

## **La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback**

**Maila Pentucci**

**Abstract** – *The article aims to explore teachers' conceptions and ideas about assessment through the integration of two instruments, administered to a sample of 77 teachers, in order to elicit and detect their beliefs and describe their personal experiences: a closed-ended Likert scale questionnaire and an open-ended questionnaire focusing on formative evaluation and feedback. The closed-ended responses allowed for the classification of the evaluative attitudes of the teachers involved, based on the functions they attributed to assessment. In contrast, the comparison with the open-ended responses provides a narrative of their ideas on assessment. From the initial results, it is possible to identify some persistence of an underlying scepticism towards assessment, but also reflections on the transformative value of the evaluation process in teachers' practices. Feedback, in its recursive and reflective conception, still remains in the background.*

**Riassunto** – *Il contributo intende esplorare le concezioni e le idee degli insegnanti sulla valutazione, attraverso l'integrazione di due strumenti, somministrati a un campione di 77 docenti, per far emergere e rilevare le loro convinzioni e per descrivere le loro esperienze personali: un questionario chiuso a scala Likert e uno aperto centrato sulla valutazione formativa e il feedback. Le risposte chiuse consentono di classificare gli atteggiamenti valutativi degli insegnanti coinvolti, attraverso le funzioni che essi assegnano alla valutazione. Il confronto con le risposte aperte invece restituisce una narrativizzazione delle idee sulla valutazione. Dai primi risultati, è possibile verificare alcune persistenze rispetto a uno scetticismo di fondo rispetto alla valutazione, ma anche considerazioni relative ad una valenza trasformativa rispetto alle pratiche degli insegnanti del processo valutativo. Resta ancora sullo sfondo il feedback nella sua concezione ricorsiva e riflessiva.*

**Keywords** – assessment, feedback, teachers' perceptions, cluster analysis, transformation

**Parole chiave** – valutazione, feedback, percezioni degli insegnanti, analisi di cluster, trasformatività

**Maila Pentucci** è Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Lettere, Arte e Studi Sociali dell'Università “d'Annunzio” di Chieti. Si occupa principalmente di professionalizzazione degli insegnanti e di progettazione didattica in contesti sia scolastici che di Higher Education. Tra le sue pubblicazioni: *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli ecosistemi* (in coll. con P.G. Rossi, Milano, FrancoAngeli, 2021).

### **1. Introduzione**

Cercare di comprendere quali siano le idee degli insegnanti rispetto alla valutazione significa indagare una componente essenziale della loro professionalità e verificarne le funzioni e i ruoli

ad essa assegnati e le modalità con cui essa viene interpretata e realizzata nella pratica<sup>1</sup>. Le percezioni dei docenti in merito agli atti pedagogici sono influenzate da convinzioni profonde e generate da schemi di pensiero di portata sia cognitiva che affettivo/emotiva, costruiti e sedimentati nel tempo a partire da conoscenze teoriche, competenze pratiche, esperienze fatte in ambito professionale e personale, oltre che dal contesto pubblico di riferimento<sup>2</sup>. Far emergere le concezioni significa poter sintetizzare in costrutti univoci conoscenze e credenze<sup>3</sup>, portando così alla luce i significati di ordine generale e profondo che vengono assegnati alla valutazione stessa, al di là degli usi correnti nella comunità di pratica e delle adesioni a consuetudini o ad assunti teorici dichiarati sul piano formale nella documentazione scolastica prodotta.

Come sostiene Vergnaud<sup>4</sup>, scendere al fondo della pratica, nello spazio della concettualizzazione dell'azione è utile, ai fini della professionalizzazione del docente, per due scopi: giungere a comprendere le motivazioni e i pensieri sottesi alle prassi valutative consente la presa di coscienza essenziale per avviare una riflessione in merito all'intenzionalità e alla significatività delle scelte didattiche (in questo caso valutative) che si operano a volte in maniera pre-co-sciente o consuetudinaria; inoltre, evidenziare il significato assegnato al processo valutativo, confrontandolo con l'evoluzione delle teorie di riferimento nell'ambito di approcci valutativi learning oriented<sup>5</sup>, può attivare una trasformazione reale dell'attività e del senso stesso che a tale attività viene attribuito<sup>6</sup>.

In questo articolo si intende verificare sia la presenza di alcune persistenze rispetto a un'idea di valutazione ancora tradizionale, centrata sulla misurazione e sulla verifica di obiettivi standard, sia lo spazio conferito a un'idea di valutazione non solo formativa ma formatrice<sup>7</sup> e al feedback come strumento prioritario per rendere i processi valutativi effettivamente integrati e trasformativi sia dell'insegnamento che dell'apprendimento. Tramite questo approccio si tenterà di descrivere possibili polarizzazioni presenti nel pensiero degli insegnanti sulla funzione e sugli effetti della valutazione. Attraverso la somministrazione di un questionario a risposta chiusa su

<sup>1</sup> Cfr. A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, in "Assessment in Education: Principles, Policy & Practice", 25, 4, 2017, pp. 1-26.

<sup>2</sup> Sull'indagine più recente in merito alle concezioni degli insegnanti sulla valutazione si vedano: Y. Xu, Y., L. He, *How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy*, in "Frontiers in Education", 4, 2019, pp. 1-16 e M. Kyttälä, P.M. Bjöm, M. Rantamäki, V. Närhi, M. Aro, *Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience*, in "European Journal of Special Needs Education", 37, 1, 2022, pp.131-145.

<sup>3</sup> Cfr. N. Barnes, H. Fives, C. M. Dacey, *Teachers' Beliefs about Assessment*, in H. Fives e M. G. Gill (a cura di), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, London, Routledge, 2014, pp. 284-300.

<sup>4</sup> G. Vergnaud, *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in J.M. Barbier (a cura di), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, pp. 275-292.

