente, senza trasformare l'alpha in una prova di "verità" dello strumento.

Proprio per questo, valori così elevati possono rimandare anche a una formulazione intenzionalmente coesa degli item in coerenza con la scelta di intercettare le percezioni globali dell'esperienza formativa, più che le dimensioni latenti molto ben distinte.

Per quanto riguarda i due giudizi globali di efficacia percepita del percorso, l'analisi mostra un andamento meno lineare rispetto alle scale sintetiche, e questo è interessante: quando si chiede una valutazione complessiva (quella che in fondo riassume l'esperienza), tendono a emergere polarizzazioni e posizioni intermedie più marcate.

L'efficacia complessiva percepita del percorso frequentato presenta questi risultati: $M=3.21$, $SD=1.44$ ($n=244$)

La distribuzione del giudizio globale sull'efficacia complessiva del percorso è visualizzata in figura 3.

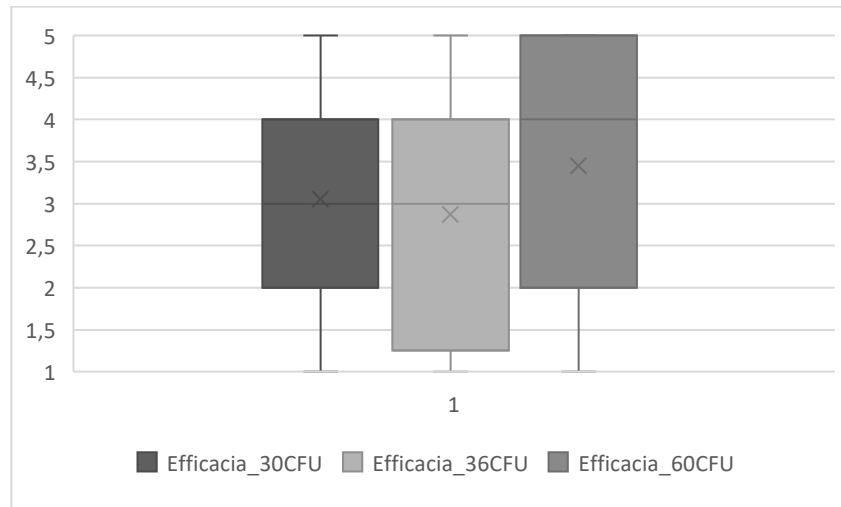


Figura 3. Distribuzione dell'efficacia complessiva percepita per tipologia di percorso (30, 36 e 60 CFU)

Non si tratta semplicemente di una media: ciò che colpisce è la coesistenza di valutazioni alte (4–5) con una quota non trascurabile di risposte intermedie e basse (2–3)

In una fase in cui il modello è ancora in assestamento, questo tipo di distribuzione non va letto come “anomalia”, ma come indice di eterogeneità esperienziale: il dispositivo non produce ovunque la stessa qualità percepita, e i corsisti sembrano registrare questa differenza.

Per evidenziare eventuali differenze tra i diversi percorsi (30/36/60 CFU), sono stati utilizzati test non parametrici (congruenti con la natura ordinale della scala Likert e con l'impostazione esplorativa). Dai dati emerge una differenza statisticamente significativa per la dimensione Tirocinio ($H=10.62$, $p=0.0049$; $\varepsilon^2=0.038$) e una differenza più contenuta per l'Efficacia complessiva percepita ($H=6.35$, $p=0.0417$; $\varepsilon^2=0.018$).

Per gli altri indici (qualità organizzativa, valutazione/feedback, competenze percepite) non emergono differenze robuste ($p>0.10$). In termini interpretativi, questo significa che, almeno in questo campione, la variabile “formato” non sembra incidere in maniera netta sulla percezione delle competenze o della valutazione, mentre iniziano a delinearsi alcune variazioni soprattutto sul versante dell'esperienza di tirocinio. Il tirocinio, infatti, è la componente maggiormente condizionata dal contesto, dalle scuole ospitanti, dalla qualità della supervisione e dalla possibilità di trasformare l'esperienza in conoscenza professionale. Studi recenti hanno messo in luce come a fare la differenza non siano le conoscenze del “mentore” ma il modo in

