

# Discussion sessione su variabili individuali, di scuola e di contesto

Paolo Sestito

Banca d'Italia

Servizio Struttura Economica

# Overview dei paper

- Freddano-Tortora (FT): ruolo delle aspettative/programmi sul proprio futuro; uso indagine PISA (quest studente)
- Caponera-Losito-Pietracci-Palmerio (CLPP): differenze tra scuole negli apprendimenti; uso indagine PISA, distinguendo tra i vari processi cognitivi indagati.
- Conti-Duranti-Rampichini-Sciclone (CDRS): stima effetti (differenze di efficacia) singole scuole in un contesto regionale specifico (la Toscana); uso dei (relativamente poco ricchi) dati Invalsi riferiti all'universo delle scuole con implicazioni perciò per il futuro SNV

# Commenti generali

- Evidenza di maturità della ricerca educativa in Italia: valorizzazione dei dati esistenti e delle loro differenti caratteristiche, senza fermarsi ai report istituzionali e descrittivi
  - ➔ Accessibilità dei dati
  - ➔ Integrazione dei dati (PISA e rilevazioni nazionali): dal cfr ex post (PISA 2012) si riuscirà a passare ad un'integrazione dati ex ante in PISA 2015?
  - ➔ a quando i primi dati longitudinali?

# FT: pro ...

- Attenzione alle motivazioni/aspettative professionali future (per come colte nel quest. studente PISA):
  - Sono influenzate da stereotipi di genere?
  - Sono diverse tra area PON (regioni Mezzogiorno) e resto d'Italia?
  - Sono rilevanti nel determinare gli apprendimenti?  
[quesito simile a Curci-Sestito, in progress]

## .... e contro

- La descrizione dei dati è molto ricca, ma andrebbe meglio sintetizzata:
  - Area PON (Sud?) più dominato da «lavori domestici» (di cui andrebbe chiarito meglio il significato) e «non so»?
  - Maschi più spesso sbandati («non so»)?
  - Liceali più caratterizzati da canali informativi lontani dal mondo del lavoro e meno propensi a orientamento?
- Non è chiara la logica dei modelli di regressione adoperati: non sarebbe più naturale inserire le aspettative sul futuro lavorativo come un regressore addizionale in un modello std (salvo tenere conto della endogeneità delle aspettative) ?

# CLPP: pro ...

- Si parte dal puzzle della diversa rilevanza della variabilità tra scuole in PISA e nelle Rilevazioni Nazionali (RN) Invalsi (cfr. Montanaro-Sestito, 2014), escludendo che possa dipendere da una lontananza dei contenuti di PISA dal curriculum teorico delle scuole italiane.
- Si esplorano le differenze nei tre processi cognitivi colti in PISA 2012 («utilizzare», «interpretare» e «formulare»), in termini sia di quota della varianza tra scuole e sia di coefficienti di un modello di regressione descrittivo:
  - a volo d’uccello i risultati sono molto simili tra i tre processi, sia su tutti i 15enni e sia per soli 15enni «regolari» (in II superiore),
  - CLPP però enfatizzano la presenza di una varianza tra scuole maggiore per l’utilizzare e un vantaggio dei licei più netto per l’interpretare .

## ...e contro

- Vicinanza di PISA al curricolo teorico non equivale a sua vicinanza alle prove Invalsi, né a vicinanza (di PISA o delle RN) alle prassi effettivamente messe in opera nelle scuole.
  - I due aspetti andrebbero indagati separatamente ed in quanto tali
- I modelli stimati per i tre processi cognitivi sembrano molto simili e la significatività delle differenze discusse nel testo andrebbe esplicitamente testata

# CDRS: pro ...

- Modello relativamente semplice che mira ad identificare, sulla base delle rilevazioni Invalsi universali, scuole ad efficacia molto alta (da «emulare» e premiare) o molto bassa (da «riorganizzare» , anche se magari dopo verifiche ulteriori, di tipo ispettivo, per definire il «che fare»)
- Non si usano, perché indisponibili e perché comunque si tratterebbe di una sorta di output intermedio dell'efficacia della scuola, dati su motivazioni degli studenti o prassi educative. NB si cerca di lavorare anche sulla III media, ove alcuni ctrl (ESCS individuale) non sono disponibili.
- Si usa un modello statistico multilevel, per tenere esplicitamente conto del fatto che alcuni effetti, da depurare, possono operare a livello sia di singolo individuo che aggregato (es. ESCS)
- Si stimano modelli separati per Italiano e Matematica, ma la definizione di scuola ad efficacia alta o bassa utilmente combina i due modelli.



# .. e contro

- Modello a 3 livelli, ma uso ambiguo del 2° livello:
  - Analiticamente non è chiaro perché taluni effetti (es ESCS) non vengono fatti operare a livello di classe, la varianza tra classi della singola scuola essendo in realtà quantitativamente (oltre che a-priori) rilevante
  - Peraltro non è chiaro se la composizione della singola classe sia o meno un fattore da depurare ove l'obiettivo sia di valutare la scuola (visto che l'allocazione di docenti e discenti alle singole classi è una scelta del dirigente scolastico)
  - In ogni caso, va chiarito se si parla di scuola o di plesso scolastico
- Quale è la robustezza dei risultati, ad es. nel tempo (oltre che tra ITA e MAT)? Questo è un elemento essenziale se un modello del genere deve ispirare l'identificazione delle scuole in condizioni critiche e le scelte ispettive del SNV
  - NB a regime si vorrebbe anche capire se tecniche puramente sezionali siano coerenti nei risultati con tecniche che usino dati longitudinali
- E' sufficiente considerare l'efficacia di scuola a partire dalla media dei risultati dei suoi alunni in italiano e matematica o bisogna dare un peso maggiore ai casi in cui vi siano deficienze di un alunno sia in italiano che in matematica o (soprattutto laddove si debba identificare le scuole in condizioni critiche) al fatto di avere molti studenti con risultati particolarmente insoddisfacenti?
- Come si è considerato il problema del *cheating*?