<sup>5</sup> In tutto il paper si farà riferimento al Learning Oriented Assessment di David Carless, presentato qui: D. Carless, *Exploring learning-oriented assessment processes*, in "Higher Education", 69, 2015, pp. 963-976.

<sup>6</sup> Per i concetti legati alla significazione e alla trasformazione delle pratiche si fa riferimento a M. Pentucci, *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

<sup>7</sup> Cfr. G. Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint Lorent (Québec), ERPI, 2004.

scala Likert, il CoA-III Abridged di Brown<sup>8</sup>, e una serie di quattro domande aperte per raccogliere il punto di vista su valutazione formativa e valutazione learning oriented secondo i principi esposti da Carless<sup>9</sup>, si cercherà di rispondere alle seguenti domande di ricerca: a) quali atteggiamenti e convinzioni sulla valutazione emergono, analizzando le percezioni degli insegnanti? b) quanto e come sono presenti, in tali percezioni, gli assunti sulla valutazione formativa, su una prospettiva valutativa learning oriented, sul ruolo del feedback come processo sistemico interattivo e trasformativo?

## **2. Background: verso l'assessment as learning e il feedback trasformativo**

L'idea che la valutazione sia l'atto conclusivo di un percorso di apprendimento, volto esclusivamente ad accertare i risultati raggiunti, lascia il posto a una visione integrata dell'assessment come processo che influenza e modifica il comportamento e la percezione di sé dello studente, e che assume un ruolo chiave per raggiungere le finalità dei processi educativi<sup>10</sup>.

Così Lorella Giannandrea esplicita il definitivo cambiamento di paradigma che la ricerca sulla valutazione nella scuola ha oramai sistematizzato, enfatizzando una dimensione costruttiva e trasformativa del processo valutativo, passando da un'idea di assessment OF learning, centrato sul risultato e sugli obiettivi, attraverso una idea di assessment FOR learning, ovvero di valutazione funzionale all'intero processo di apprendimento, verso una idea di assessment AS learning<sup>11</sup>. Quest'ultima prospettiva prevede che gli studenti tramite il processo valutativo riescano ad autodirezionare il proprio apprendimento futuro sulla base di una riflessione metacognitiva sugli esiti valutativi condivisi dai docenti. Si tratta di un dispositivo complesso che responsabilizza lo studente, lo aiuta e lo invita a farsi carico del processo valutativo acquisendo anche strumenti per diventare consapevole delle proprie abilità, dei propri meccanismi di apprendimento, dei propri punti di forza e debolezza, così da poter mettere in campo risorse e strategie per regolare e raffinare le proprie pratiche<sup>12</sup>.

Si tratta di un'idea di valutazione learning oriented, in cui l'attenzione principale è rivolta al "potenziale di sviluppo di processi di apprendimento produttivi per gli studenti"<sup>13</sup> che prevede

---

<sup>8</sup> Il questionario utilizzato è stato elaborato e sperimentato da Gavin Brown, che lo presenta e lo illustra in: G.T.L. Brown, *Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development*, in "Assessment in Education Principles Policy and Practice", 11, 3, 2004, pp. 301-318; G.T.L. Brown, *Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Version*, in "Psychological Reports", 99, 1, 2006, pp. 166-170.

<sup>9</sup> D. Carless, *Exploring learning-oriented assessment processes*, cit.

<sup>10</sup> L. Giannandrea, *Nuove metodologie di apprendimento e nuovi approcci alla valutazione*, in C. Laici, *Il feedback come pratica trasformativa nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 29-40.

<sup>11</sup> Sull'assessment as learning è seminale l'opera di L. Earl, *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2<sup>nd</sup> ed.), Twin Oaks, CA, Sage, 2013.

<sup>12</sup> L. Giannandrea, D. Maccario, *La valutazione. Significato e paradigmi*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Il nuovo agire didattico*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 287-300.

<sup>13</sup> D. Carless, *Exploring learning-oriented assessment processes*, cit, p. 964.

l'integrazione nella progettazione didattica di compiti significativi e sfidanti<sup>14</sup>, di una prospettiva auto-valutativa e co-valutativa, del feedback come processo ricorsivo e dinamico, dialogico e trasformativo, tanto per lo studente quanto per il docente<sup>15</sup>.

Come sottolinea Laurillard<sup>16</sup>, il feedback è un elemento centrale nell'ecosistema formativo e rappresenta un elemento fondamentale di allineamento tra docente e studente, chiarisce la struttura dei concetti per gli studenti, aiuta il monitoraggio per i docenti<sup>17</sup>. Esso è un processo di interpretazione e costruzione di senso, enfatizza la necessità di partnership, di scambio tra docente e studente<sup>18</sup>, è attivatore poiché guida e genera le posture di apprendimento future per gli studenti ma dà anche ai docenti elementi fondamentali di riflessione per rivedere e ristrutturare la progettazione. Secondo Winstone e Carless<sup>19</sup>, la potenzialità del feedback oggi va cercata nella sua capacità di generare azione: non si focalizza semplicemente sul dare informazioni su punti di forza e debolezza di un compito<sup>20</sup>, ma promuove la trasformazione sia nello studente, che viene invitato a ragionare metacognitivamente sul proprio apprendimento al fine di renderlo più efficace, sia nel docente, che viene invitato a ristrutturare la sua azione didattica. Il feedback trasformativo è dinamico, dialogico, generativo<sup>21</sup>: un feedback loop<sup>22</sup> che si innesta nel processo didattico sia a livello di progettazione, sia a livello di azione, sia a livello di valutazione.

In tale prospettiva la valutazione diventa un'azione diffusa, continua e pervasiva, che "si articola durante tutta l'azione didattica, analizza i processi attivati e contribuisce alla costruzione della conoscenza"<sup>23</sup>.

