

Innovare la valutazione all'università: si può, anzi si deve! Innovating university assessment: It can be done, indeed it must be done!

Katia Montalbetti*

Riassunto

Una didattica universitaria di qualità mira a promuovere la maturazione di competenze – generali e specifiche – indispensabili per il successo accademico, per l'esercizio di una cittadinanza attiva e per un positivo inserimento nello scenario professionale. Il contributo prende le mosse da una constatazione: le pratiche valutative (dichiarate oltretutto agite) influiscono sull'approccio ai contenuti e orientano le strategie di studio degli studenti favorendo apprendimenti più o meno profondi; di conseguenza esse rappresentano una leva strategica per innalzare la qualità della formazione universitaria. Una sollecitazione per certi versi rivoluzionaria a ri-pensare la valutazione è arrivata dalla pandemia; la rottura con il noto si è configurata in alcuni casi come occasione per avviare forme di *educative assessment*. In questa cornice trova collocazione la pratica valutativa, resa oggetto di investigazione empirica, di cui si intende rendere conto nel contributo. Senza indulgere in letture eccessivamente ingenuo o disconoscere le complessità della macchina organizzativa che rendono faticoso ipotizzare una messa regime di simili pratiche, esperienze di nicchia come quella presentata testimoniano che è non solo possibile ma anche doveroso andare in questa direzione.

Parole chiave: didattica; valutazione; competenze; ricerca; università; insegnanti

Abstract

University teaching aims to promote the development of skills – general and specific – essential for academic success, for active citizenship and for a positive inclusion in the professional scenario. The paper starts from an observation: the evaluation practices (declared as well as practiced) affect the approach to the contents and guide students study strategies by favoring or not a deep learning; for this reason, these practices can be a strategic lever to improve the quality university education. A somewhat revolutionary push to rethink evaluation came from the pandemic; the break with the known has given in some cases the opportunity to develop educational assessment methods. The evaluative practice

* Professore associato in Pedagogia sperimentale presso Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Scienze della formazione. E-mail: katia.montalbetti@unicatt.it.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12397

described in the paper finds its place in this framework. Avoiding excessively naive readings or taking no account of the basic mechanisms regulating the university system which can obstacle the widespread of similar practices, experiences like the one presented show that it is not only possible but also necessary moving in this right direction.

Key words: Teaching; Assessment/evaluation; Skills; Research; University; Teachers

Articolo sottomesso: 27/08/2021, accettato: 05/11/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. Introduzione

Per promuovere una didattica universitaria di qualità occorre garantire agli studenti un apprendimento efficace assicurando loro la progressiva maturazione di competenze. All'interno dei percorsi di studi il contributo offerto da ciascun ambito disciplinare si snoda su due piani: quello specifico legato cioè agli aspetti di contenuto e di metodo tipici della disciplina e quello generale connesso con lo sviluppo delle competenze trasversali. Vi è consenso nel considerare queste ultime, di là dall'eterogeneità terminologica con cui sono definite (soft skills, non cognitive skills, character skills), fattori strategici per il successo accademico, per esercitare a pieno la propria cittadinanza e per inserirsi positivamente nel mondo produttivo (Ricchiardi & Emanuel, 2018; Duncan & Dunifon, 2012; Balzaretto & Vannini, 2018).

L'orientamento a promuovere competenze – specifiche e generali – costituisce perciò un criterio di riferimento tanto per il sistema università nel suo complesso quanto per i diversi Corsi di studio e al loro interno per i singoli insegnamenti (Felisatti, 2019); da tale obiettivo discendono gli sforzi messi in campo per incentivare l'impiego di strategie didattiche innovative e per costruire un ambiente di apprendimento centrato sul protagonismo degli studenti (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). In questa traiettoria che funzione svolgono le pratiche valutative? Come renderle coerenti con un approccio orientato alle competenze? La valutazione può costituire una leva per incrementarne lo sviluppo? A quali condizioni?

2. La valutazione fra teoria e prassi

Da tempo la letteratura ha riconosciuto la centralità dei processi valutativi

nell'esperienza di apprendimento (Boud & Falchikov, 2007; Gibbs & Simpson, 2005); il modo in cui gli studenti decodificano e fanno proprie le richieste valutative influisce infatti sull'esperienza universitaria nel suo complesso (Bartram & Bailey, 2010), sull'approccio allo studio (Struyven, Dochy & Janssens, 2005), sulla qualità delle acquisizioni (Flores, Veiga Simão, Barros & Pereira, 2015) e sui risultati ottenuti (Duguet & Morlaix, 2012); muovendo da tali evidenze Brown (2014) osserva giustamente che il rinnovamento delle pratiche valutative rappresenta un *driver* strategico per innalzare la qualità della formazione universitaria. A ben vedere, la valutazione comincia ad esercitare il suo effetto sulle strategie di apprendimento prima ancora di essere agita; le domande che spesso gli studenti rivolgono al docente all'inizio di un corso per sapere che cosa studiare e come si svolgerà l'esame infatti orienteranno il loro studio (Dochy, Segers, Gijbels & Struyven, 2007). Per promuovere la progressiva maturazione di competenze – sia specifiche sia trasversali – è perciò indispensabile adottare modalità valutative coerenti con tale approccio; gli sforzi profusi per la costruzione di un ambiente di apprendimento attivo mediante l'adozione di strategie didattiche student-centred rischiano altrimenti di essere depotenziati e di non centrare l'obiettivo (Boyer, 1990; Galliani & Notti, 2014; Coggi, 2019). In un itinerario formativo orientato alle competenze sono infatti evidenti i limiti di prassi ancorate esclusivamente alla riproduzione del sapere, le quali non riescono né ad accertarne l'acquisizione né a rilanciare lo sviluppo in ragione del ruolo passivo attribuito agli studenti (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013; Yilmaz, 2017). Al contrario a costoro va garantito il protagonismo anche nel momento valutativo poiché quest'ultimo è una componente fondamentale del processo d'apprendimento.

