



1 Perché? La valutazione come mezzo e non come fine.

2 Cosa? Conoscenze, abilità, competenze.

3 Come? Strumenti e dispositivi di accertamento per una valutazione efficace (tripartizione in accertamento "oggettivo", tradizionale, autentico). Le caratteristiche del giudizio per una valutazione efficace.

4 Chi? Trasparenza nei criteri e livelli di partecipazione di studentesse e studenti.

Cristiano Corsini (Università Roma Tre)

Stimolo

R
i
s
p
o
s
t
a

| | |
|--|---|
| <p>Stimolo aperto Risposta aperta</p> <p>PROVE NON STRUTTURATE Interrogazioni, saggi, ricerca</p> | <p>Stimolo aperto Risposta chiusa</p> |
| <p>Stimolo chiuso Risposta aperta</p> <p>PROVE SEMISTRUTTURATE Saggi brevi, esercizi di laboratori</p> | <p>Stimolo chiuso Risposta chiusa</p> <p>PROVE STRUTTURATE o OGGETTIVE Test</p> |

Come migliorare la valutazione formativa?

Feedback formativi: materiale per esercitarsi ed autovalutarsi in itinere, in preparazione sia del test che dello scritto (prove di esame).

Presentazione di approfondimenti sugli argomenti dell'insegnamento, condotta da gruppi di studenti, difficile da realizzare considerato il numero di studenti per classe (in media 200).

Come migliorare la valutazione sommativa?

Preparazione della test informatizzato (utilizzo del database) e della prova scritta.

Costruzione di riscontri descrittivi con prove oggettive attraverso l'associazione obiettivi/item.

- È utile che ogni item (quesito, domanda) sia associata a un obiettivo.
- Gli obiettivi possono avere livelli diversi di analiticità, possono essere generali (conoscenze, abilità) o più specifici (diversificare conoscenze e abilità a seconda degli ambiti).
- Tuttavia, è utile che una domanda sia associata a un solo obiettivo (per evitare ambiguità interpretative che rendono meno preciso l'accertamento e meno valida la valutazione).

Ha mostrato nel corso del colloquio orale di possedere conoscenze specifiche su determinati argomenti e ha impiegato un lessico adeguato. Tuttavia, ha esposto le conoscenze in modo frammentario e ha evidenziato difficoltà nell'impiegarle autonomamente per fornire risposte a domande che chiedono di applicare le conoscenze disciplinari (richiamandole e integrandole) per affrontare specifiche situazioni, ipotizzando soluzioni a problemi aperti e complessi. Ha fornito 18 risposte esatte alla prova oggettiva selettiva, andando meglio (12/15) alle domande su nozioni e definizioni rispetto a quelle che richiedono di individuare la corretta applicazione delle conoscenze (6/15).

Al di là di questo esame, le consiglio in generale di affrontare lo studio provando sempre a formulare esempi concreti dei concetti che incontra, mettendo gli argomenti in associazione tra di loro.

Ha mostrato nel corso del colloquio orale di possedere conoscenze specifiche su determinati argomenti e ha impiegato un lessico adeguato. Tuttavia, ha esposto le conoscenze in modo frammentario e ha evidenziato difficoltà nell'impiegarle autonomamente per fornire risposte a domande che chiedono di applicare le conoscenze disciplinari (richiamandole e integrandole) per affrontare specifiche situazioni, ipotizzando soluzioni a problemi aperti e complessi. Ha fornito 18 risposte esatte alla prova oggettiva selettiva, andando meglio (12/15) alle domande su **nozioni e definizioni** rispetto a quelle che richiedono di **individuare la corretta applicazione** delle conoscenze (6/15).

Al di là di questo esame, le consiglio in generale di affrontare lo studio provando sempre a formulare esempi concreti dei concetti che incontra, mettendo gli argomenti in associazione tra di loro.

Le propongo un 20.

Ha mostrato nel corso del colloquio orale di possedere conoscenze specifiche su determinati argomenti e ha impiegato un lessico adeguato. Tuttavia, ha esposto le conoscenze in modo frammentario e ha evidenziato difficoltà nell'impiegarle autonomamente per fornire risposte a domande che chiedono di applicare le conoscenze disciplinari (richiamandole e integrandole) per affrontare specifiche situazioni, ipotizzando soluzioni a problemi aperti e complessi.

Ha fornito 18 risposte esatte alla prova oggettiva selettiva, andando meglio (12/15) alle domande su nozioni e definizioni rispetto a quelle che richiedono di individuare la corretta applicazione delle conoscenze (6/15).

Al di là di questo esame, le consiglio in generale di affrontare lo studio provando sempre a formulare esempi concreti dei concetti che incontra, mettendo gli argomenti in associazione tra di loro.

Le propongo un 20.