Gli studi di Brown<sup>24</sup>, da cui è tratto uno dei questionari utilizzati in questo paper, riguardanti la raccolta delle concezioni degli insegnanti sulla valutazione, restituiscono alcune visioni proprie della valutazione, condivise da docenti di paesi diversi.

<sup>14</sup> Sull'integrazione tra progettazione – azione – valutazione si veda P.G. Rossi, M. Pentucci, *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

<sup>15</sup> Cfr. M. Pentucci, A. Sarra, C. Laici, *Feedback to align teacher and student in a Digital Learning Ecosystem*, in "Education Science and Society", 14, 1, 2023, pp. 242-260.

<sup>16</sup> D. Laurillard, *Learning number sense through digital games with intrinsic feedback*, in "Australasian Journal of Educational Technology", 32, 6, 2016, pp. 32-44.

<sup>17</sup> Cfr. D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

<sup>18</sup> Cfr. C. Laici, *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*, cit.

<sup>19</sup> Cfr. N. Winstone, D. Carless, *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-focused Approach*, London, Routledge, 2019.

<sup>20</sup> Cfr. D. Carless, *From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes*, in "Active Learning in Higher Education", 23, 2, 2020, pp. 143-153.

<sup>21</sup> Cfr. D. Carless, *Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 44, 5, 2019, pp. 705-714.

<sup>22</sup> Cfr. O.E. Bjælde, D. Boud, A.B. Lindberg, *Designing feedback activities to help low-performing students*, in "Active Learning in Higher Education", 2024, pp. 1-15.

<sup>23</sup> L. Giannandrea, *La valutazione diffusa. Gli embedded tasks e l'assessment as learning*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Il nuovo agire didattico*, cit., p. 165.

<sup>24</sup> Si fa riferimento a G.T.L. Brown, *Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development*, cit.; G.T.L. Brown, *Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Version*, cit.; G.T.L. Brown, K.J. Kennedy, P.K. Fok, J.K.S. Chan, W.M. Yu, *Assessment for improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment*, in "Assessment in Education Principles Policy and Practice", 16, 3, 2009, pp. 347-363.

La letteratura più recente sul tema<sup>25</sup>, che coniuga valutazione e feedback<sup>26</sup>, si concentra a tal proposito sulle dimensioni trasformative che i processi valutativi messi in atto possono assumere e sulla differenza di prospettive che possono emergere confrontando le pratiche agite e le concezioni profonde degli insegnanti. Per questo è interessante considerare una riesplorazione delle polarizzazioni interne al pensiero degli insegnanti: l'evoluzione delle teorie di riferimento ma anche e soprattutto la complessificazione dei contesti didattici e la loro sempre maggiore dimensione sistemica modificano le convinzioni e le attribuzioni di senso, provocando sia resistenze di tipo passatista<sup>27</sup>, sia aperture verso una visione integrata e generativa della valutazione<sup>28</sup>.

### **3. Metodologia**

Le percezioni e le convinzioni degli insegnanti a proposito del ruolo della valutazione sono state raccolte tramite l'integrazione di due strumenti di rilevazione somministrati a un campione di 77 insegnanti che stavano partecipando a un seminario di formazione sulla valutazione erogato nel 2024 presso l'Università di Chieti, nell'ambito delle iniziative promosse dal CAMAFI (Centro di Ateneo per l'Alta Formazione degli Insegnanti). Il campione è costituito da docenti di ogni grado scolastico così distribuiti: 40% scuola secondaria di II grado, 31% scuola primaria, 17% scuola secondaria di I grado e 11% scuola dell'infanzia. L'età media del campione è di circa 49 anni, l'anzianità di servizio di circa 12 anni. Quanto agli strumenti di rilevazione utilizzati, il primo è un questionario strutturato a risposta chiusa, su scala Likert a 4 punti (molto, abbastanza, poco, per niente), il CoA-III Abridged, ideato e sperimentato da Brown<sup>29</sup> per il contesto scolastico neozelandese e successivamente validato in diversi paesi, tra cui l'Italia<sup>30</sup>. Il questionario propone 27 affermazioni inerenti possibili elementi e caratteristiche della valutazione, enunciate direttamente dal terreno, confrontate con la letteratura di riferimento e confermate in sede

<sup>25</sup> Cfr. N. Hasnida, C. Ghazali, N. Abdullah, S.Z. Zaini, M. Hamzah, *Student Teachers' Conception of Feedback Within An Assessment for Learning Environment: Link to Pupil Aspiration*, in "Cakrawala Pendidikan", 39, 1, 2020, pp. 54-64; V. Monteiro, L. Mata, N.N. Santos, *Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students*, in "Frontiers in Education", 6, 2021, pp. 1-15; C.K.Y. Chan, J. Luo, *Exploring teacher perceptions of different types of "feedback practices" in higher education: implications for teacher feedback literacy*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 47, 1, 2022, pp. 61-76.

<sup>26</sup> Cfr. D. Carless, N. Winstone, *Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy*, in "Teaching in Higher Education", 28, 1, 2023, pp. 150-163.

<sup>27</sup> Cfr. A. Rinaldi, *Una rilettura critica della cultura valutativa predominante per lo sviluppo di una valutazione formativa e descrittiva*, in "IUL Research", 5, 9, 2024, pp. 295-310.

<sup>28</sup> Cfr. M. Pentucci, *Outlining generative evaluation for learning: the educational processes as a structure of the design and the assessment*, in "Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies", 13, 3, 2021, pp. 286-297.

<sup>29</sup> Si tratta degli strumenti illustrati in G.T.L. Brown, *Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Version*, cit. e in G. T. L. Brown, A. Gebril, M.P. Michaelides, *Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism*, in "Frontiers in Education", 4, 16, 2019, pp. 1-13.