Tuttavia, ciò che sembra ampiamente acquisito dalla ricerca stenta nel nostro Paese – così come in altri contesti territoriali – ad informare le prassi. In particolare, lo scarto fra valutazione auspicata e agita può essere rintracciato su piani diversi. Rispetto alle *tempistiche*, la valutazione si colloca generalmente in un momento separato dalle attività di insegnamento che si svolgono prima; in tal senso, si configura come «una pratica legata unicamente all'esame di fine corso, totalmente gestita dal docente e attuata spesso come un dovuto e tradizionale rito conclusivo del corso stesso, con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva» (Grion, 2016, p. 289). Al contrario, la letteratura da tempo ha sottolineato la necessità di adottare una valutazione diffusa che accompagni l'azione didattica e supporti l'apprendimento in itinere. Rispetto alle *modalità*, le pratiche accademiche continuano prevalentemente a basarsi su metodi ispirati a un approccio tradizionale fondato sulla riproduzione del sapere come spesso avviene nei colloqui orali; d'altro canto, anche l'uso di test strutturati motivato talvolta dall'elevato numero di iscritti, quando non è integrato da altre modalità rischia di ostacolare la

rielaborazione critica e l'appropriazione personale favorendo un apprendimento di superficie (Biggs, 2003). Il coinvolgimento attivo degli studenti, attraverso per esempio il ricorso a forme di autovalutazione o di valutazione fra pari, è spesso frenato da condizioni organizzative non favorevoli e da una sfiducia di fondo verso tali modalità ritenute meno rigorose, suscettibili di essere viziate da meccanismi soggettivi, più onerose e meno compatibili con i vincoli di sistema.

Più in generale, osserva Coggi (2005), la valutazione è pensata e agita come un'azione di cui è responsabile quasi esclusivamente il docente; il coinvolgimento e lo spazio di autonomia concessi agli studenti sono rari e confinati a buone pratiche attivate da docenti convinti inseriti in contesti di nicchia. Alcune ricerche (Pastore, 2012; Ricchiardi, 2005) sembrano suggerire che l'adozione generalizzata di pratiche valutative schiacciate sulla riproduzione del sapere contribuisca ad orientare gli studenti verso strategie focalizzate all'acquisizione del titolo di studio, facendo perdere di vista l'obiettivo centrale della formazione, ossia l'apprendimento e la progressiva maturazione delle competenze strategiche.

In realtà, se lo scopo fondamentale della didattica universitaria è promuovere un apprendimento significativo e attrezzare gli studenti con competenze, la valutazione dovrebbe servire non solo ad accertare se costoro sono arrivati al traguardo (funzione certificativa) ma anche a facilitare il loro percorso di graduale maturazione (funzione formativa). Le situazioni valutative in questa prospettiva possono infatti rappresentare un'occasione preziosa per mettersi alla prova e per rilanciare l'apprendimento (Struyf, Vandenberghe & Lens, 2001; Aquario, 2019).

Una sollecitazione per certi versi rivoluzionaria a ri-pensare le pratiche valutative è arrivata dalla pandemia; diverse ricerche svolte nella formazione superiore (Perla *et alii*, 2020; Grion, Serbati, Sambell & Brown, 2020) hanno indicato nella valutazione degli apprendimenti uno degli aspetti che più ha messo in crisi docenti e studenti. In ambito accademico di fronte al trasferimento a distanza degli esami sono state adottate diverse soluzioni: alcuni docenti hanno scelto di sostituire le prove scritte con quelle orali per abbassare il rischio di *cheating* (Hendry, 2020), altri pur mantenendo il formato scritto lo hanno in parte rivisto per poterlo implementare in un arco temporale ristretto semplificando il controllo, altri ancora hanno fatto ricorso a sistemi di *proctoring*. Molti docenti hanno deciso di andare in continuità con il passato trasponendo on line, eventualmente con qualche lieve modifica, modalità valutative pensate per un setting diverso oppure ideando nuove strategie maggiormente compatibili con i vincoli tecnici facendo prevalere talvolta la sostenibilità organizzativa rispetto all'equità e alla qualità; altri invece hanno colto la sollecitazione imposta dal nuovo scenario per «spingersi creativamente oltre i confini delle pratiche

tradizionali d'esame» (Allan, 2020, p. 9) cercando di «modernizzare la valutazione al fine di promuovere più efficacemente l'apprendimento degli studenti» (Sambell & Brown, 2020, p.1). In tale prospettiva sono state proposte alcune modalità valutative meno frequenti nelle situazioni in presenza come, per esempio, gli esami *open book* che prevedono la realizzazione di un progetto o di un paper in un periodo di tempo più ampio senza un meccanismo di controllo stringente poiché è non solo consentito ma fortemente incentivato l'impiego di tutte le risorse di cui lo studente dispone (Ullah, Ziao & Barker 2019).

3. Una pratica valutativa centrata sulle competenze

3.1 Il contesto

La rottura con il noto innescata dalla pandemia si è configurata in alcuni casi come occasione per avviare forme di *educative assessment* (Wiggins, 1998) incentrate su compiti realistici, caratterizzati da novità e complessità, coinvolgenti, autoriflessivi e, spesso, anche collaborativi. In questa prospettiva ha avuto origine la pratica attivata da chi scrive all'interno dell'insegnamento di Metodi della ricerca educativa nel Corso di laurea in Scienze della formazione primaria attivato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. La definizione delle modalità valutative è avvenuta nel quadro della ristrutturazione complessiva del Corso resasi necessaria per il mutato setting di erogazione; all'interno delle coordinate stabilite a livello di Ateneo e di facoltà, criterio ispiratore del lavoro è stata la volontà di dare centralità allo studente lungo tutto il processo favorendone coinvolgimento attivo, responsabilizzazione e autonomia (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017; Pastore, 2015; Jones & Gorra, 2013). Come osservato altrove (Montalbetti, 2018) adottare in modo autentico un approccio *student-centred* richiede un cambio di prospettiva ad entrambi gli attori: il docente deve cedere una parte del suo potere abbandonando strategie note spesso rassicuranti (Huba & Freed, 2000; Lamote & Engels, 2010), gli studenti devono accettare di stare in situazioni contrassegnate da spiccata complessità rinunciando anch'essi a logiche passive talvolta più rassicuranti.