Ha mostrato nel corso del colloquio orale di possedere conoscenze specifiche su determinati argomenti e ha impiegato un lessico adeguato. Tuttavia, ha esposto le conoscenze in modo frammentario e ha evidenziato difficoltà nell'impiegarle autonomamente per fornire risposte a domande che chiedono di applicare le conoscenze disciplinari (richiamandole e integrandole) per affrontare specifiche situazioni, ipotizzando soluzioni a problemi aperti e complessi.

Ha fornito 18 risposte esatte alla prova oggettiva selettiva, andando meglio (12/15) alle domande su nozioni e definizioni rispetto a quelle che richiedono di individuare la corretta applicazione delle conoscenze (6/15).

Al di là di questo esame, le consiglio in generale di affrontare lo studio provando sempre a formulare esempi concreti dei concetti che incontra, mettendo gli argomenti in associazione tra di loro.

Le propongo un 20.

Ha mostrato nel corso del colloquio orale di possedere conoscenze specifiche su determinati argomenti e ha impiegato un lessico adeguato. Tuttavia, ha esposto le conoscenze in modo frammentario e ha evidenziato difficoltà nell'impiegarle autonomamente per fornire risposte a domande che chiedono di applicare le conoscenze disciplinari (richiamandole e integrandole) per affrontare specifiche situazioni, ipotizzando soluzioni a problemi aperti e complessi.

Ha fornito 18 risposte esatte alla prova oggettiva selettiva, andando meglio (12/15) alle domande su nozioni e definizioni rispetto a quelle che richiedono di individuare la corretta applicazione delle conoscenze (6/15).

Al di là di questo esame, le consiglio in generale di affrontare lo studio provando sempre a formulare esempi concreti dei concetti che incontra, mettendo gli argomenti in associazione tra di loro.

Corsini C, Zanazzi S (2018). *Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende*. In «I problemi della pedagogia», vol. 1, p. 43-69
Indagine condotta su 1071 studentesse e studenti dell'università

Impiego formativo del voto: punteggi elevati per soggetti che riflettono sul voto e lo impiegano per orientare l'apprendimento successivo

I voti che ottengo all'università sono utili per riflettere sul metodo di studio.

I voti che ottengo all'università sono indicazioni utili per migliorare.

All'università, dopo che ho ricevuto un voto rifletto su come e quanto ho studiato.

I voti che ottengo all'università sono utili per orientare l'apprendimento futuro.

I voti che ottengo all'università sono utili per verificare il livello di apprendimento che ho raggiunto.

Le/i docenti ci valutano durante le lezioni per testare il livello degli apprendimenti raggiunti e rivedere argomenti poco chiari.

Punteggio Scala
*Impiego formativo
del voto*

Media

| | |
|---------------|--------------|
| Mai | 47,97 |
| Quasi mai | 48,69 |
| Qualche volta | 51,32 |
| Spesso | 52,56 |
| Sempre | 56,24 |

*Le/i docenti esplicitano
chiaramente i criteri utilizzati
per valutare.*

Punteggio Scala
*Impiego formativo
del voto*

Media

| | |
|------------------|--------------|
| Mai | 46,48 |
| Quasi mai | 47,67 |
| Qualche volta | 51,35 |
| Spesso | 53,31 |
| Sempre | 55,74 |
| Totale | 50,00 |

| | Punteggio Scala |
|---|-----------------------------------|
| <i>Le/i docenti mi chiedono cosa penso del voto che mi assegnano.</i> | <i>Impiego formativo del voto</i> |
| | Media |
| Mai | 48,48 |
| Quasi mai | 50,68 |
| Qualche volta | 52,01 |
| Spesso | 54,30 |
| Sempre | 54,90 |
| Totale | 50,00 |

Sig. 0,000

prima parte

*Gli esami si basano su varie prove
(scritte, orali, laboratoriali) e non
solo su una.*

Punteggio Scala
*Impiego formativo del
voto*

Media

Mai

45,86

Quasi mai

48,33

Qualche volta

50,10

Spesso

51,67

Sempre

50,01

Totale

50,00

Sig. 0,000

prima parte

| | Punteggio |
|---|-------------------------------------|
| <i>Le/i docenti si limitano ad assegnare i voti, senza fornire ulteriori indicazioni sui livelli o i processi di apprendimento.</i> | Scala Impiego formativo del voto |
| Mai | Media 53,63 |
| Quasi mai | 51,98 |
| Qualche volta | 51,57 |
| Spesso | 50,21 |
| Sempre | 47,15 |
| Totale | 50,00 |

Sig. 0,000

prima parte

Cosa indicano i risultati?