<sup>30</sup> Cfr. A. Ciani, A. Rosa, *CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione*, in "Lifelong Lifewide Learning", 17, 39, 2021, pp. 94-113.

di validazione. Si tratta, come afferma lo stesso Brown<sup>31</sup>, di concezioni generalizzate sulla valutazione scolastica che tentano di coprire e rappresentare il pensiero degli insegnanti sia quando è connotato da positività e fiducia, sia quando è connotato da negatività e sfiducia. Inoltre, in coda al CoA-III, sono state inserite quattro domande a risposta aperta costruite sui tre aspetti che secondo Carless<sup>32</sup> sono caratteristici di un'idea di valutazione learning oriented: il modo di strutturare il compito, lo sviluppo di capacità autovalutative e la centralità e il ruolo del feedback nei processi valutativi. Le domande, molto dettagliate, avevano lo scopo di raccogliere narrativamente il pensiero dei docenti e invitavano ad articolare le risposte in testi anche complessi che contenessero descrizioni ed esempi (Tabella 1), con lo scopo di rendere le produzioni dei docenti maggiormente parlanti. Il costrutto di "valutazione formativa" è stato preferito a quello scientificamente connotato di "valutazione orientata all'apprendimento" poiché si è tentato di porre le domande aperte allineandosi ai "mondi lessicali degli insegnanti"<sup>33</sup>, i quali la utilizzano come termine-ombrello, assegnando ad esso un senso più ampio e improntato a una visione innovativa e trasformativa. Di fatto le domande aperte ricalcavano i modi dell'intervista più che quelli del questionario per invitare a una scrittura narrativamente libera, che esplicitasse più chiaramente pensieri e convinzioni<sup>34</sup>.

1. In generale, cosa significa secondo la tua esperienza e le tue idee "valutazione formativa"?
2. Secondo la tua esperienza e le tue convinzioni, in che modo il tipo di compito o di attività che realizzi in aula ti può consentire di realizzare una valutazione formativa degli studenti? Che relazione c'è tra l'attività che predisponi e il processo di valutazione? Prova a raccontarlo e spiegarlo anche facendo esempi o riferendoti alle tue pratiche quotidiane.
3. Nella tua pratica, che ruolo ha il feedback? In che modo agisce sui tuoi processi valutativi? Lo consideri importante o superfluo? Cosa intendi per feedback all'interno del tuo processo di insegnamento apprendimento?
4. Secondo te è importante sviluppare le abilità autovalutative degli studenti? In che modo? Come influiscono, nella tua pratica, sul processo valutativo che metti in atto solitamente? Utilizzi strumenti o modalità autovalutative?

### *Tabella 1 – Il testo delle domande aperte*

In questo paper si intende analizzare in particolare ciò che emerge dai risultati restituiti dal primo strumento, messi in relazione con quanto i docenti pensano del feedback (domanda aperta nr. 3). Le domande chiuse su scala Likert sono state analizzate tramite analisi delle frequenze, per identificare la diversa distribuzione delle risposte per ciascuna affermazione.

<sup>31</sup> G.T.L. Brown, *Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Version*, cit.

<sup>32</sup> D. Carless, *Exploring learning-oriented assessment processes*, cit.

<sup>33</sup> Cfr. quanto è sostenuto sul modo di entrare nel lessico dell'intervistato nell'indagine etnografica e psicologica in C. Tomasetto, P. Selleri, *Lessico dell'intervista, lessico degli intervistati: l'articolazione tra domande e risposte nell'analisi di Alceste*, in "Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles", 7, 2004, pp. 1051-1060.

<sup>34</sup> Luigina Mortari sottolinea il potere ermeneutico ed euristico della domanda articolata posta agli insegnanti in *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, edito nel 2013 per Bruno Mondadori.



Successivamente è stata applicata la Consensus Analysis<sup>35</sup> per valutare livello di accordo tra i partecipanti per ciascuna affermazione. In particolare, è stata calcolata la percentuale di risposte positive (Abbastanza d'accordo e Molto d'accordo) come indicatore del consenso.

Per comprendere inoltre se i rispondenti fossero aggregabili in gruppi omogenei con pensieri e percezioni analoghe, è stata applicata una procedura di clusterizzazione non gerarchica del campione<sup>36</sup>, applicando il metodo K-means e determinando l'indice K tramite l'Elbow Method in un raggruppamento a tre cluster. All'interno dei cluster sono state poi rilevate le domande significative per percentuale di accordo e disaccordo e per media.

Infine, la domanda aperta nr. 3 è stata taggata tramite taggatura manuale, per categorizzare e organizzare le informazioni rilevanti. Due ricercatori hanno letto separatamente il materiale, identificando direttamente dai dati temi o concetti chiave che sono stati associati a tag specifici. Successivamente hanno confrontato e uniformato i tag assegnati<sup>37</sup>. I tag sono stati analizzati nella loro frequenza e i dati sono stati incrociati con l'analisi per cluster al fine di rilevare quali fossero le opinioni sul feedback maggiormente rappresentate all'interno di ogni cluster e capire l'allineamento tra le percezioni emergenti dalle risposte chiuse e quelle dichiarate nelle risposte aperte.