Nell'erogazione, in coerenza con il programma del Corso¹, sono state utilizzate diverse risorse didattiche: webinar sincroni prevalentemente dedicati al

¹ Si riporta uno stralcio del programma ufficiale dell'insegnamento consultabile per intero nella pagina web di chi scrive. "Scopo preliminare dell'insegnamento è rendere consapevoli gli studenti dell'importanza della ricerca empirica per la costruzione di conoscenze, per il miglioramento delle pratiche didattico-educative e per l'innovazione scolastica. In tale prospettiva, il Corso si propone di introdurre i futuri insegnanti ai metodi di ricerca empirica in campo educativo

confronto su tematiche complesse attraverso l'utilizzo di strumenti digitali interattivi (sondaggi, lavagna condivisa, lavori in piccoli gruppi ecc.); video asincroni mirati a introdurre alcuni contenuti di base resi oggetto di lavoro secondo il modello *flipped learning* (Talbert, 2017); attività pratiche guidate per “mettere le mani in pasta” sperimentando alcuni compiti legati alla progettazione di percorsi di ricerca reali; materiali di approfondimento per stimolare l'autoformazione e lo sviluppo degli interessi personali connessi con le tematiche affrontate.

Lungo l'intero percorso, per potenziare il valore formativo della valutazione sono stati predisposti alcuni strumenti disponibili nella piattaforma LMS di ateneo²; per la valutazione di compiti semplici (es. lettura e riflessione guidata su alcuni materiali) è stata utilizzata la funzione *assignment* a cui è stato associato un feedback formulato dal docente e rivolto all'interno gruppo; per i compiti più complessi (es. progettazione di alcune fasi della ricerca empirica) è stato proposto lo strumento del *self & peer assessment* abilitando un processo di peer review tra compagni; per incentivare l'autovalutazione sono stati messi a disposizione inoltre alcuni test strutturati con l'erogazione di feedback individuali. Queste forme diffuse hanno guidato il processo di apprendimento degli studenti facilitando l'autoregolazione e l'affinamento delle strategie di studio; al contempo, hanno permesso al docente di monitorare l'andamento del Corso e di inserire correttivi laddove necessario. A tal scopo sono stati particolarmente utili i dati rilevati attraverso la somministrazione di alcuni questionari durante l'erogazione e al termine delle lezioni.

3.2 La prova valutativa

Coerentemente con l'impostazione complessiva del Corso, per la valutazione degli apprendimenti nella sessione d'esame è stata proposta una prova finale certificativa con l'obiettivo di accertare l'acquisizione di competenze e nel contempo di rilanciarne lo sviluppo.

Per tale ragione, si è deciso di proporre un compito che si configurasse come risoluzione di una situazione problematica vicina allo scenario professionale dei futuri docenti. La prova è stata costruita facendosi guidare dai criteri riconosciuti in letteratura come qualificanti una situazione valutativa autentica (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004); di conseguenza il compito proposto a) non prevede l'applicazione di procedure già conosciute a priori ma richiede di ricercarne di nuove; b) sollecita l'interesse e la motivazione intrinseca verso

e di fornire gli strumenti per leggere e progettare ricerche ponendo condizioni favorevoli per l'adozione di prassi didattico-educative fondate sulla ricerca”.

² In *Blackboard* sono disponibili i seguenti strumenti valutativi: i test, la *survey* (questionario), l'*assignment* (compito) e il *self & peer assessment* (test autonomo e tra compagni).

la disciplina studiata facendo risaltare il legame con la futura professione; c) rappresenta una sfida possibile, ossia realisticamente affrontabile con le risorse a disposizione dello studente; d) fa riferimento a situazioni delimitate e verosimili ancorate ai futuri scenari professionali; e) induce a ragionare non solo sui mezzi (come) ma anche sulle ragioni sottese alle scelte (perché); f) favorisce l'esercizio coordinato di processi cognitivi di alto livello, ossia i processi di comprensione, applicazione, analisi, valutazione, creazione; g) prevede la realizzazione di un prodotto finale (De Angelis & Trincherò, 2020).

Operativamente la prova valutativa nella sessione d'esame si è articolata in due fasi temporalmente distinte. Nella prima – realizzazione del prodotto scritto (da consegnare al docente in piattaforma) – lo studente deve progettare un dispositivo di ricerca a partire da una situazione fornita dal docente³; per aumentare l'ancoraggio alla realtà, rafforzare l'autenticità, massimizzare l'intreccio con la pratica professionale degli studenti⁴ e valorizzare gli interessi dei singoli è richiesto di contestualizzare e specificare la situazione iniziale; indirettamente ciò permette al docente di tenere a bada il rischio di copiatura e di replicazione. Nella seconda – svolgimento del colloquio orale (da sostenere attraverso l'applicativo Microsoft Teams) – è richiesto non solo di illustrare il proprio dispositivo e di analizzarlo criticamente ma anche di prefigurare sviluppi ulteriori.

Nella prova scritta lo studente potrà scegliere la **Tipologia A – Ricerca osservativa** oppure la **Tipologia B – Ricerca con intervento**. Lo studente dovrà descrivere il dispositivo e rendere conto delle motivazioni sottese alle scelte metodologiche compiute con riferimento ai diversi step di lavoro previsti nella traccia (definizione dell'oggetto della ricerca, precisazione degli interrogativi di ricerca, scelta delle variabili ecc.).

Tipologia A: In una scuola il dirigente scolastico commissiona all'insegnante referente una ricerca per indagare le abitudini alimentari degli alunni.

- 1) Contestualizzare/Precisare la situazione nella quale si svolge la ricerca (ad es. ampiezza dell'istituto, scuola dell'infanzia o primaria o entrambe, numerosità indicativa degli alunni ecc.).
- 2) Formulare gli interrogativi a cui la ricerca intende rispondere.
- 3) Individuare le dimensioni/gli aspetti su cui si intendono rilevare le evidenze empiriche.
- 4) Progettare il piano per la rilevazione specificando il contesto in cui rilevare i dati empirici, le fonti informative empiriche, il disegno di ricerca e gli strumenti.
- 5) Scegliere uno strumento (fra quelli ipotizzati nel piano per la rilevazione dei dati), descriverne le caratteristiche e le modalità di somministrazione/implementazione.
- 6) Elaborare lo strumento in una versione avanzata.
- 7) Progettare il piano per la diffusione specificando target, modi e tempi.