Generalmente, a impiegare in maniera formativa il voto sono soprattutto studentesse e studenti che con maggiore frequenza affermano che chi insegna

- impiega la valutazione formativa in itinere
- chiarisce i criteri utilizzati in sede d'esame
- chiede a studentesse e studenti cosa pensano del voto assegnato
- impiega prove di diverso tipo per valutare
- fornisce informazioni su processi e livelli di apprendimento

il colloquio orale

Il colloquio prevede un approfondimento di due tra i seguenti temi (il primo sarà proposto dalla studentessa o dallo studente, l'altro dal docente):

- 1) Approcci e modalità di ricerca in campo educativo
- 2) Atteggiamento scientifico
- 3) Teorie, leggi, variabili e ipotesi di ricerca
- 4) Metodo e fasi della ricerca scientifica
- 5) I rapporti tra misurazione, valutazione educativa e formativa, accountability
- 6) Paradigma e altri fattori che incidono nella scelta della ricerca
- 7) Rapporto tra valutazione, motivazione e apprendimento
- 8) Pedagogia sperimentale ed educazione
- 9) Distorsioni valutative, stereotipi ed educazione
- 10) Strumenti di rilevazione in campo educativo
- 11) Sviluppo emotivo e narrazione
- 12) Validità, affidabilità e "oggettività" nella rilevazione educativa
- 13) La valutazione formativa: principi teorici, strumenti, esempi
- 14) Le prove oggettive: limiti, punti di forza e modalità di costruzione
- 15) Misure e scale di misura
- 16) Il passaggio dal voto ai giudizi nella scuola primaria.
- 17) Gli obiettivi di apprendimento e la valutazione per competenze.
- 18) La valutazione fra pari.
- 19) Dal Rapporto di Autovalutazione al Piano di Miglioramento.
- 20) Strumenti per la valutazione per competenze.

Per ciascun argomento, le studentesse e gli studenti saranno valutate/i in base alla capacità di

- fornire le definizioni dei concetti più rilevanti;
- associare i concetti alle fonti, ovvero al manuale o alla ricerca in programma;
- evidenziare i nessi con altri argomenti
- fornire esempi concreti, rielaborando personalmente i concetti.

Prova oggettiva prima del colloquio orale.

Domande che testano il
riconoscimento di definizioni
corrette e concetti ben formulati

Domande che testano il
riconoscimento di un impiego
appropriato di conoscenze
disciplinari

La validità di uno strumento è definita come

- a. costanza dei dati raccolti in caso di ripetute misurazioni.
- b. precisione delle misure rispetto a una scala predefinita.
- c. coerenza tra le finalità della misura e le informazioni raccolte.
- d. capacità della misura di rendere conto di differenti stimoli.
- e. oggettività delle informazioni raccolte attraverso la misurazione.

Domande che testano il
riconoscimento di definizioni
corrette e concetti ben formulati

Al fine di validare un questionario, vengono messi a confronto i diversi item che compongono una scala Likert con le dimensioni dell'atteggiamento da sottoporre a rilevazione. Questa operazione è basata sulla validità

- a. di costrutto.
- b. di contenuto.
- c. esterna.
- d. interna.
- e. di criterio.

Domande che testano il
riconoscimento di un impiego
appropriato di conoscenze
disciplinari

Costruzione di riscontri descrittivi con prove oggettive attraverso l'associazione obiettivi/item.

- È utile che ogni item (quesito, domanda) sia associata a un obiettivo.
- Gli obiettivi possono avere livelli diversi di analiticità, possono essere generali (conoscenze, abilità) o più specifici (diversificare conoscenze e abilità a seconda degli ambiti).
- Tuttavia, è utile che una domanda sia associata a un solo obiettivo (per evitare ambiguità interpretative che rendono meno preciso l'accertamento e meno valida la valutazione).
- Inoltre, associando item e obiettivo è possibile fornire in modo automatico un'indicazione specifica per ciascuna risposta data.

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

“Ci sono dei valori dietro”:
non esistono valutazioni
oggettive.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

Misurare è necessario.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della
valutazione è la valutazione.

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

“Ci sono dei valori dietro”:
non esistono valutazioni
oggettive.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