#### **4. Risultati e discussione**

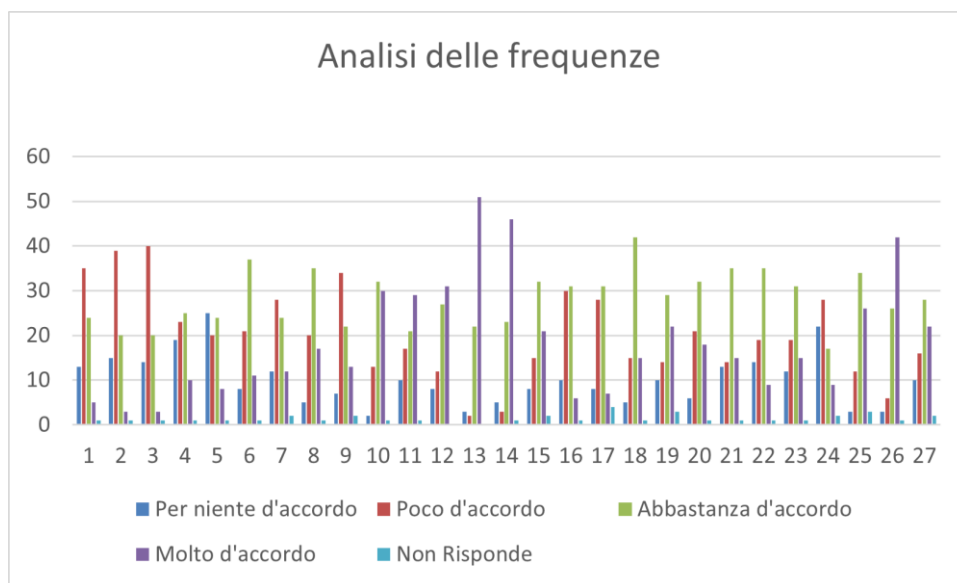
L'analisi delle frequenze realizzata sulle domande chiuse ha consentito di osservare due tendenze: per molte affermazioni, i docenti tendono a concentrarsi su Abbastanza d'accordo, una posizione dunque di non eccessivo sbilanciamento; vi sono comunque una significativa presenza di risposte Poco d'accordo e Per niente d'accordo, che invece una divisione delle opinioni tra gli insegnanti rispetto ad alcuni temi (Figura 1).

---

<sup>35</sup> Cfr. S.P. Borgatti, D. S. Halgin, *Consensus analysis*, in D.B. Kronenfeld, G. Bennardo, V. C. de Munck, M. D. Fischer (a cura di), *A companion to cognitive anthropology*, Hoboken, NJ, 2011, pp. 171-190.

<sup>36</sup> Cfr. P. Lucisano, E. Botta, *Me And The School. Survey of high school students' well-being at school*, in "EPCS - Journal of Educational Cultural and Psychological Studies", 28, 2023, pp. 137-160.

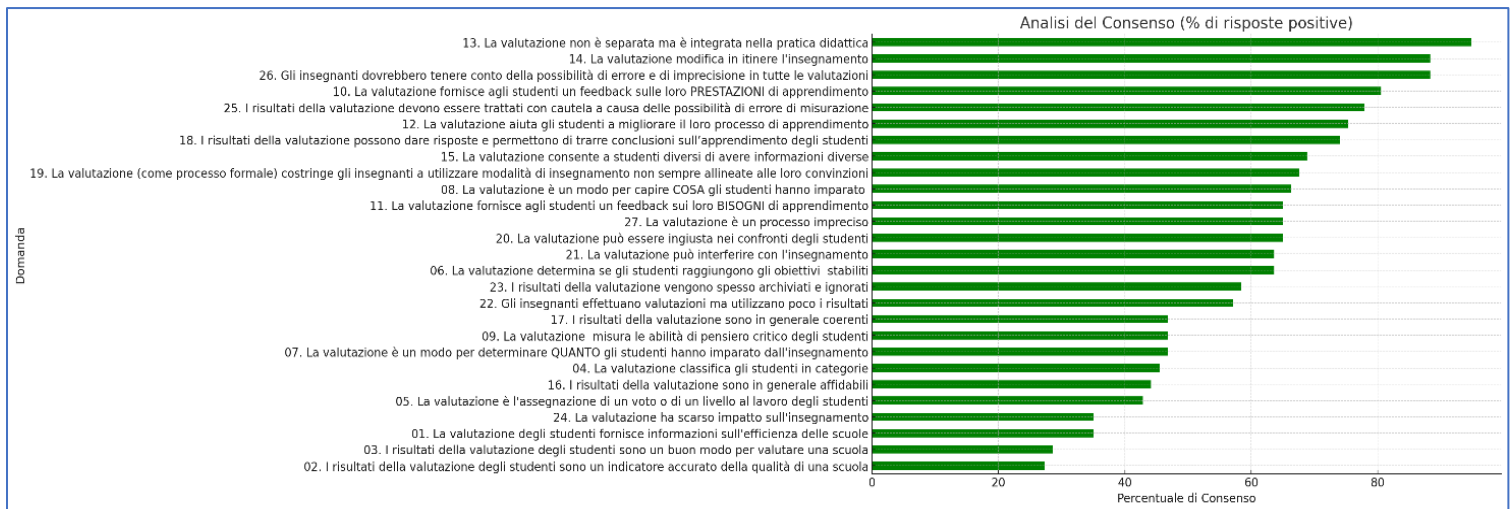
<sup>37</sup> Cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET, 2013.



*Figura 1 – Analisi delle frequenze di risposta alle domande chiuse*

Per completare e approfondire tale quadro, pertanto, è stata eseguita una analisi del consenso concentrata sulla misurazione del livello di accordo tra i partecipanti per ciascuna affermazione (Figura 2). In particolare, è stata calcolata la percentuale di risposte positive (Abbastanza d'accordo e Molto d'accordo) e da ciò è emerso che vi sono alcune affermazioni che ottengono un elevato livello di accordo tra i partecipanti, con percentuali di consenso che superano il 70%. Le risposte su cui il consenso è altissimo, addirittura quasi unanime sono la nr. 13 - La valutazione è integrata nella pratica didattica (94,8% di consenso), la nr. 14 - Le informazioni sulla valutazione modificano in itinere l'insegnamento e la nr. 26 - Gli insegnanti dovrebbero tener conto della possibilità di errore e di imprecisione in tutte le valutazioni, entrambe con l'88,3% di consenso.