cui esso si configura come presenza di accompagnamento a chi apprende. In altre parole, le modalità relazionali appaiono incidere in modo significativo sul processo di apprendimento: il modo in cui il mentore guarda, ascolta e sostiene nei momenti di incertezza. È in presenza di questo supporto che l'esperienza può non restare un momento isolato e può tradursi in una crescita professionale più significativa. Questa evidenza emerge anche da una lettura integrata dei dati, messi in relazione tra le diverse dimensioni che non vanno lette in chiave causale, ma come connessioni statistiche che sono particolarmente evidenti. Un buon impianto curriculare e organizzativo si associa a una più elevata efficacia percepita ($\rho=0.90$, $p<.001$). Questa relazione emerge dall'analisi di associazione e viene discussa alla luce della distribuzione delle valutazioni complessive: quando i corsisti percepiscono il percorso come chiaro, ben organizzato e sostenibile, anche la valutazione complessiva tende naturalmente a salire. Nel complesso, questi dati suggeriscono un elemento già ricorrente negli studi sulla formazione docente: non basta definire che cosa fare, ma assume rilievo il modo in cui il percorso viene costruito, la sua coerenza interna e la sua capacità di sostenere apprendimenti professionalmente significativi (Figura 4).

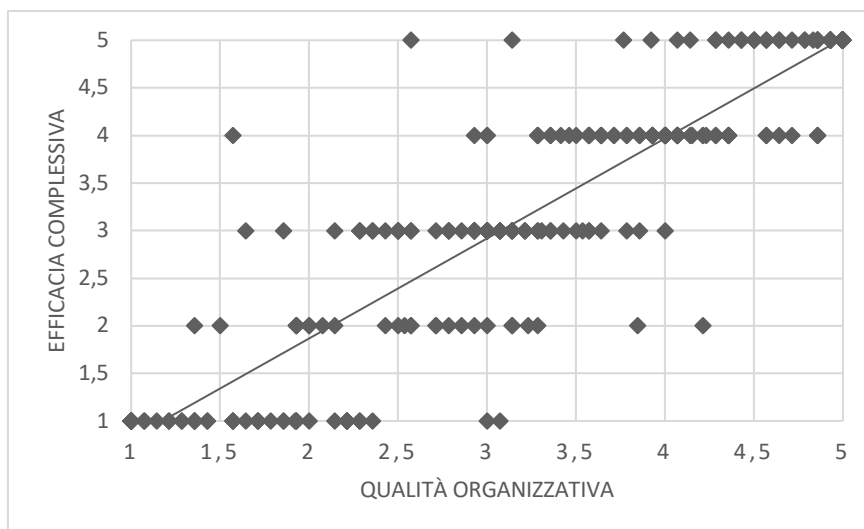


Figura 4. Distribuzione delle valutazioni globali sull'efficacia percepita e loro relazione con la qualità organizzativa.

Anche la sfera riguardante la valutazione e il feedback si allinea in modo forte al giudizio complessivo di efficacia percepita ($\rho=0.85$, $p<.001$). Questo è un risultato che si allinea a molti studi recenti sulla *teacher assessment literacy* (Pastore, 2023; Goh & Tan, 2023; Brown et al., 2024; Wiese & Nortvedt, 2023).

Il problema più evidente non è avere nozioni sui principi della valutazione quanto, piuttosto, riuscire a tradurli nella pratica quotidiana. È qui, in questo passaggio, che si evidenziano le fragilità ovvero quando mancano cornici chiare, restituzioni utili e un lavoro intenzionale sulle idee che gli insegnanti hanno della valutazione stessa.

Sul versante degli esiti percepiti, emergono associazioni forti tra: tirocinio ↔ Competenze percepite ($\rho=0.72$, $p<.001$); qualità organizzativa ↔ Competenze percepite ($\rho=0.83$, $p<.001$); valutazione/feedback ↔ Competenze percepite ($\rho=0.79$, $p<.001$) (Figura 5).