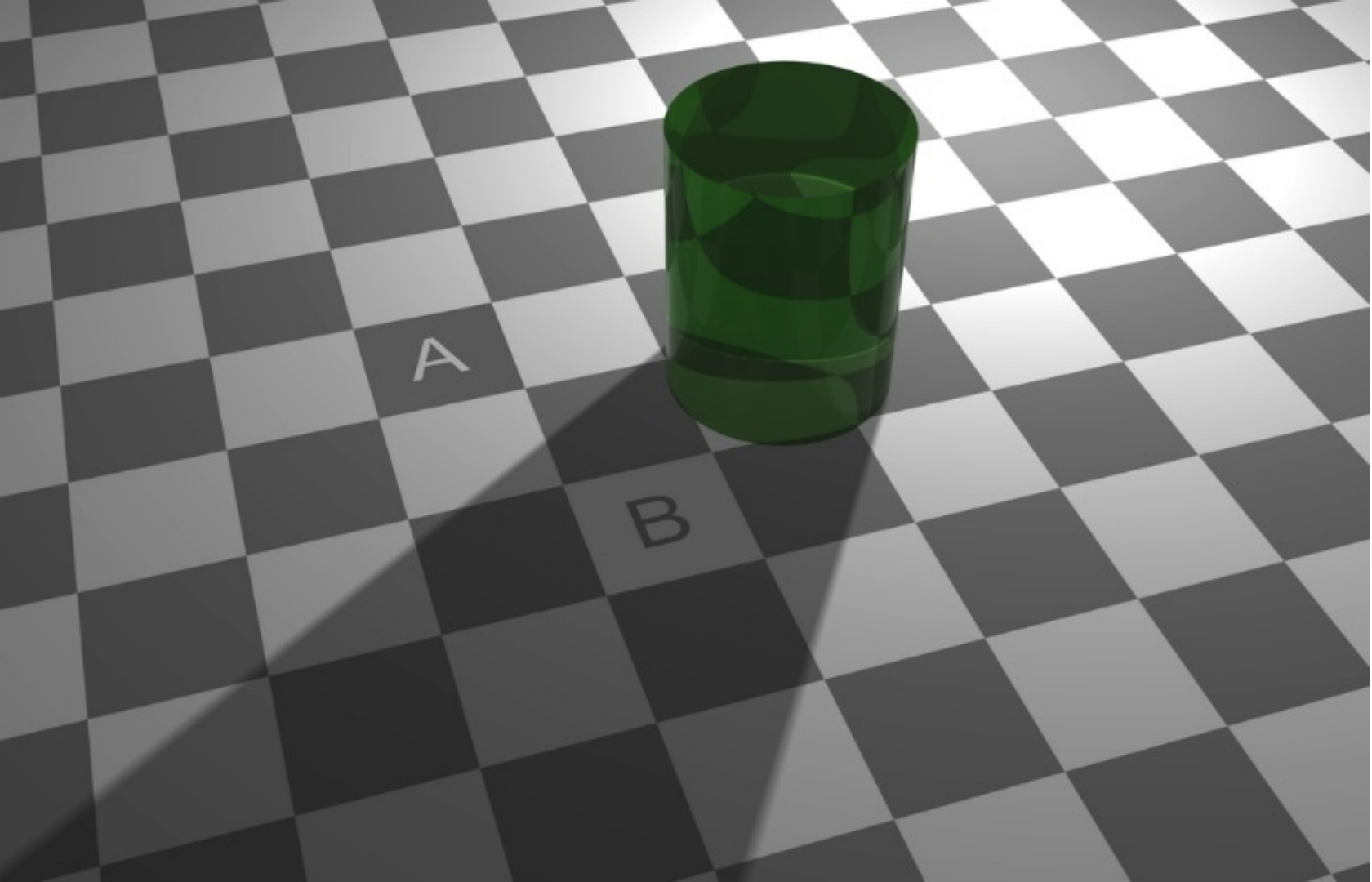
Misurare è necessario.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della
valutazione è la valutazione.

