

Valutazione e feedback: la competenza docimologica come competenza comunicativa. Una ricerca con i docenti della scuola secondaria

Evaluation and feedback: Evaluative competence as a communicative competence. A research with secondary school teachers

Giuseppa Cappuccio*, Giuseppa Compagno**

Riassunto

La competenza docimologica degli insegnanti costituisce uno dei perni dell'azione didattica allorché essa può costituire, di fatto, una molla per la promozione dell'apprendimento, dell'autonomia e del successo formativo di ogni alunno. Il feedback, inteso come strumento privilegiato nell'esercizio della prassi valutativa, offre l'opportunità di valorizzare la singolarità dei percorsi di ogni studente intelaiando interazioni comunicative volte alla co-costruzione di conoscenza. La competenza docimologica degli insegnanti assume, pertanto, i connotati della competenza comunicativa, la quale sostanzia e orienta le scelte valutative diversificando registri linguistici e scelte degli strumenti di comunicazione in ordine la tipologia di feedback funzionale al successo formativo.

Lo studio si propone di illustrare i risultati di un processo di ricerca, messo in atto con 385 docenti di scuola secondaria della provincia di Caltanissetta nell'a.a. 2020/2021. Attraverso il processo di ricerca si è voluto incrementare negli insegnanti la competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback.

Parole chiave: Feedback, valutazione, competenza docimologica, competenza comunicativo-didattica, apprendimento

Abstract

Teachers' evaluative competence is one of the pivots of the teaching action because it represents a potential spring for the promotion of learning, autonomy and educational success of each pupil. Feedback, meant as a privileged tool in

* University of Palermo, e-mail: giuseppa.cappuccio@unipa.it.

** University of Palermo, e-mail: giuseppa.compagno@unipa.it.

Il presente contributo è frutto del lavoro di ricerca congiunto delle due ricercatrici, nello specifico è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei paragrafi: 1, 4, 4.1, 4.2, 5, 5.1; Giuseppa Compagno è autrice dei paragrafi: 2, 3, 4.3, 4.4, 5.2 e delle conclusioni.

the exercise of evaluation practice, offers the opportunity to enhance the singularity of each student's paths by framing communicative interactions aimed at the co-construction of knowledge. The evaluative competence therefore assumes the connotations of a communicative competence, which substantiates and guides teachers' evaluative choices by diversifying linguistic registers and choices of communication tools according to the type of feedback functional to educational success.

The study illustrates the results of a research process, implemented with 385 secondary school teachers from the province of Caltanissetta in the academic year 2020/2021. Through the research process, we aimed at increasing teachers' evaluative competence as a communicative-teaching one centred on feedback.

Keywords: Feedback, evaluation, evaluative competence, teaching-communicative competence, learning

Articolo sottomesso: 31/10/2021, accettato: 06/10/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. Introduzione

Il contesto scolastico contemporaneo, estremamente variegato e mutevole, comporta il rischio per cui informazioni, conoscenze e abilità acquisite e/o apprese dagli studenti possano facilmente divenire obsolete nel momento in cui queste debbano essere applicate alla vita reale. In tale quadro, non solo è necessario che il processo formativo sia regolato in ordine alla costruzione della conoscenza, rispetto alla quale chi apprende rivesta un ruolo chiave, ma è parimenti d'uopo che gli studenti esperiscano il momento della valutazione come parte integrante del loro percorso entro cui sviluppare il proprio giudizio valutativo (Keengwe, 2015).

La responsabilità della valutazione degli studenti, nei diversi sistemi valutativi nazionali, è generalmente condivisa da più attori e a diversi livelli secondo i fini per cui è condotta. Numerosi studi e ricerche rilevano che la valutazione influenza la qualità del processo di insegnamento/apprendimento tanto da riconoscere che, qualora si intendano migliorare i processi educativi a scuola, un elemento cruciale è costituito dall'acquisizione della competenza docimologica dei futuri docenti. Ciò è particolarmente evidente nella cornice di uno stile valutativo centrato sull'apprendente, come nel caso del cosiddetto *formative assessment* il quale «può contribuire alla qualità stessa dei processi valutativi garantendo correttezza procedurale, riflessività, una forte

attenzione a raccogliere informazioni sugli apprendimenti degli studenti, una visione dell'errore come risorsa preziosa per il miglioramento della didattica e delle acquisizioni degli studenti» (Ciani, Rosa, 2020, p. 47).