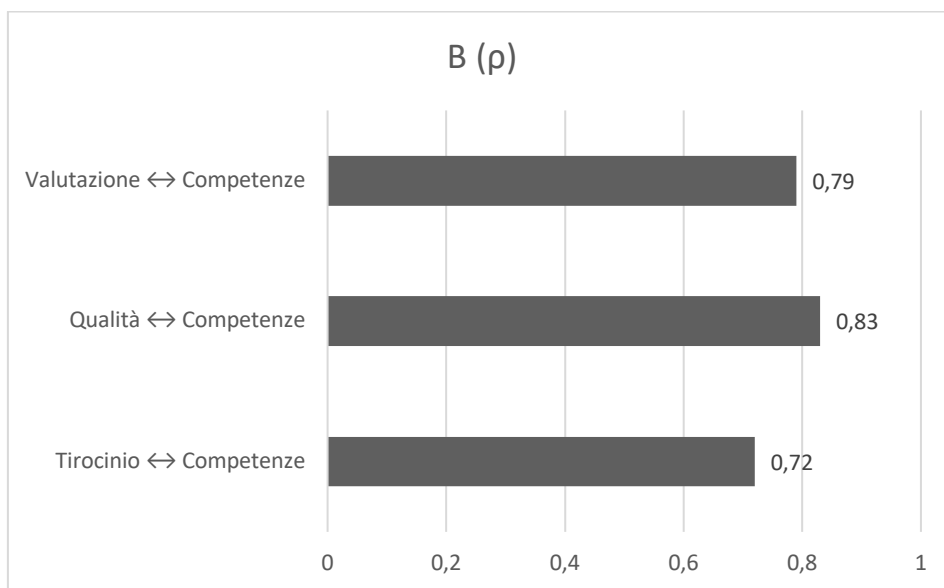


Figura 5. Associazioni tra dimensioni formative e competenze professionali percepite (ρ di Spearman)

Letti insieme, questi risultati suggeriscono che le competenze professionali percepite restano strettamente intrecciate alla qualità del dispositivo: tendono infatti a essere riconosciute come maggiormente sviluppate quando l'esperienza appare integrata, leggibile e accompagnata. È una dinamica che ritorna, con sfumature diverse, anche negli studi che raccontano esperienze di ricerca-formazione: quando i dati vengono restituiti e messi davvero in circolo, quando ci sono strumenti operativi

da usare e spazi reali per discutere, ripensare e riprogettare, l'apprendimento professionale smette di essere astratto, si fa più denso, più incarnato, e l'attenzione ai bisogni concreti della classe diventa qualcosa di praticabile, non solo dichiarato.

Le domande aperte non costituiscono un semplice ornamento descrittivo, ma apportano un livello ulteriore di approfondimento, facendo emergere ciò che i corsisti mettono a fuoco quando escono dalla logica del punteggiare. Il processo di codifica è stato portato avanti su un livello descrittivo attraverso una lettura iterativa del materiale testuale, al fine di definire le ricorrenze semantiche e i nuclei di significato emergenti. Le categorie sono state progressivamente affinate per confronto interno, senza l'applicazione di schemi interpretativi predefiniti.

Tra i punti di forza segnalati (171 risposte), torna con più frequenza il richiamo alla qualità della docenza e delle lezioni tantoché sembra che la solidità dell'intero percorso venga valutata, in modo molto diretto e concreto, a partire dalla competenza di chi ha tenuto le attività e dalla sua capacità di fare da ponte tra contenuti, pratiche e bisogni reali dell'aula.

Quando si passa ai punti critici (173 risposte), i riferimenti ai tempi, all'organizzazione e alla sostenibilità complessiva del percorso, insieme a diverse osservazioni sull'esperienza di tirocinio, aumentano. Anche nelle proposte di miglioramento realistiche rivolte al livello ministeriale (156 risposte) il messaggio è piuttosto chiaro: le richieste si concentrano soprattutto sulla necessità di rafforzare e qualificare la parte pratica, tirocinio, laboratori, raccordo con le attività concrete, e di rendere le condizioni di esperienza più solide e meno diseguali tra i diversi contesti.

I risultati qualitativi dialogano in modo lineare con i risultati quantitativi perché, laddove la qualità organizzativa è più variabile, e dove il tirocinio mostra differenze tra gruppi, le risposte aperte tendono a nominare proprio sostenibilità e pratica come luoghi in cui l'esperienza può "tenere" o "scricchiolare". E questo, in fondo, è in continuità con quanto la ricerca recente sui percorsi abilitanti ha evidenziato, quando ha messo in luce come la professionalizzazione non possa essere ridotta ai soli saperi disciplinari, ma debba includere dimensioni trasversali, motivazionali ed emotive, specialmente quando l'esperienza diretta di insegnamento è limitata.