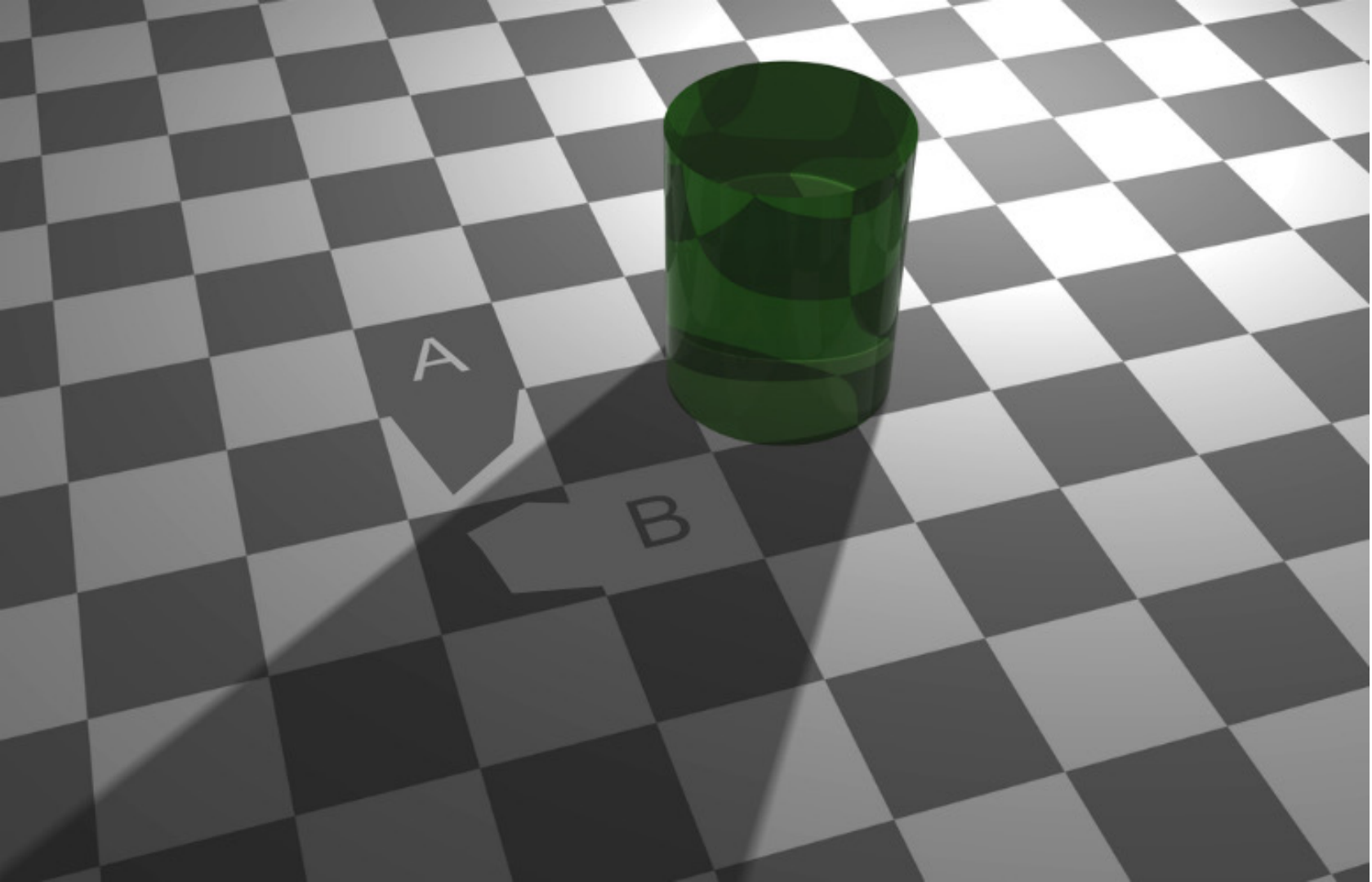
Analisi dello scarto dei voti tra valutatori (Laugier e Weinberg, in Piéron 1963)

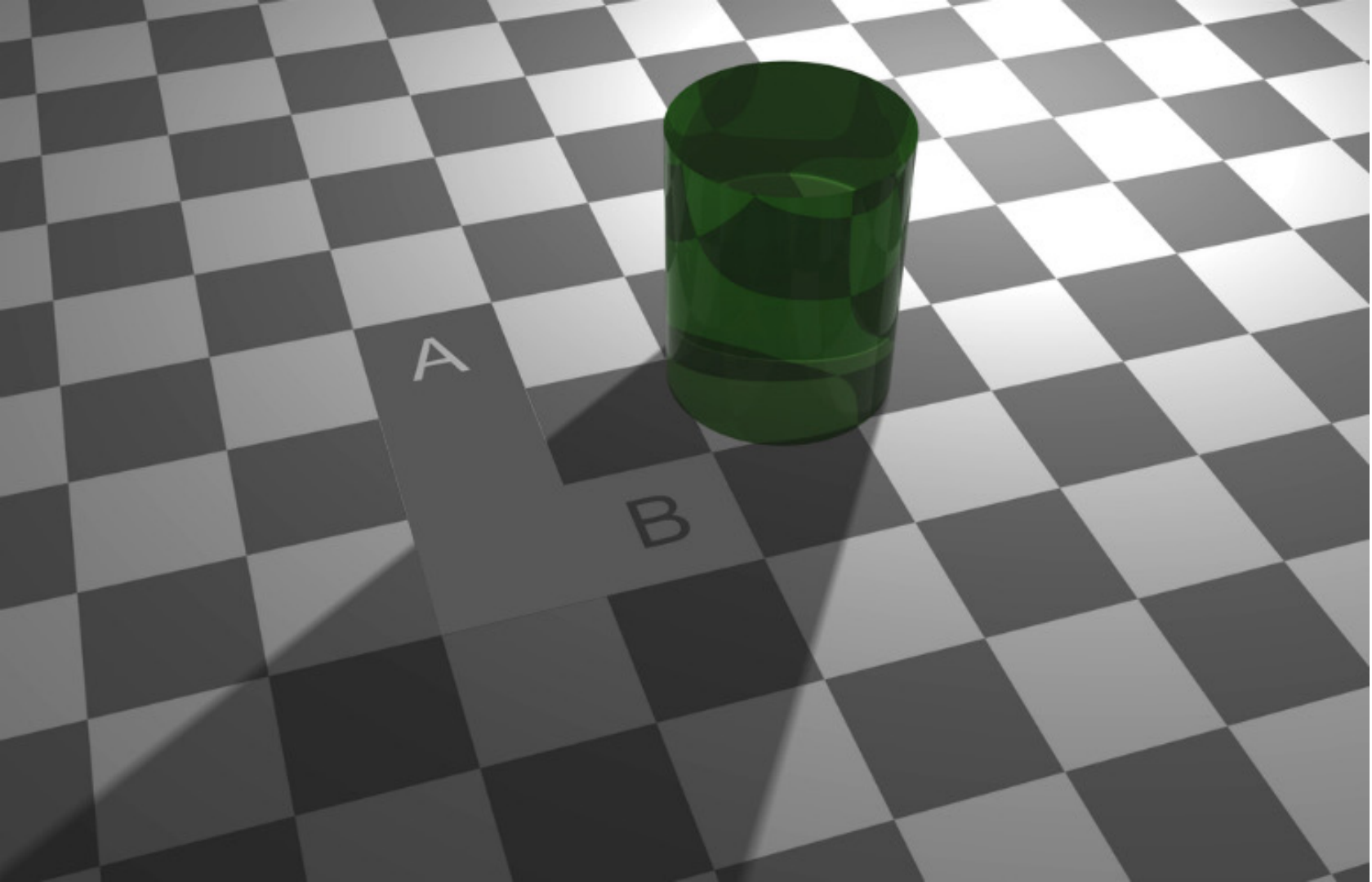
| Prova | Scarti (scala da 1 a 20) | | | |
|----------------------------|--------------------------|---------------|-----------|---|
| | Medio | Più frequente | Massimo | <i>Vero voto</i> N. minimo Valutatori |
| Composizione di francese | 3,3 | 6 e 7 | 13 | 78 |
| <i>Versione dal latino</i> | <i>3,0</i> | <i>5</i> | <i>12</i> | <i>19</i> |
| Inglese | 2,2 | 4 | 9 | 28 |
| <i>Matematica</i> | <i>2,0</i> | <i>4</i> | <i>9</i> | <i>13</i> |
| Filosofia | 3,4 | 5 e 7 | 12 | 127 |
| <i>Fisica</i> | <i>1,9</i> | <i>4</i> | <i>8</i> | <i>16</i> |