Sin dal suo esordio, tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso (Scriven, 1967; Bloom, Madaus, Hastings, 1971; Bloom, 1974), la valutazione formativa ha mutato il corso della prassi docimologica determinando una significativa inversione di rotta. Lungi dall'operare semplicistiche misurazioni delle capacità/abilità degli apprendenti, si è passati al consolidamento degli apprendimenti mediante lo sviluppo dell'autoregolazione, dell'autonomia, della riflessività degli alunni, nonché della competenza metacognitiva. A ciò si aggiunga una rimodulazione degli ambienti di apprendimento ove l'azione valutativa, unitamente all'azione didattica, assume i connotati dell'interazione comunicativa che è sostanza dell'impianto formativo che coinvolge la classe tutta.

In tale contesto, un ruolo cardine è assunto dal "feedback", che è un processo critico di apprendimento modellato da fattori quali la cultura scolastica, il curriculum, lo stile educativo e la mission della scuola (Black & Wiliam, 2018). L'idea di feedback, così come esplicitata ampiamente da Hattie & Timperley (2007) sfugge, di fatto, alla logica della mera restituzione fornita agli alunni rispetto alle loro performance, per divenire strumento propulsore dell'apprendimento; questo si co-costruisce, di fatto, in una operazione comunicativa a più strati, tra docente e discenti, entro cui all'interazione dialogica segue la decisione e l'azione e da lì, nuovamente, si passa al dialogo e a nuove cicliche stratificazioni conoscitive. Da qui, la necessità di formare gli insegnanti ad un uso strategico e consapevole del feedback in un'ottica di comunicazione reticolare e continua per cui una vera e propria «*Feedback policy is ideally adopted at the whole of school level with direct communication with the school community to help develop a culture of learning that is underpinned by effective feedback processes*» (Brooks, Burton, Hattie, 2021, p. 65).

Il feedback contribuisce in modo significativo alla qualità dell'esperienza degli studenti (Henderson & Phillips, 2015) e qualifica, allo stesso tempo, la prassi didattica (Hattie & Timperley, 2007; Boud & Molloy, 2013) consentendo all'insegnante di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione scientemente pianificata e di una interazione rispettosa dei principi di coerenza, frequenza e tempestività del feedback (Nicol, 2014).

Nel presente lavoro, si riportano gli esiti di una ricerca condotta, nell'a.a. 2020/2021, con 385 docenti di scuola secondaria della provincia di Caltanissetta. Attraverso il processo di ricerca si è voluto incrementare negli insegnanti la competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback.

2. Valutazione, feedback e comunicazione in classe

Per garantire l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento ogni docente non può limitarsi a prestare attenzione solo ad alcuni aspetti intellettuali, ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, comprese le dimensioni della socialità, della volontà, della percezione e conoscenza di sé e del proprio stile di apprendimento (Chiosso, 2008; Zanniello, 2010). Affinché gli alunni conseguano il massimo risultato possibile dall'insegnamento, sino a scoprire la loro eccellenza personale, l'insegnante dovrebbe tenere conto delle caratteristiche specifiche di ogni alunno, del suo modo di apprendere e tesaurizzare tali differenze anche mediante un'azione valutativa mirata che si traduca in una interazione comunicativo-didattica volta a sollecitare apprendimenti e maturità personale.

Essere in possesso della competenza docimologica permette agli insegnanti di assicurare ad ogni alunno il diritto oggettivo all'apprendimento e alla formazione; di garantirne il rispetto delle specificità di apprendimento; di esprimere valutazioni fondate scientificamente; di condurre gli studenti nella riflessione sul proprio processo di apprendimento e sui livelli di competenza conseguiti; di incrementare gli atteggiamenti positivi che consentano loro di progredire lungo il corso dell'esperienza scolastica e di progettare il proprio percorso di vita.