*Figura 2 – Analisi del consenso in positivo con test delle domande chiuse*

Questo può far presumere che alcuni assunti fondamentali di un approccio alla valutazione come processo formativo e orientato all'apprendimento, non separato da esso e non finalizzato alla misurazione, siano oramai introiettati dai docenti: la connessione tra progettazione, azione, valutazione per cui quest'ultima non può più essere relegata alla fase finale del processo didattico, la rilevanza che ha in termini di restituzione di informazioni all'insegnante che a partire dai risultati degli alunni riprogetta e ristruttura il suo percorso, rendendolo maggiormente allineato, insieme a un abbandono del principio di oggettività o infallibilità della valutazione.

Successivamente è stata realizzata un'analisi per cluster, per comprendere se vi siano polarizzazioni intorno a posture o idee condivise all'interno del campione. L'algoritmo K-means ha restituito una situazione polarizzata in tre cluster, denominati 0, 1 e 2, che sono composti rispettivamente da 15, 35 e 27 rispondenti. La clusterizzazione è servita a raggruppare gli insegnanti in base a somiglianze nelle loro risposte, in particolare focalizzandosi sugli estremi, ovvero su chi è Molto d'accordo o Per niente d'accordo rispetto a determinate domande.

A questo punto sono state analizzate le frequenze di risposta all'interno dei singoli cluster, escludendo la domanda 13 che, come detto sopra, ha ottenuto un consenso quasi unanime in positivo.

Il cluster 0 è polarizzato in positivo attorno all'idea rappresentata nella domanda 14 - Le informazioni sulla valutazione modificano in itinere l'insegnamento, nella domanda 12 - La valutazione aiuta gli studenti a migliorare il loro processo di apprendimento e nella domanda 11 - La valutazione fornisce agli studenti un feedback sulle loro esigenze personali di apprendimento, mentre è polarizzata in negativo attorno alla domanda 4 - La valutazione classifica gli studenti in categorie. Si tratta di un cluster poco numeroso in cui tuttavia sembra consolidata un'idea trasformativa della valutazione, tanto per il processo di insegnamento e per la riprogettazione delle pratiche ma soprattutto per l'apprendimento degli studenti, i quali attraverso il feedback e la riflessione, secondo i principi di una valutazione learning oriented, utilizzano la valutazione per capire i propri meccanismi apprenditivi e potenziarli. Gli stessi insegnanti invece sono lontani da una visione misurativa e standardizzata della valutazione.

Il cluster 1 invece è maggiormente centrato sul ruolo dell'insegnante: i rispondenti sono convinti dell'azione trasformativa della valutazione sull'insegnamento (domanda 14) e sulle informazioni che essa può fornire al docente (domanda 18 - I risultati della valutazione possono dare risposte e permettono di trarre conclusioni sull'apprendimento degli studenti). Il maggior livello di disaccordo, coerentemente, si ha con la domanda 24 - La valutazione ha scarso impatto sull'insegnamento, riconoscendo così il valore strutturante della valutazione.

Il cluster 2 infine è improntato a un sostanziale scetticismo nei confronti dei processi di valutazione in tutte le loro dimensioni, sia per quanto riguarda gli apprendimenti dei singoli, sia per quanto riguarda il sistema. Il cluster mostra livelli alti di accordo con la risposta 26 - Gli insegnanti dovrebbero tenere conto della possibilità di errore e di imprecisione in tutte le valutazioni" e alto valore medio per le risposte 25 - I risultati della valutazione devono essere trattati con cautela a causa delle possibilità di errore di misurazione e 27 - La valutazione è un processo impreciso, restituendo una visione scettica rispetto al processo di valutazione, di cui evidenziano i limiti. Nello stesso cluster, comunque, si evidenziano bassi valori medi per le domande 1, 2, 3 in base alle quali la valutazione è un processo utile per fornire dati sulla qualità e sull'efficienza della scuola nel suo complesso.

Per quanto riguarda la domanda aperta relativa al ruolo del feedback, la taggatura ha restituito una sostanziale presenza dei temi già enucleati nei tre cluster identificati. La frequenza dei tag mostra come la maggioranza degli insegnanti ritiene il feedback uno strumento prevalentemente informativo (figura 3). Ciò è legato a una idea di feedback compresa in quello che Winstone e Carless<sup>38</sup> chiamano il vecchio paradigma del feedback, focalizzato sul fornire commenti o informazioni agli studenti e focalizzato su una visione riproduttiva della conoscenza. Gli insegnanti rispondono per esempio<sup>39</sup>: "È importantissimo, associo sempre un commento al voto che assegno" oppure "Il feedback è uno strumento necessario per restituire all' alunno informazioni circa il suo lavoro, come ha svolto le attività, eventualmente un consiglio per migliorare". Tuttavia, in alcuni docenti sembra essere in via di realizzazione il passaggio da una concezione informativa a una generativa del feedback<sup>40</sup>, soprattutto rispetto alla progettazione dell'insegnante e alla sua regolazione del processo di insegnamento: "Il feedback è fondamentale per capire come bisogna calibrare il processo di insegnamento-apprendimento. [...] Certamente aiuta a capire il coinvolgimento e la consapevolezza dell'alunno nel processo di insegnamento-apprendimento". Accanto ai docenti che considerano o utilizzano il feedback sia secondo un modello funzionale/informativo, sia secondo prospettive già legate a funzioni correttive e riflessive<sup>41</sup>, permangono molti insegnanti che hanno una visione molto generica del concetto di feedback e rispondono solo che esso è importante o fondamentale senza motivare tale affermazione,

<sup>38</sup> Cfr. N. Winstone, D. Carless, *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-focused Approach*, cit.

<sup>39</sup> Di seguito tra virgolette si riportano alcune delle risposte aperte alla domanda sul feedback, in maniera del tutto anonima e non numerata per impedirne la rintracciabilità.

<sup>40</sup> Cfr. P.G. Rossi, M. Pentucci, L. Fedeli, L. Giannandrea, V. Pennazio, *From the informative feedback to the generative feedback*, in "Education Sciences and Society", 9, 2, 2018, pp. 83-107.