Discussione

I risultati di questo studio si collocano in modo coerente all'interno del dibattito nazionale e internazionale sulla formazione iniziale dei docenti, confermando come

la qualità dell'esperienza formativa non possa essere letta come somma di singoli dispositivi, ma come esito di un intreccio dinamico tra progettazione curricolare, condizioni organizzative, pratiche valutative e possibilità di riflessione sull'esperienza (Förster et al., 2025; Heikkilä & Hermansen, 2024). In linea con quanto osservato da Capobianco (2022), la formazione abilitante si manifesta sul piano dell'efficacia percepita non tanto per la chiarezza normativa che la struttura, quanto per il modo in cui tale cornice viene tradotta in percorsi leggibili, sostenibili e capaci di sostenere processi di professionalizzazione autentica (Corsi et al., 2021). I dati mostrano infatti che, laddove il modello formativo viene percepito come coerente e ben organizzato, anche l'efficacia complessiva percepita del percorso tende ad aumentare sensibilmente, suggerendo che la dimensione organizzativo-curricolare si configura come una componente rilevante nella costruzione percepita dell'apprendimento professionale. Questa evidenza dialoga in modo diretto con gli studi che hanno sottolineato come i processi di implementazione, soprattutto nelle fasi iniziali, producano inevitabilmente una variabilità esperienziale che non va interpretata come disfunzione, ma come segnale della sensibilità del dispositivo alle condizioni di contesto (Albers & Pattuwage, 2017; Welsh et al., 2025). La dispersione osservata nelle valutazioni, in particolare sulla qualità organizzativa, sembra dunque riflettere non una fragilità intrinseca del modello, ma la difficoltà di garantire, in modo uniforme, tempi sostenibili, integrazione tra le componenti e chiarezza gestionale in un sistema ancora in fase di assestamento, come già evidenziato in precedenti indagini sui percorsi PF24 e abilitanti (Capobianco, 2022).

Un secondo nodo interpretativo riguarda la valutazione e il feedback, dimensione che emerge come fortemente connessa sia all'efficacia percepita del percorso sia allo sviluppo delle competenze professionali. Letto alla luce della letteratura sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti, questo risultato assume particolare rilievo, poiché conferma come l'ingresso nella formazione iniziale avvenga frequentemente in presenza di rappresentazioni della valutazione già consolidate ma raramente oggetto di riflessione critica (Ciani & Rosa, 2022). In questa chiave il compito della formazione consiste nel costruire momenti intenzionali di rielaborazione delle concezioni, per far sì che la valutazione possa essere, in maniera progressiva, riconosciuta come pratica regolativa e formativa, e non come atto meramente certificativo. Il forte legame osservato tra feedback e percezione di efficacia suggerisce che, quando le restituzioni risultano comprensibili, coerenti e orientate all'apprendimento, esse contribuiscono in modo sostanziale a rendere il

percorso formativo significativo e professionalizzante, in linea con quanto rilevato dalla letteratura sulla *teacher assessment literacy* (Pastore, 2023; Goh & Tan, 2023; Wiese & Nortvedt, 2023).

Particolarmente rilevante, inoltre, è il ruolo attribuito all'esperienza di tirocinio, che nei risultati emerge come la dimensione maggiormente sensibile alle differenze di formato e di contesto. Questo dato risulta coerente con quanto già messo in luce da studi di ricerca-formazione, che hanno mostrato come l'esperienza pratica tenda a divenire maggiormente formativa quando è accompagnata da dispositivi di supervisione, restituzione e riprogettazione capaci di trasformare il "fare" in conoscenza professionale (Castellana & Biasi, 2023). Non è la quantità di ore, ma la qualità dell'accompagnamento a fare la differenza: quando il tirocinio è sostenuto da mentori competenti sul piano relazionale e riflessivo, esso diventa uno spazio privilegiato per integrare saperi teorici, lettura del contesto e decisioni didattiche situate, come evidenziato anche dalle più recenti revisioni sul mentoring nella formazione docente (Wang et al., 2024).