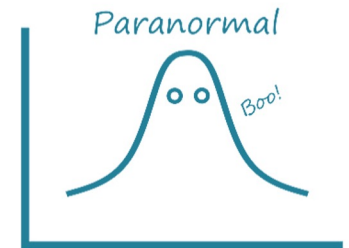
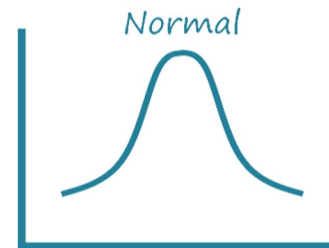
A

B





| | |
|--------------------------------|--|
| Alone | Influenza di elementi non pertinenti |
| Contagio | Influenza del giudizio altrui |
| Contraccolpo | Modificazione della didattica in funzione della valutazione |
| Distribuzione forzata | Forzatura delle differenze individuali entro uno schema prefissato |
| Pigmaliione | Adeguamento dell'apprendimento alle aspettative di chi insegna |
| Successione / Contrasto | Sovrastima o sottostima sulla base del confronto con alti soggetti |
| Stereotipia | Forte incidenza di giudizi precedenti (fissità valutativa) |





G. De Landsheere, *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, 1973 (ed. or. 1971)

Per **stereotipia**, intendiamo una **inalterabilità** più o meno dichiarata, che si instaura nel giudizio formulato nei confronti dell'allievo [...].
Ci era stato segnalato (nell'ambito dell'insegnamento secondario) un caso di stereotipia dichiarata di cui un alunno era vittima per le versioni latine. A titolo di verifica, abbiamo fatto fare gli altri compiti successivamente da un altro alunno della classe, da un alunno dello stesso livello didattico, classificato ottimo in un'altra scuola, poi da un **laureato in filologia classica**: il voto non è cambiato di un mezzo punto su venti.

Pygmalion effect

In 1965 Rosenthal and Jacobson conducted an experiment in a public elementary school, telling teachers that certain children could be expected to be "growth spurters," based on the students' results on the Harvard Test of Inflected Acquisition.

Pygmalion effect

In 1965 Rosenthal and Jacobson conducted an experiment in a public elementary school, telling teachers that certain children could be expected to be "growth spurters," based on the students' results on the Harvard Test of Inflected Acquisition.

In point of fact, the test was **non existent** but those children, chosen at random, performed better than the others in genuine tests administered at the end of the school year.

By this experiment Rosenthal and Jacobson determined the "Pygmalion effect": the phenomenon whereby **teacher higher expectations lead to an increase in learning.**

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

Scelta di obiettivi e contenuti: non esistono valutazioni oggettive, ma soggettività non significa arbitrio.

Trasparenza e partecipazione rendono più equa, affidabile, valida ed efficace la valutazione.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

Misurare è necessario.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della valutazione è la valutazione.