<sup>41</sup> Cfr. C. Laici, M. Pentucci, *Feedback with technologies in higher education: a systematic review*, in "Form@re", 19, 3, 2019, pp. 6-25.

altri che lo legano solo a dimensioni emotivo/affettive: “Ha un ruolo importante perché genera interesse e motivazione” e alcuni che lo ignorano o non lo considerano.

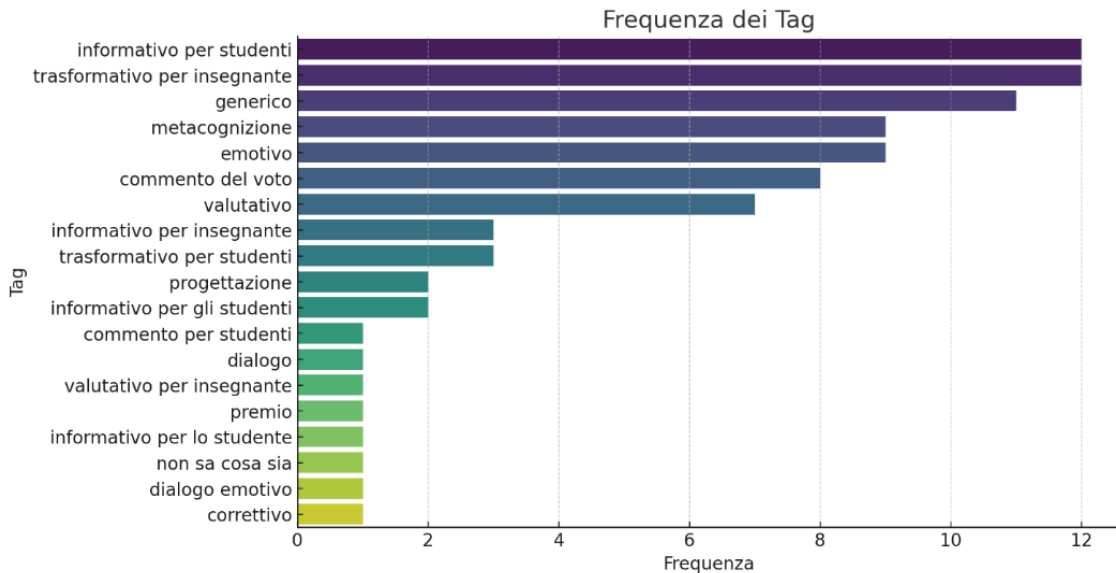


Figura 3 – Elenco dei tag e loro frequenza nelle risposte aperte alla domanda n. 3

Incrociando i risultati della taggatura con l’analisi di cluster il quadro d’insieme appare più dettagliato: gli insegnanti appartenenti al cluster 0, che dall’analisi delle risposte chiuse sembra mostrare una visione trasformativa della valutazione nei confronti degli studenti, in realtà considera il feedback come un dispositivo prevalentemente informativo per lo studente (21% delle occorrenze) e solo in seconda battuta metacognitivo (15% delle occorrenze). Di fatto è evidente il legame con il vecchio paradigma e non è ancora diffusa l’idea del feedback come costruttore di senso<sup>42</sup>.

Per quanto riguarda il cluster 1, la centratura della valutazione come processo generativo per l’insegnante e la sua progettazione emerge dalla discreta presenza del tag “trasformativo per l’insegnante” (18%), anche se la percentuale maggiore delle risposte è orientata a una visione emotiva del feedback (25%), per cui il docente lo utilizza più per comprendere se lo studente sia coinvolto o motivato rispetto al processo didattico che per allineare il processo di insegnamento a quello di apprendimento.

Infine, il cluster 2, con una presenza eterogenea dei tag entro cui la dimensione generica, quella informativa e quella meramente valutativa del feedback prevalgono solo leggermente, conferma anche nella risposta aperta un certo distacco nel considerare il processo valutativo nella sua essenza e una sfiducia generale nella sua efficacia.

<sup>42</sup> C. Laici, *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*, cit.

## 5. Conclusioni

L'analisi proposta nel paper riguarda un campione limitato di insegnanti, pertanto non può condurre a generalizzazioni rispetto ai dati presentati, ma è utile per suscitare riflessioni che possono portare verso altri e più ampi percorsi di indagine.

In primo luogo, è opportuno rilevare che il passaggio da una valutazione misurativa, sommativa, legata a obiettivi standard verso una valutazione formativa e sistemica è ancora in via di realizzazione. Sembrano associate le idee che vedono la valutazione come integrata nel processo didattico e l'importanza che essa può avere nel dare informazioni e suggerimenti sia all'apprendimento che all'insegnamento, anche se i temi della trasformatività e della metacognizione devono ancora essere sedimentati per poter parlare di una valutazione realmente formatrice.

In secondo luogo, sembra essere percepita una complessità di fondo dell'agire valutativo, che provoca sentimenti di cautela e di poca fiducia nei confronti della valutazione. Se ne rilevano sia la soggettività, sia la difficoltà di renderla realmente impattante rispetto al processo di insegnamento-apprendimento.

Infine, il ruolo del feedback, che in una prospettiva learning oriented dovrebbe essere il dispositivo primario per costruire processi ricorsivi e generativi nell'interazione tra insegnamento e apprendimento, resta ancora laterale e marginale. Il feedback è invece attualmente inteso più come modo per informare gli studenti, commentare il voto, in una dimensione ancillare ad esso, offrire rinforzi positivi in merito ad aspetti trasversali come l'impegno o l'interesse, ma poco ancorato alla costruzione del senso e alla consapevolezza dei propri meccanismi apprenditivi.

Come si diceva sopra, pur nella impossibilità di generalizzare tali risultati, essi risultano utili per avviare percorsi di accompagnamento e di formazione, sia per i docenti in pre-service, sia per i docenti in servizio, che contribuiscano a ripensare il ruolo, la funzione e le modalità di una valutazione che sia realmente integrata, trasformativa e strutturante per l'apprendimento.