I risultati suggeriscono che le competenze professionali tendano a prendere forma progressivamente entro la qualità complessiva dell'esperienza formativa, di cui il dispositivo rappresenta l'ossatura che tiene insieme e dà senso alle diverse componenti. Le relazioni emerse tra competenze, organizzazione, tirocinio e valutazione restituiscono l'immagine di una professionalizzazione che prende forma come processo unitario e complesso, capace di coinvolgere insieme pensiero, riflessione, vissuti emotivi e motivazioni. In questo senso, i dati dialogano con le ricerche che hanno messo in evidenza la centralità delle competenze trasversali e dei vissuti emotivi nei percorsi abilitanti, mostrando come ansia, incertezza e motivazione incidano profondamente sul modo in cui i corsisti attraversano la formazione e costruiscono la propria identità professionale (Amatori et al., 2025).

In ultima analisi, la lettura delle risposte aperte va a rafforzare e a rendere più leggibile quanto emerso dai dati quantitativi, mostrando una forte convergenza tra percezioni soggettive e pattern statistici.

Le ricorrenze tematiche riferite alla qualità della docenza, che assume un ruolo strutturante nella valutazione complessiva del percorso, e alla sostenibilità organizzativa e alla dimensione pratica, che si attestano come nodi critici ricorrenti, indicano che i corsisti tendono a interpretare l'esperienza formativa non in termini astratti o prescrittivi, ma a partire dalla sua effettiva spendibilità nella pratica professionale e dalla possibilità di rielaborarla in modo riflessivo nel proprio contesto

di lavoro. In questa prospettiva, la discussione dei risultati rafforza l'idea che lo sguardo dei partecipanti non possa essere considerato un dato ancillare o meramente descrittivo, ma costituisca una chiave interpretativa centrale per comprendere i processi di professionalizzazione attivati dai percorsi formativi.

L'analisi attenta di questi risultati suggerisce che il punto nevralgico dei percorsi abilitanti non è tanto negli obiettivi dichiarati a livello formale quanto, piuttosto, nella capacità di farli vivere dentro dispositivi formativi coerenti, comprensibili e realmente accompagnati. È all'interno di questa cornice che si gioca in larga misura la possibilità di sostenere pratiche riflessive, forme di valutazione orientate all'apprendimento e un'integrazione non solo dichiarata tra teoria e pratica. In una fase ancora iniziale di implementazione, quanto emerso non restituisce risposte definitive, ma offre indicazioni dense e preziose per ripensare il progetto formativo, riconoscendo nell'esperienza concreta dei corsisti non un semplice esito, ma un criterio essenziale attraverso cui leggere la qualità della formazione.

Conclusioni

Questa indagine esplorativa, condotta al termine del percorso di abilitazione, consente di rileggere in modo riflessivo l'esperienza formativa dei corsisti dei percorsi 30, 36 e 60 CFU. Le evidenze raccolte restituiscono l'esperienza formativa come memoria, giudizio e prima sedimentazione professionale. In questo breve lasso di tempo le valutazioni personali che sono emerse da ogni corsista sono particolarmente dense perché non più legate all'urgenza della prestazione o alla pressione del dispositivo in atto, ma orientate a ciò che del percorso è rimasto, a ciò che ha inciso e a ciò che, invece, ha lasciato zone di incertezza.

I repertori d'azione non vengono percepiti come qualcosa di immediato ma, piuttosto, come un patrimonio professionale che matura nel tempo, ovvero quando progettazione, pratica, valutazione e riflessione riescono a dialogare tra loro. Quando l'esperienza formativa viene letta come coerente, anche la percezione di crescita professionale tende a stabilizzarsi. Se al contrario il ricordo del percorso è valutato come frammentato o poco sostenibile, il giudizio di efficacia si attenua, nonostante la presenza di proposte formative di qualità.

Percepita in questo modo, la variabilità delle valutazioni non appare come un'eccezione, ma come la traccia di storie formative differenti, che i corsisti nominano quando il percorso è ormai alle spalle. Le differenze non sembrano dipendere tanto dai

contenuti o dalle attività proposte, quanto da come l'esperienza è stata attraversata, sostenuta, integrata nella propria idea di insegnamento (Dewey, 1938; Schön, 1983; Kolb, 1984). È in questo spazio, tra l'intenzione formativa e l'esperienza realmente vissuta, che prende forma uno dei passaggi più delicati messi in luce dalla ricerca.