Tipologia B: In una scuola, per migliorare le abitudini alimentari degli alunni, si decide di attivare un progetto di educazione alimentare con esperti esterni; al termine il dirigente commissiona all'insegnante referente una ricerca per indagare l'efficacia dell'intervento.

³ La situazione di partenza è diversa per ogni appello d'esame.

⁴ Una quota di iscritti al Corso di laurea sono studenti-lavoratori.

- 1) Contestualizzare/Precisare la situazione nella quale si svolge la ricerca (ad es. ampiezza dell'istituto, scuola dell'infanzia o primaria o entrambe, numerosità indicativa degli alunni ecc.).
- 2) Formulare gli interrogativi a cui la ricerca intende rispondere.
- 3) Individuare le dimensioni/gli aspetti su cui si intendono rilevare le evidenze empiriche legate al cambiamento introdotto.
- 4) Progettare il piano per la rilevazione specificando il contesto in cui rilevare i dati empirici, le fonti informative empiriche, il disegno di ricerca e gli strumenti.
- 5) Scegliere uno strumento (fra quelli ipotizzati nel piano per la rilevazione dei dati), descriverne le caratteristiche e le modalità di somministrazione/implementazione.
- 6) Elaborare lo strumento in una versione avanzata.
- 7) Progettare il piano per la diffusione specificando target, modi e tempi.

Fig. 1 - Traccia (stralcio)

Coerentemente con quanto sostenuto in letteratura, le modalità valutative sono state illustrate agli studenti nella lezione di avvio (messa poi a disposizione in piattaforma) in modo da orientare l'approccio e indirizzare le strategie di studio; i criteri adottati per la valutazione della prova scritta e del colloquio orale – oltre ad essere dichiarati nel programma – sono stati resi oggetto di confronto in un apposito modulo didattico. Durante questo momento, tenuto conto anche della relativa inesperienza e della collocazione dell'insegnamento al primo anno di corso, si è scelto di fare uso di *exemplars* per mostrare i diversi livelli di qualità e potenziare la chiarezza valutativa (Careless & Cam, 2016; Bell, Mladenovic & Price, 2013; Montalbetti & Orizio, 2020).

Dopo il caricamento della prova scritta in piattaforma lo studente ha ricevuto la valutazione del docente – elaborata a partire dai criteri sopraesposti – corredata da un feedback⁵; il colloquio si è svolto nella data d'appello ufficiale. Al termine delle due fasi di lavoro il docente ha formulato un giudizio complessivo in trentesimi⁶.

CRITERI GENERALI	
0 per nulla 1 del tutto	<i>Completezza</i> : Il testo include tutte le parti/sezioni richieste dalla consegna? [.../1]
0 per nulla 2 del tutto	<i>Chiarezza</i> : Il testo è scritto in modo chiaro? Lo stile espositivo è adeguato? Ci sono errori e refusi? [.../2]
0 per nulla 2 del tutto	<i>Correttezza</i> : Nel testo è utilizzato correttamente il linguaggio specifico della disciplina? [.../2]

⁵ Il punteggio massimo assegnato alla prova scritta è pari a 25.

⁶ Le prove scritte e i colloqui orali sono stati svolti dai membri della Commissione d'esame con i quali erano stati condivisi i criteri di riferimento; merita sottolineare che gli esaminatori sono stati coinvolti nella progettazione del Corso, nello svolgimento di alcune attività didattiche (ad esempio alcune attività pratiche guidate) e nell'implementazione delle diverse forme valutative diffuse.

CRITERI SPECIFICI	
0 per nulla 4 del tutto	<i>Gli interrogativi di ricerca</i> sono coerenti con il tema? Sono coerenti con la tipologia di ricerca scelta? Sono formulati in modo adeguato? [.../4]
	<i>Le dimensioni su cui si intendono rilevare le evidenze empiriche</i> sono esplicitate? Sono pertinenti al tema? Sono coerenti con gli interrogativi? [.../4]
	<i>Il piano per la rilevazione dei dati</i> è descritto in modo articolato? Le scelte metodologiche sono giustificate e fondate? Sono argomentate con riferimento alla situazione in cui si svolge la ricerca? [.../4]
	<i>Lo strumento di rilevazione</i> misura ciò che intende misurare? Le unità minime che lo compongono sono coerenti con le variabili? Sono formulate in modo adeguato? [.../4]
	<i>Il piano per la diffusione</i> è descritto in modo articolato? Le scelte sono giustificate e fondate? Sono coerenti rispetto alla situazione e ai destinatari? [.../4]
Feedback:	

Fig. 2 – Criteri valutativi prova scritta (stralcio)

4. Metodo

La pratica valutativa sperimentata nella sessione d'esame, collocandosi dopo la conclusione delle lezioni, non è stata inclusa nei questionari di monitoraggio del Corso. In ragione dell'importanza ad essa attribuita e delle intenzioni formative che ne avevano animato la proposta si è scelto di costruire un dispositivo di rilevazione empirica ad hoc. Attraverso la raccolta delle opinioni degli studenti si è inteso rispondere ad alcune domande: come hanno vissuto la pratica valutativa? Ne hanno colto il risvolto formativo? Tale pratica ha sostenuto il loro apprendimento? Lo ha rilanciato?

Conoscere le loro percezioni è funzionale ad esplorare l'efficacia delle modalità valutative proposte, verificare se le intenzioni del docente sono confermate e stimolare gli studenti a ritornare con il pensiero sull'esperienza valutativa. Tale scelta assume perciò valore per tutti gli attori: al docente permette di capire se "le cose sono andate come sperava", cogliere il punto di vista degli studenti rafforzando il messaggio che la valutazione non è solo affar suo, trarre indicazioni utili ad una revisione delle pratiche secondo l'approccio dell'*educational evaluation*; gli studenti sono sollecitati ad acquisire consapevolezza dei processi attivati, hanno la possibilità di contribuire al miglioramento delle pratiche e di toccare con mano che la valutazione, anche quando ha una funzione certificativa, può generare apprendimento.