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

“Ci sono dei valori dietro”:
non esistono valutazioni
oggettive.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

Misurare è necessario.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della
valutazione è la valutazione.

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

“Ci sono dei valori dietro”:
non esistono valutazioni
oggettive.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

Misure valide e affidabili,
basate su diverse fonti,
fonti diverse e diversi
punti di vista.
Nella valutazione
formativa il rigore è
davvero necessario.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della
valutazione è la valutazione.

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

“Ci sono dei valori dietro”:
non esistono valutazioni
oggettive.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

Non esiste **uno**
strumento valido in sé.
Le prove di **padronanza**
(descrittive) funzionano
meglio di quelle a
norma.

Non impiegare la
conoscenza prodotta
dalla valutazione è un
grave errore.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della
valutazione è la valutazione.

Tre forme di *rilevazione* per la valutazione



«Oggettiva»: le prove «oggettive»

| | |
|-----------------------|--|
| Peculiarità | Eliminazione o ridimensionamento delle distorsioni: chiusura delle domande, predeterminazione dell'esattezza delle risposte. <i>Test</i> |
| Punti di forza | Possibilità, in tempi ridotti, di testare un numero esteso di conoscenze e abilità da parte di un numero elevato di soggetti (molto utili soprattutto in funzione formativa) |
| Difficoltà | Difficoltà di rilevare conoscenze approfondite e capacità complesse. Tendenza a scambiarle per prove di competenza. Confusione tra oggettività nella fase di rilevazione e oggettività valutativa, tra misurazione e valutazione espressione numerica ed esattezza. Mancato rispetto delle regole di costruzione dei test, scarso ricorso all' <i>item analysis</i> : le prove oggettive non vengono quasi mai messe alla prova. Per prepararle servono tempo e collaborazione tra colleghe/i. |



[Visualizza i dati del grafico](#)

Tre forme di *rilevazione* per la valutazione



Noi dobbiamo domandarci non già quali tipi di prove siano più «calde» ed umane, ma quali tipi di prove servano meglio ai fini di un giudizio impegnativo e motivato ricco di conseguenze pratiche importanti. E che deve perciò essere giusto ed obiettivo quant'è possibile.

Aldo Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*

«Tradizionale» (prove non strutturate)

Peculiarità

Richiesta di risposta complessa.
Colloquio, tema

Punti di forza

Possibilità di approfondire la conoscenza e la padronanza di un determinato argomento, stimolando le dimensioni metacognitive ed emotive.

Difficoltà

Scarsa affidabilità: incidenza di distorsioni valutative.

il colloquio orale

Il colloquio prevede un approfondimento di due tra i seguenti temi (il primo sarà proposto dalla studentessa o dallo studente, l'altro dal docente):

- 1) Approcci e modalità di ricerca in campo educativo
- 2) Atteggiamento scientifico
- 3) Teorie, leggi, variabili e ipotesi di ricerca
- 4) Metodo e fasi della ricerca scientifica
- 5) I rapporti tra misurazione, valutazione educativa e formativa, accountability
- 6) Paradigma e altri fattori che incidono nella scelta della ricerca
- 7) Rapporto tra valutazione, motivazione e apprendimento
- 8) Pedagogia sperimentale ed educazione
- 9) Distorsioni valutative, stereotipi ed educazione
- 10) Strumenti di rilevazione in campo educativo
- 11) Sviluppo emotivo e narrazione
- 12) Validità, affidabilità e “oggettività” nella rilevazione educativa
- 13) La valutazione formativa: principi teorici, strumenti, esempi
- 14) Le prove oggettive: limiti, punti di forza e modalità di costruzione
- 15) Misure e scale di misura
- 16) Il passaggio dal voto ai giudizi nella scuola primaria.
- 17) Gli obiettivi di apprendimento e la valutazione per competenze.
- 18) La valutazione fra pari.
- 19) Dal Rapporto di Autovalutazione al Piano di Miglioramento.
- 20) Strumenti per la valutazione per competenze.

il colloquio orale

Per ciascun argomento, le studentesse e gli studenti saranno valutate/i in base alla capacità di

- fornire le definizioni dei concetti più rilevanti;
- associare i concetti alle fonti, ovvero al manuale o alla ricerca in programma;
- evidenziare i nessi con altri argomenti
- fornire esempi concreti, rielaborando personalmente i concetti.

Autentica

Peculiarità

Realizzazione, individuale e di gruppo, di prodotti reali, attinenti alla dimensione scientifico/professionale della disciplina.

Attività laboratoriali finalizzate alla costruzione di prodotti o alla preparazione di eventi complessi

Punti di forza

Possibilità di verificare se il soggetto è in grado di utilizzare risorse cognitive e metacognitive per affrontare situazioni interessanti, complesse e significative. La valutazione (etero-, auto-, tra pari) ha maggiori opportunità di essere concepita come un processo intrinseco che dà senso alle attività.