## 6. Bibliografia di riferimento

Baldacci M., Frabboni F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Torino, UTET, 2013.

Barnes N., Fives H., Dacey C. M., *Teachers' Beliefs about Assessment*, in H. Fives e M. G. Gill (a cura di), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, London, Routledge, 2014, pp. 284-300.

O.E. Bjælde, D. Boud, A.B. Lindberg, *Designing feedback activities to help low-performing students*, in "Active Learning in Higher Education", 2024, pp. 1-15.

Borgatti S.P., Halgin D.S., *Consensus analysis*, in D.B. Kronenfeld, G. Bennardo, V.C. de Munck, M. D. Fischer (Eds.), *A companion to cognitive anthropology*, Hoboken, NJ, 2011, pp. 171-190.

Brown G.T.L., *Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development*, in "Assessment in Education Principles Policy and Practice", 11, 3, 2004, pp. 301-318.

Brown G.T.L., *Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Version*, in "Psychological Reports", 99, 1, 2006, pp. 166-170.

Brown G.T.L., Kennedy K.J., Fok P.K., Chan J.K.S., Yu W.M., *Assessment for improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment*, in "Assessment in Education Principles Policy and Practice", 16, 3, 2009, pp. 347-363.

Brown G. T. L., Gebril A., Michaelides M.P., *Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism*, in "Frontiers in Education", 4, 16, 2019, pp. 1-13.

Carless D., *Exploring learning-oriented assessment processes*, in "Higher Education", 69, 2015, pp. 963-976.

Carless D., *Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 44, 5, 2019, pp. 705-714.

Carless D., *From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes*, in "Active Learning in Higher Education", 23, 2, 2020, pp. 143-153.

Carless D., Winstone N., *Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy*, in "Teaching in Higher Education", 28, 1, 2023, pp. 150-163.

Chan C.K.Y., Luo J., *Exploring teacher perceptions of different types of "feedback practices" in higher education: implications for teacher feedback literacy*, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 47, 1, 2022, pp. 61-76.

Ciani A., Rosa A., *CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione*, in "Lifelong Lifewide Learning", 17, 39, 2021, pp. 94 – 113.

Earl L., *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2<sup>nd</sup> ed.), Twin Oaks, CA, Sage, 2013.

Giannandrea L., *Nuove metodologie di apprendimento e nuovi approcci alla valutazione*, in C. Laici, *Il feedback come pratica trasformativa nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 29-40.

Giannandrea L., *La valutazione diffusa. Gli embedded tasks e l'assessment as learning*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Il nuovo agire didattico*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 165-173.

Giannandrea L., Maccario D., *La valutazione. Significato e paradigmi*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Il nuovo agire didattico*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 287-300.

Hasnida N., Ghazali C., Abdullah N., Zaini S.Z., Hamzah M., *Student Teachers' Conception of Feedback Within An Assessment for Learning Environment: Link to Pupil Aspiration*, in "Cakrawala Pendidikan", 39, 1, 2020, pp. 54-64.

Kyttälä M., Björn P.M., Rantamäki M., Närhi V., Aro M., *Assessment conception patterns of Finnish pre-service special needs teachers: the contribution of prior studies and teaching experience*, in "European Journal of Special Needs Education", 37, 1, 2022, pp. 131-145.

Laici C., *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

- Laici C., Pentucci M., *Feedback with technologies in higher education: a systematic review*, in "Form@re", 19, 3, 2019, pp. 6-25
- Laurillard D., *Insegnamento come scienza della progettazione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Laurillard D., *Learning number sense through digital games with intrinsic feedback*, in "Australasian Journal of Educational Technology", 32, 6, 2016, pp. 32-44.
- Looney A., Cumming J., van Der Kleij F., Harris K., *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, in "Assessment in Education: Principles, Policy & Practice", 25, 4, 2017, pp. 1-26.
- Lucisano P., Botta E., *Me And The School. Survey of high school students' well-being at school*, in "EPCS - Journal of Educational Cultural and Psychological Studies", 28, 2023, pp. 137-160.
- Monteiro V., Mata L., Santos N.N., *Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students*, in "Frontiers in Education", 6, 2021, pp. 1-15.
- Mortari L., *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.
- Pentucci M., *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Pentucci M., *Outlining generative evaluation for learning: the educational processes as a structure of the design and the assessment*, in "Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies", 13, 3, 2021, pp. 286-297.
- Pentucci M., Sarra A., Laici C., *Feedback to align teacher and student in a Digital Learning Ecosystem*, in "Education Science and Society", 14, 1, 2023, pp. 242-260.
- Rinaldi A., *Una rilettura critica della cultura valutativa predominante per lo sviluppo di una valutazione formativa e descrittiva*, in "IUL Research", 5, 9, 2024, pp. 295-310.
- Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V., *From the informative feedback to the generative feedback*, in "Education Sciences and Society", 9, 2, 2018, pp. 83-107.
- Rossi P.G., Pentucci M., *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*, Milano, FrancoAngeli, 2021.
- Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint Laurent (Québec), ERPI, 2004.
- Tomasetto C., Selleri P., *Lessico dell'intervista, lessico degli intervistati: l'articolazione tra domande e risposte nell'analisi di Alceste*, in "Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles", 7, 2004, pp. 1051-1060.
- Vergnaud G., *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in J.M. Barbier (a cura di), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, pp. 275-292.
- Winstone N., Carless D., *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-focused Approach*, London, Routledge, 2019.
- Xu Y., He L., *How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy*, in "Frontiers in Education", 4, 2019, pp. 1-16.

**Data di ricezione dell'articolo: 8 settembre 2024**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 23 settembre e 14 ottobre 2024**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 21 ottobre 2024**