La valutazione scolastica, quale atto formale e istituzionale, costituisce uno dei tratti portanti dell'esperienza formativa condivisa da docenti, studenti e famiglie e i riflessi del processo valutativo influiscono sia sul prosieguo degli studi sia sulla percezione di sé, sulla fiducia in sé stessi, sulla relazione tra insegnanti e allievi e sulla capacità di scelta. A ciò si aggiunga che il sistema di valutazione instaurato nella scuola, con i suoi fini, i suoi metodi, il modo in cui vengono comunicati i giudizi agli alunni e ai genitori, propone valori – o disvalori – che vengono a poco a poco interiorizzati dal soggetto così come dalla comunità locale e dalla società in generale (Pellerey, 1994, p. 132). È necessario che la valutazione sia orientata alla crescita dello studente e che, come tale, sia «attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi che offuschino le buone relazioni che ci devono essere tra i giovani che maturano e chi fa di tutto per essere loro utile in questo, senza sovrastrutture personali, senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio» (Calonghi, 1990, p. 24). La relazione educativa tra insegnante e alunno dev'essere caratterizzata dalla fiducia e stima reciproca, elementi essenziali perché l'alunno sviluppi una personalità equilibrata e ciò è possibile se l'insegnante è in grado di esercitare la propria competenza docimologica co-costruendo un percorso di conoscenza e, al contempo, avviando processi entro il cerchio della fiducia e della sicurezza caratterizzate dall'uso di una comunicazione valutativa fondata sul feedback che non è sanzionatorio, bensì foriero di scoperte conoscitive e acquisizionali.

Secondo gli studi di Hattie e Timperley (2007, p. 87), è possibile rintracciare almeno quattro tipologie di feedback a seconda del suo oggetto: 1) feedback sul compito (si concentra sul modo in cui il compito è compreso e svolto); 2) feedback sulla risoluzione del compito (riguarda i processi sottesi alla comprensione del compito, della sua strutturazione interna della consegna e delle strategie necessarie per la sua soluzione); 3) feedback per l'autoregolazione (focalizzato sullo sviluppo dell'auto-controllo, della capacità auto-riflessiva e decisionale); 4) feedback sulla persona (esplicita un giudizio positivo sulla persona dell'apprendente). A ciascuno dei quattro livelli è possibile analizzare l'efficacia del feedback secondo tre direttrici di senso relative agli obiettivi cui il feedback mira (*Feed up*), alle modalità con le quali il feedback è utilizzato (*Feed back*), alla rimodulazione del percorso che consegue dal feedback (*Feed forward*).

Nella sua natura confermativa e/o contraria, ma, soprattutto, in ordine alla forza attiva che esso esercita all'interno del cerchio comunicativo-didattico, il feedback è certamente assimilabile tanto all'atto linguistico illocutorio quanto a quello perlocutorio (Austin, 1987). Il suo tratto illocutorio riguarda l'intenzionalità dell'azione linguistica, dunque, la finalità per la quale il feedback viene espresso, mentre l'aspetto perlocutorio pertiene gli effetti che il feedback produce, di fatto, sull'interlocutore. Perché sia garantita l'efficacia del feedback, è necessario che la dimensione illocutoria coincida con quella illocutoria, nel rispetto di quei ruoli posizionali e sociali che regolano l'interazione conversazionale tra docente e discenti (Goffman, 1967).

Gli studi sulla comunicazione in classe rendono conto, già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, dell'importanza del vettore sociale e interazionale della comunicazione insegnante/classe oltre che degli aspetti propriamente linguistico-strutturali (Mehan, Griffin, 1980). La comunicazione didattica è caratterizzata da diverse componenti: quella linguistica, quella fisico-percettiva e quella sociale, ovvero gli aspetti della comunicazione verbale e non verbale.

Regolare la comunicazione in classe ricorrendo al feedback come strategia di promozione della persona-alunno, in un'azione valutativa che diviene a più voci, comporta per l'insegnante la necessità di potenziare la propria competenza docimologica come competenza comunicativa, preferendo la categoria linguistica della riformulazione e prediligendo l'asse socio-interazionale del commento. Ciò è sottolineato, tra gli altri, dallo studio di Nicol e Macfarlane-Dick (2006) i quali assimilano il feedback a cinque tipi di commento che l'insegnante fornisce rispetto ai contenuti di apprendimento esibiti dagli studenti, a supporto della messa in campo di determinate abilità, come incoraggiamento progressione degli apprendimenti, per fornire una valutazione di tipo qualitativo sulla performance dell'alunno sia con ricaduta motivante sia con ricaduta demotivante.