Difficoltà

Difficoltà di approntamento dei contesti in cui realizzare i prodotti (spazi, tempi).
Difficoltà di decentramento e riorientamento funzionale da parte della disciplina.

Valutazione autentica

- Nel corso dell'insegnamento, gruppi di max 5 persone potranno condurre una ricerca empirica su una problematica valutativa (sulla valutazione in università, sulla valutazione a scuola, valutazione della qualità della didattica ecc.)
- Ciascun gruppo, nel corso dell'insegnamento, seguirà le fasi dell'indagine (scelta del problema, formulazione di domande o ipotesi, disegno, raccolta dati)
- A maggio, ciascun gruppo produrrà un rapporto di ricerca e presenterà l'indagine a studentesse, studenti, docenti, coordinatore del CdS e direttrice del Dipartimento nel corso di un seminario appositamente organizzato.

Valutazione autentica

- Eterovalutazione, autovalutazione e peer-feedback sono elementi necessari per il miglioramento di processi e prodotti
- Sono necessari riscontri analitici, non voti.

Tre forme di *rilevazione* per la valutazione



What makes any particular assessment formative is not the specific measuring tool employed but how the information gathered from the tool is used. If a teacher uses information from a particular assessment to track learning, give students feedback, and adjust instructional strategies in a way intended to further progress toward learning goals, that teacher is engaging in formative assessment.

Laura Greenstein

La valutazione che educa è

un giudizio
di
valore

“Ci sono dei valori dietro”:
non esistono valutazioni
oggettive.

emesso sulla
distanza tra la
realtà e le nostre
aspettative

Misurare è necessario.

utile alla **riduzione**
di questa distanza

La comunicazione della
valutazione è la valutazione.

Il riscontro deve essere
orientato al futuro: i giudizi
sono programmi di azione.

Importanza di valutazione
tra pari e autovalutazione.

Comunicare: caratteristiche del feedback

comprensibile: espresso con un linguaggio chiaro

selettivo: focalizzato su alcuni aspetti su cui le studentesse e gli studenti possano agire per migliorare

specifico: riferito a precisi aspetti del compito a cui il feedback si applica

contestualizzato: riferito ai criteri di valutazione

equilibrato: focalizzato sia sugli aspetti positivi del compito che sulle aree di miglioramento

proiettato al futuro: riferito a come gli studenti e le studentesse possano migliorare i propri prodotti e attività future collegate all'obiettivo

Nicol D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp. 501-517.

Restiglian Grion, *Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, 2019

Evidenze empiriche raccolte negli ultimi decenni.

Sappiamo da decenni che il feedback è uno degli strumenti didattici più efficaci. Sappiamo che, **generalmente**

- sono più efficaci i feedback tempestivi a elevato tasso informativo: contengono informazioni sul compito (prestazione), sul processo, sull'autoregolazione
- sono particolarmente utili quelli che aiutano studentesse e studenti a respingere le ipotesi errate che hanno formulato, fornendo indicazioni su come formularne altre e metterle alla prova (impiego dell'errore come risorsa e non come penalizzazione rispetto al voto)
- gli effetti dei feedback non informativi (lodi, rimproveri, voti sintetici numerici o meno che siano) sono bassi o addirittura negativi
- i feedback tra chi apprende sono più efficaci di quelli studente/docente

Una valutazione che *funziona* tende

a esplicitare i criteri di giudizio

a impiegare una pluralità di fonti

a fornire feedback rigorosi, analitici e *criteriali* (incentrati su livelli di padronanza),

a rendere chi apprende un soggetto attivo del processo valutativo.

Ovviamente, il perché della valutazione indirizza il come.

Su cristianocorsini.net trovate

- ppt «la formazione di oggi»
- Test di valutazione formativa

Per concludere...

Quando il cuoco assaggia la zuppa, la valutazione è formativa.

Quando il cliente assaggia la zuppa, la valutazione è sommativa.

R. Stake

Suggerimenti di lettura

- Coggi, C., & Perroteau, I. (2018) (a cura di). Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti. FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Pizzorno, M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), La funzione educativa della valutazione (pp. 37-58). Pensa.
- Corsini C., Zanazzi S. (2018). Gli esami all'università: il punto di vista di chi apprende. In «I problemi della pedagogia», vol. 1, p. 43-69
- Lipnevich A.A., Smith J.K (2009). Effects of Differential Feedback on Students' Examination Performance, Journal of Experimental Psychology, 2009.
- Trincherò, R. (2021), Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria, QuiEdit.

Grazie!

Non c'è nessuna ragione di fondo per cui la misura intesa come operazione di conteggio o confronto non debba accompagnarsi con la misura intesa come abito di equilibrio e discrezione.

Aldo Visalberghi, 1955