Per rilevare le percezioni è stato messo a punto un questionario ad hoc – denominato Questionario riflessivo – articolato in alcune aree principali: la

relazione fra modalità valutative (dichiarate e agite) e approccio allo studio, le percezioni legate allo svolgimento della prova scritta, le percezioni legate allo svolgimento del colloquio orale.

Lo strumento – implementato attraverso l’applicativo Google Moduli – è stato somministrato nella sessione invernale (gennaio-febbraio 2020) in entrambe le sedi di erogazione del Corso nelle due settimane successive allo svolgimento dell’esame ed è stato indirizzato a tutti gli studenti iscritti ai diversi appelli.

Dopo aver raccolto i dati e aver svolto le consuete operazioni di pulitura, i campi chiusi sono stati analizzati con il software SPSS vs27 mentre per le domande aperte è stata svolta un’analisi tematica manuale da parte di 2 ricercatori indipendenti (Pagani, 2020).

5. Risultati⁷

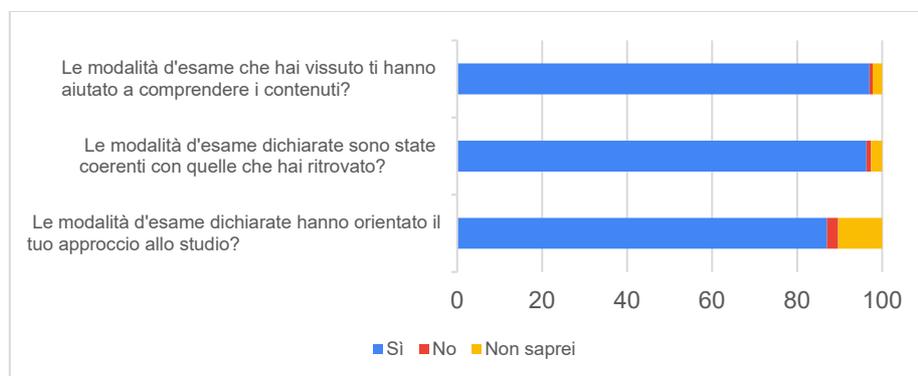
Nel complesso 410 studenti hanno ricevuto l’invito alla compilazione e di questi poco più del 70% (N 284) ha dato il proprio consenso aderendo all’iniziativa. Di seguito sono riportate e discusse le principali evidenze organizzate nelle aree tematiche soprarichiamate; il dato quantitativo, laddove utile, è stato integrato dai commenti qualitativi riprendendo direttamente le parole degli studenti.

Modalità valutative e approccio allo studio. Le risposte degli studenti confermano l’esistenza del cosiddetto *pre-assessment effect*: le dichiarazioni del docente circa le modalità d’esame hanno orientato l’approccio allo studio di quasi 9 rispondenti su 10 (87%). Una percentuale più elevata (96%) riconosce piena corrispondenza fra le modalità valutative dichiarate e quelle ritrovate e vissute in situazione. Rispetto a quanto sostenuto in letteratura è particolarmente significativo che la quasi totalità (97%) abbia assegnato all’esperienza valutativa un valore formativo riconoscendo che ha facilitato la comprensione dei contenuti.

Prova scritta. Gli studenti reputano la richiesta di progettare un dispositivo di ricerca come un compito possibile scegliendo la posizione centrale nella polarità facile-difficile: i più la considerano “media” (45%) con un’oscillazione verso il polo “difficile” (33%) rispetto al “facile” (13%). Solo per una percentuale residuale il compito è fuori misura (verso l’alto e verso il basso) la qual cosa suggerisce indirettamente che la consegna risulta affrontabile con le risorse a disposizione mantenendo però un certo grado di sfida. Tale

⁷ I dati riportati di seguito sono riferiti alle percezioni della situazione d’esame (prova scritta + colloquio orale).

interpretazione è confermata da quanti reputano la prova come stimolante (46%) o molto stimolante (33%). Un numero estremamente ridotto di studenti rubrica l'esperienza come noiosa (2%); anche questo dato è particolarmente significativo dal momento che sentirsi stimolati e coinvolti è un elemento essenziale per promuovere un apprendimento significativo e profondo. Corroborano ulteriormente tale lettura i testi descrittivi inseriti nel campo aperto nei quali ricorrono le espressioni “aver avuto la possibilità di mettersi in gioco”, “sentirmi stimolato”, “mettermi alla prova”.



Graf. 1 - Modalità d'esame e approccio allo studio (N = 270⁸)

Secondo gli studenti, costruire un dispositivo di ricerca li ha indotti a fare un uso critico delle conoscenze metodologiche (molto + abbastanza 97%) poiché hanno dovuto dimostrare non solo di aver acquisito tali conoscenze ma anche di saperle impiegare, adattare e contestualizzare all'interno di una situazione verosimile. Elementi ricorrenti nel campo aperto sono le espressioni “unire la teoria alla pratica”, “mettere in pratica”, “sperimentare concretamente”, “mettere in atto ciò che ho imparato”. Tale compito autentico sembra aver facilitato l'aggancio dei contenuti metodologici – spesso percepiti come lontani dalla pratica professionale docente (Montalbetti, 2020) – al contesto professionale (molto + abbastanza 91%) superando il pregiudizio che tali competenze servano soltanto a chi fa ricerca di mestiere. Intravedere come un insegnante possa spendere e mettere a frutto le competenze metodologiche ponendole a servizio del suo contesto professionale (molto + abbastanza 95%) costituisce un risultato ragguardevole non solo nell'immediato ma anche e soprattutto per il futuro poiché potrebbe porre premesse favorevoli ad un più stretto rapporto fra mondo della ricerca e mondo scuola; in tale prospettiva possono