3. La competenza docimologica degli insegnanti come “competenza comunicativa”

Fornire un feedback adeguato al lavoro degli studenti è una parte costitutiva dell’azione didattica e il suo uso competente mette gli insegnanti al riparo dal rischio di creare inavvertitamente una distanza tra loro e gli alunni affermando la propria autorità nell’atto valutativo. Ciò può minare il mantenimento di un’atmosfera positiva in classe e lo sviluppo di quella solidarietà interpersonale con gli studenti che è tassello cruciale nella relazione insegnante-studente. Pertanto, è importante che gli insegnanti sappiano come fornire feedback in maniera non minacciosa optando per risorse interazionali di tipo “affiliativo” (Levenstein, Jacobs, Cohen, 1977) che esprimano empatia e incoraggiamento, pur senza eludere la riflessione critica e costruttiva sul possibile errore.

Incoraggiare lo studente a sviluppare la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita.

Hattie (2009) rileva che gli insegnanti esercitano la più significativa *school-based influence* sulle differenze di risultato esibite degli alunni e sottolinea l’urgenza di prestare maggiore attenzione alla formazione dei futuri docenti per promuovere le diverse abilità degli studenti. Diversi studi dimostrano che i cambiamenti in termini di atteggiamenti e credenze dei docenti influenzano le pratiche didattiche (Dixon *et al.*, 2014) e che la formazione iniziale modifica le competenze e gli atteggiamenti dei docenti stessi una volta entrati in servizio (Kronborg e Plunkett, 2012, 2013).

Se si considera, in particolare, il contesto precipuo della scuola secondaria, il processo educativo-didattico appare particolarmente orientato alla costruzione di apprendimenti praticamente spendibili e fattivamente riutilizzabili, nonché al conseguimento della eccellenza personale. Ciò richiede ad ogni insegnante una competenza docimologica che gli consenta di rilevare le peculiarità di ogni alunno e di predisporre un’operazione adeguata di *teaching design*, rispettosa delle specificità di ciascuno. Promuovere, supportare ed arricchire la competenza docimologica dei docenti vuol dire, non solo, fornire loro strategie di valutazione per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento, ma anche migliorare la comunicazione e l’interazione collaborativa in classe (Glasson, 2008); significa, cioè, sviluppare la loro competenza comunicativo-didattica.

Si tratta, qui, di guardare alla competenza docimologica come competenza di comunicazione e ciò non semplicisticamente sull’asse di quella *Critical Discourse Analysis* (Huckin *et alii*, 2012) che regimenta le interazioni tra inse-

gnante e alunni secondo i parametri del paradigma della conversazione, ma anche in termini di padronanza dei registri linguistico-comunicativi con un uso strategico di parole e gesti sì da modificare la relazione interna tra livello denotativo e livello connotativo. Da qui la centralità della competenza linguistico-comunicativa che riguarda le connessioni intercorrenti tra il linguaggio ed il suo uso per descrivere la realtà ed il mondo che ci circonda. Si tratta della selezione che il docente-parlante fa, consapevolmente e in modo sistematico, dei contesti situazionali d'uso della lingua, ovvero i "domini" o le sfere d'azione della vita sociale che dettano nozioni e funzioni linguistiche appropriate alla comunicazione.

In questo quadro, possiede competenza comunicativo-didattica il docente che, in base al dominio e al contesto classe in cui si trova inserito, è in grado mobilitare le conoscenze che possiede, le capacità ed abilità e le risorse interiori anche nella gestione dell'azione valutativa ordinata alla promozione dell'apprendimento e dello sviluppo complessivo degli alunni. In questo senso, si può affermare che tale competenza costituisce un link tra la visione della realtà che l'insegnante porta in sé e la routine concreta offerta dalla classe, attraverso una serie di vagli, decisioni e scelte operative.

Soprattutto entro il perimetro dell'istruzione secondaria, tale competenza, nella quale si iscrive perfettamente il senso operativo del feedback, deve fare leva anche su un discreto grado di inventiva che garantisca al docente modalità di registro espressivo-comunicative proprie e creative per rispondere alle performance degli studenti, incidendo significativamente sul loro repertorio con senso critico, autonomia, visione divergente e perizia terminologica.