Un ruolo particolarmente delicato è occupato dalla valutazione e dal feedback. Dai dati emerge con chiarezza che queste dimensioni sono strettamente associate al modo in cui l'intero percorso viene ricordato e al riconoscimento delle competenze che i corsisti sentono di aver acquisito. A fare la differenza non sembra essere tanto la presenza di prove o di criteri formalmente definiti, quanto la qualità delle restituzioni e la loro capacità di accompagnare, orientare e rimettere in movimento il pensiero professionale.

Analogie appaiono anche con l'esperienza di tirocinio, che, riletta a distanza di tempo, diviene uno degli spazi in cui il fare può diventare davvero conoscenza professionale, ma solo se sostenuto da precise condizioni. Quello che rimane più impresso nei corsisti non è la quantità di pratica svolta ma, piuttosto, quando riescono a trovare senso a quanto fatto, osservato e sperimentato. Laddove l'esperienza pratica è stata accompagnata da momenti di confronto e rielaborazione, il tirocinio viene riconosciuto come una base solida della professionalizzazione; quando tale accompagnamento è mancato, l'esperienza tende a restare isolata e poco integrabile nella pratica didattica. Dall'integrazione dei risultati quantitativi e qualitativi emerge che i corsisti percepiscono la professione docente non come un processo lineare, ma come un percorso unitario e situato. Le competenze vengono fatte proprie in maniera progressiva all'interno della pratica fatta di significati, di vissuti emotivi e possibilità di riflessione. In questa prospettiva, lo sguardo dei corsisti, raccolto dopo la conclusione dei percorsi, si configura come una forma di conoscenza esperta dell'esperienza formativa, più che come una valutazione sommaria.

I percorsi abilitanti, da quanto emerso, appaiono ai corsisti più efficaci quando aiutano a comprendere e integrare l'esperienza vissuta, oltre il semplice fare. È così che si tiene insieme progetto ed esperienza, senza separarli e formando così docenti capaci di abitare con consapevolezza la complessità del lavoro educativo.

Il contributo del presente studio consiste nell'offrire una lettura integrata dell'esperienza formativa nei percorsi abilitanti nella loro fase iniziale di implementazione, assumendo lo sguardo dei corsisti come chiave interpretativa centrale per comprendere il funzionamento percepito del modello. L'analisi comparativa dei diversi formati (30, 36 e 60 CFU) suggerisce che la qualità percepita

sia meno legata alla durata del percorso in sé che alla coerenza organizzativo-esperienziale che ne sostiene la rielaborazione professionale.

Tali risultati vanno tuttavia interpretati alla luce di alcuni limiti, quali il campione non probabilistico, il riferimento a un unico contesto istituzionale e l'impiego di dati auto-risportati che riducono la generalizzabilità delle evidenze, mentre la natura trasversale della rilevazione non consente di cogliere l'evoluzione delle percezioni nel tempo.

Pur entro questi confini, lo studio individua alcune linee di sviluppo prioritarie per la ricerca sulla formazione iniziale dei docenti. In particolare, la relazione osservata tra qualità organizzativo-curricolare percepita ed efficacia percepita suggerisce la necessità di studi longitudinali in grado di verificare se e come tali percezioni si traducano, nel medio periodo, in pratiche didattiche effettive e in una più stabile costruzione dell'identità professionale. Inoltre, il ruolo centrale attribuito a valutazione e feedback indica l'opportunità di approfondimenti mirati sulle caratteristiche qualitative delle restituzioni e sul loro impatto nei processi di rielaborazione delle concezioni valutative dei futuri docenti, attraverso disegni metodologici che integrino dati survey e strumenti qualitativi. Un'ulteriore prospettiva riguarda il tirocinio come spazio di apprendimento professionale, con specifica attenzione alle forme di mentoring e supervisione e al modo in cui tali condizioni favoriscono la trasformazione dell'esperienza pratica in conoscenza professionale. Nel complesso, i risultati confermano infine la rilevanza di approcci mixed methods e di dispositivi di ricerca-formazione, capaci di assumere l'esperienza dei corsisti non come dato accessorio, ma come criterio interpretativo centrale per il miglioramento dei percorsi abilitanti.