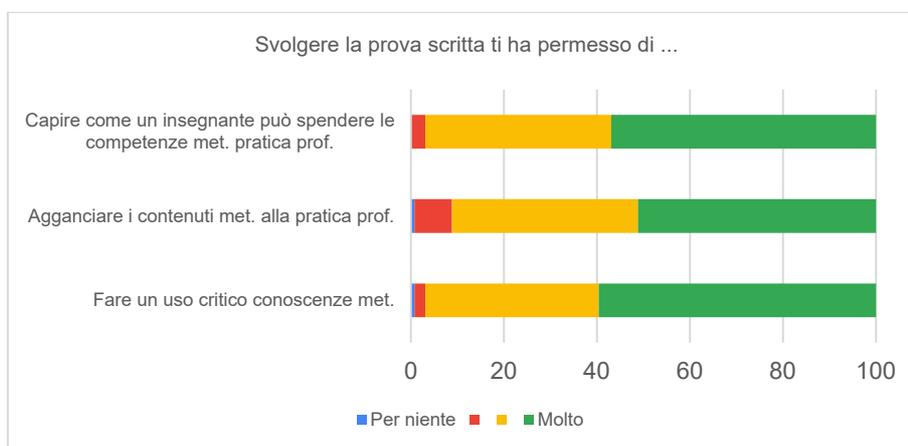
⁸ Il totale è pari a 270 (anziché 289) perché a 19 studenti con carriera pregressa l'esame è stato convalidato.

essere lette le parole di questa studentessa: “Costruire un dispositivo di ricerca mi ha fatto riflettere sull’importanza della ricerca nella pratica professionale quotidiana e sul contributo per implementare la qualità della mia azione degli aspetti professionali”.



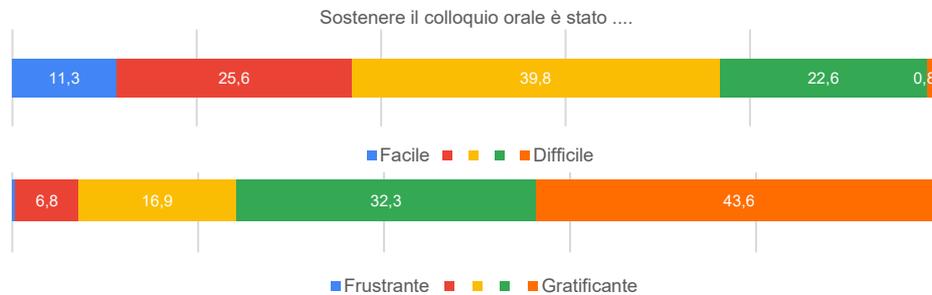
Graf. 2 - Prova scritta (N = 259⁹)

Colloquio orale. Le percezioni riferite alla seconda fase prevista dall’esame non si discostano in modo rilevante da quanto dichiarato rispetto alla prova scritta; il colloquio appare equilibrato, leggermente più facile rispetto alla prova scritta ma anche più gratificante; probabilmente avere la possibilità di interagire in diretta con il docente e di discutere le scelte compiute nella progettazione del dispositivo ha permesso di esplicitare meglio alcuni passaggi e di chiarire più in profondità le ragioni.



Graf. 3 - Prova scritta (N = 259)

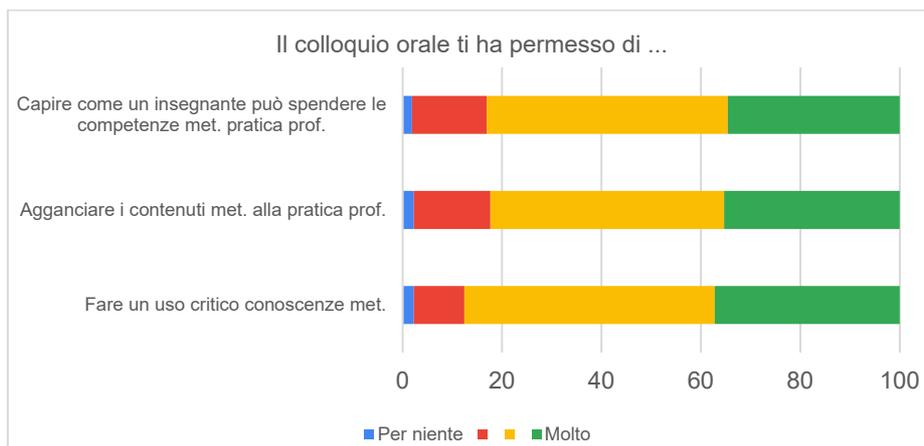
⁹ Il totale è pari a 259 (anziché 270) perché 11 studenti con carriera pregressa hanno ottenuto un riconoscimento parziale di crediti formativi universitari e hanno dovuto sostenere soltanto il colloquio orale.



Graf. 4 - Colloquio orale (N = 270)

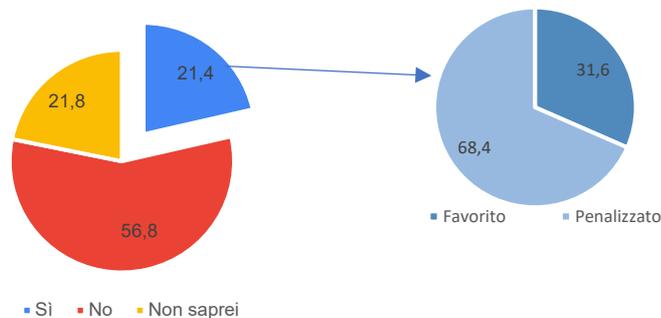
Rispetto ai processi, al colloquio orale è riconosciuto un minor grado di attivazione delle competenze; questo dato può essere compreso se si pensa che l’aggancio con il contesto professionale e la mobilitazione delle competenze metodologiche sono certamente stati più forti nella costruzione del dispositivo confluito nel prodotto scritto.

Il verbo che più spesso torna nei commenti descrittivi in risposta al quesito aperto è “argomentare” preferito ai termini “descrivere”, “illustrare”, “presentare”; sembra perciò che il colloquio non sia stato vissuto come semplice “messa in parole dello scritto” ma come ulteriore opportunità formativa; avere la possibilità di discutere le scelte ha permesso non solo di “spiegare meglio le ragioni” ma anche di “prendere coscienza degli errori e di autocorreggersi”, di “confrontarsi in modo critico” e di “mettere alla prova la capacità espositiva capendo l’importanza del linguaggio della disciplina”.