4. La ricerca

La letteratura nazionale e internazionale da anni ha focalizzato l'attenzione sul ruolo del feedback nei processi valutativi legati ai processi di apprendimento. Alla base del processo di valutazione formativa sta proprio il dispositivo del feedback (Grion, 2011), ossia dell'informazione che può essere data e/o acquisita dallo studente per migliorare la propria performance quand'essa dimostra un gap rispetto all'obiettivo di apprendimento predeterminato, un processo generativo interno, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenze relative alle attività che stanno svolgendo e giungono a comprendere gli oggetti di studio attraverso atti valutativi propri. Partendo dalla riflessione teorica e dalle ricerche condotte negli ultimi anni, il percorso di ricerca sullo sviluppo della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback, degli insegnanti in servizio, ha previsto per la sua realizza-

zione tre azioni: la prima finalizzata a progettare ed elaborare una serie di attività per la implementazione delle competenze in oggetto; la seconda azione dell'intervento è stata caratterizzata dall'introduzione del fattore sperimentale e la terza azione ha visto la sperimentazione del percorso con 190 docenti di scuola secondaria di primo grado e 195 di secondo grado della provincia di Caltanissetta nell'a.s 2020/2021.

4.1 Le ipotesi della ricerca

Con una specifica attività di ricerca si è inteso aumentare significativamente la competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul dispositivo del feedback dei docenti di scuola secondaria.

Si è ipotizzato che l'azione sperimentale, centrata sul modello trifocale di valutazione delle competenze (Castoldi, 2016) e utilizzata durante le ore laboratoriali appositamente progettate, avrebbe migliorato significativamente, nel processo di insegnamento/apprendimento dei docenti coinvolti, la capacità di:

- valutare e rielaborare criticamente il proprio lavoro;
- gestire un processo di valutazione delle competenze;
- fornire feedback realmente formativi agli allievi;
- riflettere sul proprio processo comunicativo durante il feedback;
- descrivere e utilizzare diversi codici comunicativi, verbali e non verbali durante il feedback.

Dopo la formulazione delle ipotesi si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

4.2 Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale:

- un questionario per la valutazione della competenza docimologica (pre/post-test);
- una check list (Anello, 2012) per la misurazione della competenza comunicativo-didattica (pre/post-test);
- tre sessioni di focus group.

Il questionario è formato da 41 items ed è stato costruito per valutare la competenza docimologica è composto da tre aree: valutazione delle competenze, progettazione e gestione del feedback, autovalutazione e feedback. La scala di valutazione utilizzata è una scala Likert a 5 livelli.

La check list che è stata usata indaga le seguenti aree: ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non verbale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed espressivo-verbale, senso critico. Ogni area della check list contiene 10 descrittori che vengono rilevati in forma dicotomica (si/no).

Le 3 sessioni di focus group (realizzate all'interno delle attività laboratoriali, per ciascuno dei 10 gruppi costruiti) si sono effettuate in itinere e alla fine del percorso sperimentale.

Per il focus group è stata utilizzata la tecnica Delphi, una metodologia tipica della ricerca sociale basata sul processo proposto da Okoli e Pawlowski (2004), che permette di intervistare un gruppo selezionato di persone, chiamati ad esprimere, in forma anonima, i propri pareri ed opinioni su una determinata tematica, allo scopo di validarne alcuni tramite il confronto reciproco e la condivisione progressiva.

Il processo completo di partecipazione ha incluso tre fasi. Nella prima fase (*Brainstorming phase*) si è aperto, facilitato e esteso il dibattito riguardo la competenza docimologica e la valorizzazione dei talenti a scuola. In questa fase sono stati analizzati e riuniti, dai due ricercatori, i diversi contributi pervenuti da ogni gruppo di studenti, e sono stati individuati gli argomenti a cui la maggior parte degli studenti aveva espresso.

Nella seconda fase (*Clarification phase*) gli argomenti individuati nella prima fase sono stati discussi in modo approfondito all'interno di ogni gruppo. Anche in questa fase l'attività dei ricercatori è stata fondamentale per riassumere i contenuti del dibattito, gestire i conflitti che si manifestavano facendo chiarezza sul grado di accordo o disaccordo fra i partecipanti e cercando al tempo stesso di ridurre le distanze fra posizioni divergenti. Anche questa fase si è conclusa con una sintesi di quanto discusso e con la creazione di sottocategorie (codici).