RICCARDO SEBASTIANI
Link Campus University

SARA PELLEGRINI
Link Campus University

CHIARA GENTILLOZZI
University of Macerata

FILIPPO GOMEZ PALOMA
University of Cassino and Lazio Meridionale

Bibliografia

- Albers, B., & Pattuwage, L. (2017). Implementation in education: Findings from a scoping review. *Australian Journal of Education*, 61(2), 164–181.
- Amatori, G., Buccolo, M., & Travaglini, A. (2025). Transversal skills and professional motivation in qualifying courses for secondary school: An exploratory investigation. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 120–130. https://doi.org/10.7346/-fe-XXIII-01-25_15.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brown, T. D., Barnes, M., & Finefter-Rosenbluh, I. (2024). Teacher perspectives and experiences of assessment literacy in Victorian junior secondary schools. *Australian Journal of Education*, 68(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/00049441231214022>.
- Capobianco, R. (2022). Initial teacher training (ITE) and the skills assessment: An exploratory survey. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 457–474. https://doi.org/10.7346/-fe-XX-03-22_32.
- Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 26–37. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-03>.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Prospective teachers' conceptions of assessment: Observational-correlational research into the 24 CFU training course. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 118–125. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-15>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Corsi, M., Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Miller, G. E. (2021). Valutazione, feedback, equità: Una sfida per la didattica. *Education Sciences & Society*, 12(2), 9–12. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa13004>.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri. (2023, August 4). *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 224.
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>.
- DeLuca, C., Coombs, A., & LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 159–169.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.). (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Estaji, M. (2024). Perceived need for a teacher education course on assessment literacy development: Insights from EAP instructors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 50. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00272-2>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Förster, C. E., Ruffinelli, A., Cisternas, T., & Donoso, F. (2025). Assessment of initial teacher education from the evaluated' perspective: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(1), 17–34. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6148>.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE.
- Goh, R., & Tan, K. H. K. (2023). Teachers' qualitatively different ways of experiencing assessment feedback: Implications for teacher assessment literacy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 46(2), 253–269. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2023-0207>.
- Heikkilä, M., & Hermansen, H. (2024). Epistemic coherence in teacher education. In G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education: Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (pp. 37–54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_3.
- Hull, P., & Víg, T. (2025). Teachers' assessment literacy: A descriptive literature review. *Hungarian Educational Research Journal*, 15(2), 210–225.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 147–153.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79. (2022). *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 150.
- Lyon, A. R., Cook, C. R., Brown, E. C., Locke, J., Davis, C., Ehrhart, M., & Aarons, G. A. (2018). Assessing organizational implementation context in the education sector: Confirmatory factor analysis of measures of implementation leadership, climate, and citizenship. *Implementation Science*, 13, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0705-6>
- Meneses, A., Nussbaum, M., Veas, M. G., & Arriagada, S. (2023). Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 128, Article 104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1217167. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1217167>.
- Pentucci, M. (2018). La storia generale nella trasposizione didattica. In L. Coltri, D. Dalola, & M. T. Rabitti (Eds.), *Una nuova storia generale da insegnare* (pp. 205–229). Mnamon.
- Perrenoud, P. (2001). Developing reflective practice in teachers. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Developing professional practice in teaching* (pp. 1–19). RoutledgeFalmer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shafii, R. A., & Berger, J. L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101496.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge University Press.
- Viganò, R. M. (2023). La valutazione come chiave di volta della professione docente. *Formazione & Insegnamento*, 21(2), 83–89. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_11.
- Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2024). What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education*, 153, Article 104822. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822>.
- Welsh, J. A., Meyer Chilenski, S., Daniels, A. M., Bierman, K. L., & Coie, J. D. (2025). Evidence-based program implementation variability in new contexts: The Head Start REDI program. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01648-2>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press
- Wiese, E., & Nortvedt, G. A. (2023). Teacher assessment literacy in culturally and linguistically diverse classrooms: A Norwegian case study. *Teaching and Teacher Education*, 135, Article 104357. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104357>.