Graf. 5 - Colloquio orale (N = 270)

In ragione del contesto, si è reputato necessario indagare se lo svolgimento a distanza del colloquio avesse influito sulla prestazione e se fosse stato percepito come un ostacolo o una facilitazione (Lassoued, Alhendawi & Bashitialshaaer, 2020; Allal, 2020); come risalta nel grafico 6 più della metà (57%) non rileva un influsso, 1 studente su 5 non prende posizione (22%) e la stessa percentuale (21%) percepisce un effetto negativo. Focalizzando l'attenzione su quanti rilevano una discontinuità con il passato 7 studenti su 10 rubricano l'effetto come negativo facendo per lo più riferimento a "poca esperienza con esami on line", "ero in ansia nella gestione dell'attesa", "avevo paura che ci fossero problemi tecnici"; anche l'impatto positivo è ricondotto a variabili di contesto legate al tempo e allo spazio: "ero più a mio agio a casa", "ho potuto gestire meglio i tempi collegandomi al momento giusto", "non sono dovuta restare in attesa tanto tempo".



Graf. 6 - Colloquio a distanza (N = 270)

6. Discussione

Nel complesso i dati rilevati sul campo fanno emergere che gli studenti riconoscono le modalità valutative sperimentate come efficaci perché "hanno permesso di mettere alla prova le conoscenze in maniera diversa da quella standard, senza dover ripetere banalmente il contenuto del libro e delle lezioni". Nelle risposte ai quesiti strutturati e nei commenti inseriti nei campi aperti si rintracciano elementi che paiono confermare che l'intenzione con cui l'esame è stato progettato ha raggiunto il bersaglio: "ho trovato molto utile e stimolante sostenere questo esame perché era volta a valutare non solo le conoscenze ma proprio la capacità di tradurre tali conoscenze in vere e proprie competenze professionali"; lo "studio mnemonico non porta alla competenza" osserva un'altra studentessa. In altri termini quanto rilevato in questa specifica situazione conferma ciò che diverse ricerche hanno già messo in evidenza: gli

studenti si “conformano” a ciò che il docente richiede: sebbene pensino che lo studio mnemonico “serva a poco” sono indotti ad abbandonarlo soltanto in presenza di modalità valutative che li sollecitano e li guidano in un’altra direzione. In questa prospettiva, la responsabilità di orientare verso un certo approccio e di ingenerare un apprendimento più o meno profondo oltreché sullo studente ricade sul docente e sulle scelte valutative che compie.

Nelle affermazioni dei rispondenti non mancano osservazioni che uniscono rilievi critici a suggerimenti per il futuro; fra i più ricorrenti vi è la richiesta di ampliare il lavoro svolto sugli *exemplars* svolto in aula “Secondo me, si potrebbe migliorare la prova scritta esercitandosi di più durante il corso utilizzando degli esempi non solo una volta” oppure di prevedere forme di restituzione più articolate “Prevedere una restituzione completa della prova (anche dopo aver sostenuto l’esame orale) per capire dove si sarebbe potuto fare meglio”.

Nel complesso, gli studenti interpellati paiono aver accettato la sfida e si mostrano disponibili a lasciarsi coinvolgere in forme di valutazione più impegnative ma anche più stimolanti; può essere letta in questa prospettiva la richiesta formulata da più di una studentessa di “consigliare anche ad altri corsi di adottare modalità valutative simili perché trovo fondamentale poter mettere in pratica ciò che apprendiamo anche se è più difficile”.

Se da un lato l’esperienza è stata vissuta da chi ha risposto al questionario come opportunità formativa, dall’altro non vanno sottaciuti i limiti connessi con la pratica proposta circoscritta ad un unico insegnamento e con il dispositivo di indagine empirica adottato che poggia sulla rilevazione di percezioni a caldo; merita inoltre dare evidenza in termini di sostenibilità e fattibilità al carico di lavoro aggiuntivo che ne è derivato per il docente. Di là dagli aspetti organizzativi, come si è avuto modo di osservare, l’adozione di modalità valutative autentiche è una scelta faticosa perché richiede un cambio di paradigma: non si tratta soltanto di modificare i formati oppure i tempi ma di concepire la valutazione come un’impresa collaborativa di cui sono corresponsabili tutti gli attori, fermo restando l’asimmetria dei ruoli e il rispetto dei vincoli di sistema. Gli studenti coinvolti, pur non nascondendo la fatica, si dicono disponibili a stare in situazioni valutative contraddistinte da minor certezza e quindi meno rassicuranti poiché ne colgono il valore formativo nel breve e nel lungo termine.

Conclusioni

Il contributo ha preso le mosse da una constatazione documentata in letteratura: le pratiche valutative (dichiarate oltreché agite) influiscono sull’approccio ai contenuti e orientano le strategie di studio degli studenti favorendo

apprendimenti più o meno profondi. Di conseguenza adottare modalità valutative autentiche diviene una leva non solo per accertare la qualità degli apprendimenti generati e la capacità di mobilitarli in modo appropriato ma anche per rendere il momento stesso della valutazione un'opportunità per consolidarli e rilanciarli in una logica di integrazione fra insegnamento, apprendimento e valutazione.

Nondimeno le pratiche accademiche spesso risultano ancora di tipo tradizionale e privilegiano la riproduzione del sapere – talvolta in forme astratte – piuttosto che favorirne una rielaborazione critica ancorandolo ai contesti di esercizio (presenti o futuri). La rivoluzione imposta dalla pandemia ha certamente generato grosse difficoltà inducendo per un verso a trasporre in modo non mediato procedure pensate per una situazione face-to-face, per l'altro a subordinare le scelte valutative ai vincoli organizzativi e tecnici svilendone talvolta il senso; in alcuni casi però ha fornito l'occasione per provare a innovare le modalità valutative mettendo al centro le competenze e puntando su coinvolgimento, autonomia e responsabilità degli studenti. In questa cornice ha avuto origine la pratica valutativa che si è scelto di indagare sul piano empirico per capire se le intenzioni progettuali avessero di fatto centrato il bersaglio esplorando le percezioni a caldo dei diretti interessati¹⁰.

A valle di esperienze di nicchia come quella di cui si è dato conto emerge un interrogativo: che senso ha attivare tali pratiche se l'orientamento del sistema complessivo resta un altro? Chi scrive evidentemente crede che sia non solo possibile ma anche opportuno; la storia insegna che spesso le innovazioni strutturali sono precedute - o meglio dire preparate - da micro sperimentazioni avviate e portate avanti da chi "ci crede" (Moscovici, Mucchi-Faina, & Maass, 1994). Non si tratta di indulgere in letture eccessivamente ingenuie o di disconoscere la complessità del funzionamento del sistema universitario ma a ciascuno la sua responsabilità: ai docenti di "provarci", agli studenti di "starci" e a chi ha il governo del sistema di valorizzare le microinnovazioni costruendo condizioni per rilanciarle nel tempo e nello spazio.

Riferimenti bibliografici

- Allan S. (2020). Migration and transformation: a sociomaterial analysis of practitioners' experiences with online exams. *Research in Learning Technology*, 28, 2279. DOI: 10.25304/rlt.v28.2279.
- Altbach P.G., Reisberg L. and Rumbley L.E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution. A Report prepared for the UNESCO 2009*

¹⁰ In futuro potrebbe essere interessante triangolare le percezioni rilevate a caldo con altre evidenze come ad esempio i voti riportati.

- World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO. DOI: 10.1163/9789004406155.
- Aquario D. (2019). Quale Valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 29-44. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P29.
- Balzaretti N., Vannini I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18): 187-213. DOI: 10.7358/ecps-2018-018-balz.
- Bell A., Mladenovic R. and Price M. (2013). Students' perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7): 769-788. DOI: 10.1080/02602938.2012.714738.
- Bartram B., Bailey C. (2010). Assessment preferences: a comparison of UK/international students at an English university. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(2): 177-187. DOI: 10.1080/13596741003790716.
- Berggren B., Fili A. and Nordberg O. (2015) Digital examination in higher education – experiences from three different perspectives. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11: 100-108.
- Biggs J. (2003). Constructing learning by aligning teaching: Constructive alignment. In *Teaching for quality learning at university* (2nd ed., pp. 11-33). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boud D., Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingond: Routledge.
- Boud D., Soler R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413. DOI: 10.1080/02602938.2015.1018133.
- Boyer E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*, Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>.
- Brown S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Coggi C. (2005). Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà. In: Coggi C., editor, *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi C., a cura di (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Angelis M., Trincherò R. (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24; 37-53. DOI: 10.7346/SIRD-012020-P37.
- Dochy F., Segers M., Gijbels D. and Struyven K. (2007). Assessment engineering. Breaking down barriers between teaching and learning, and assessment. In Boud D. & Falchikov N. editors, *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (pp. 87-100). New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203964309-15.

- Duguet A., Morlaix S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: Quelle variété pour quelle efficacité?. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18): 93-110. DOI: 10.4000/questionsvives.1178.
- Duncan G.J., Dunifon R. (2012). «Soft-skills» and long-run labour market success. In: Polachek S.W. & Tatsiramos K, editors, *35th anniversary retrospective* (pp. 313-339). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Felisatti E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28. DOI: 10.7346/SIRD-1S2019-P15.
- Fetterman D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation: Step by step*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flores M.A., Veiga Simão A.M., Barros A. and Pereira D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9): 1523-1534. DOI: 10.1080/03075079.2014.881348.
- Galliani L., Notti A.M. (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: PensaMultimedia.
- Gibbs G., Simpson C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31. DOI: 10.1007/978-3-8348-9837-1.
- Grion V. (2016). Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In Fedeli M., Grion V. & Frison D., editors, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 289- 317). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion V., Serbati A., Sambell K. and Brown, S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari (pp. 75-90). In Limone P., Toto G, & Sansone N, a cura di, *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro*. Bari: Progedit.
- Gulikers J.T., Bastiaens T.J. and Kirschner P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3): 67-86. DOI: 10.1007/bf02504676.
- Kechagias K. (2011). Teaching and assessing soft skills. *MASS Project*, 115-117.
- Lassoued Z., Alhendawi M. and Bashitialshaaer R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9): 232. DOI: 10.3390/educsci10090232.
- Montalbetti K. (2018). Assessment for learning in higher education. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 2, pp. 111-124.
- Montalbetti K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 18(1): 168-182. DOI: 10.7346/PO-012020-11.
- Montalbetti K., Orizio E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1): 115-127. DOI: 10.13128/form-8250.
- Moscovici S.E., Mucchi-Faina A. E. and Maass, A.E. (1994). *Minority influence*. Nelson-Hall Publishers.

- Pagani V. (2020). Dar voce ai dati. Junior: Bergamo
- Pastore S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, Numero speciale, 62-73.
- Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L.S., Gallelli R., Vinci V., Amati I and Bonelli R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(2): 18-37. DOI: 10.3280/exioa2-2020oa10802.
- Ricchiardi P. (2005). Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati: un'indagine. In Coggi C., a cura di, *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 305- 356). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ricchiardi P., Emanuel F. (2018). Soft skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 21-53. DOI: 10.7358/ecps-2018-018-ricc
- Sambell K., Brown S. (2020). *The changing landscape of assessment: some possible replacements for unseen, time constrained, face-to-face invigilated exams*. Available at: <https://sally-brown.net/kay-sambell-and-sally-brown-covid-19-assessment-collection/> (novembre 2020).
- Sambell K., McDowell L. and Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Abingdon: Routledge.
- Struyf E., Vandenberghe R. and Lens W. (2001). The evaluation practice of teachers as a learning opportunity for students. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), pp. 215-238. DOI: 10.1016/S0191-491X(01)00027-X.
- Struyven K., Dochy F. and Janssens S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. DOI: 10.1080/02602930500099102.
- Ullah A., Ziao H. and Barker T. (2019) 'A study into the usability and security implications of text and image based challenge questions in the context of online examination', *Education and Information Technologies*, vol. 24, pp. 13-39. DOI: 10.1007/s10639-018-9758-7
- Yilmaz R. (2017). Problems Experienced in Evaluating Success And Performance In Distance Education: A Case Study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 18(1), 39-51. DOI: 10.17718/tojde.285713.
- Wiggins G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.