Nella terza fase (*Completeness Assessment phase*) sono stati reintegrati tutti i risultati al fine di ottenere una visione d'insieme dell'ambito di discussione proposto nella prima fase, arricchito con gli approfondimenti emersi nella seconda fase. Ogni gruppo ha classificato gli argomenti discussi in termini di rilevanza rispetto la competenza docimologica e la valorizzazione del talento a scuola.

4.3 La metodologia della ricerca

La metodologia di ricerca utilizzata è stata sia di tipo quantitativo sia qualitativo. Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità la ricerca ha adottato i *mixed methods* (Creswell e Plano, 2011; Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007). L'accostamento dei due metodi ha per-

messo, così come sottolinea Guba (1981), di rilevare i 4 aspetti che garantiscono rigore all'indagine: il valore della verità, l'applicabilità, la consistenza e la neutralità.

Il percorso di ricerca per lo sviluppo delle competenze valutative ha previsto, per la sua realizzazione, tre azioni:

- la prima azione è stata finalizzata alla implementazione della competenza docimologica degli insegnanti;
- la seconda azione è stata orientata alla ricognizione e all'analisi degli strumenti e delle strategie comunicative centrate sul feedback e alla costruzione delle attività laboratoriali centrate sul modello trifocale;
- la terza azione ha sperimentato la metodologia formativa progettata.

4.4 L'azione sperimentale

Il processo di ricerca si è attuato nel periodo compreso tra novembre 2020 e marzo 2021 (45 ore di laboratorio). Durante la prima azione (10 novembre - 18 dicembre 2020) i docenti sono stati formati alla competenza docimologica, al modello trifocale per valutazione delle competenze individuato da Castoldi (2016) e all'importanza della comunicazione didattica e al dispositivo del feedback come strumento per valorizzare e promuovere processi di insegnamento/apprendimento efficaci. La formazione si è articolata in due momenti, all'inizio ci si è proposti di promuovere la riflessione sulla valutazione delle competenze, al fine di soffermarsi sulla sua rilevanza ed in modo da individuare le linee organizzatrici dell'azione docimologica e di riflessione dell'importanza del processo comunicativo e del feedback. Il secondo momento è stato rivolto alla individuazione delle tre fasi dell'impianto trifocale.

La seconda azione (dal 11 gennaio al 29 gennaio 2021) è stata centrata sulla ricognizione e analisi degli strumenti e delle strategie comunicative centrate sul feedback e alla costruzione delle attività laboratoriali centrate sul modello trifocale.

La terza azione (dall'1 febbraio-19 marzo 2021) ha sperimentato la metodologia formativa progettata. Il framework proposto (Castoldi, 2016; Pellerrey, 2004) prevede tre punti di osservazione da cui analizzare la competenza del soggetto: la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risposte da mettere in campo e degli schemi di

pensiero da attivare. La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse.

I tre livelli di analisi connessi all'impianto trifocale sono: le risorse cognitive (conoscenze e abilità); i processi cognitivi e operativi; le disposizioni ad agire.

5. I risultati

I destinatari dell'intervento sono stati 385 docenti di scuola secondaria, nello specifico 190 di primo grado e 195 di secondo grado. L'87,7% degli intervistati è insegnante di ruolo, solo il 10,3% a contratto. Il 70% degli insegnanti di ruolo è in servizio da almeno 20 anni. La maggior parte degli insegnanti ha un'età compresa tra i 42 e i 58 anni.

5.1 La valutazione pre/post test

Con l'applicazione del test T di *Student* per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati. La probabilità che abbiamo scelto per accettare come significativi i valori di T è stata quella di $p .05$ (intervallo di confidenza per la differenza al 95%). I risultati dell'elaborazione statistica consentono di potere affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna delle aree indagate (competenza docimologica, feedback e autovalutazione), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Tabelle n. 2, 3 e 4).

L'elaborazione del T di *Student* conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Tab.1 - T-Student - Area 1

Area 1 Competenza docimologica	Punteggio delle differenze				
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 385	df1 = 385 - 1 = 384	123,91	23649,99	23649,99/(385-1) = 82.69
Post-test	n2 385	df2 = 385 - 1 = 384	41.01	748.87	1748.87 / (385-1) = 6.11

Calcolo del valore T					
$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_2 + df_1)) * s^2_2) = (384/572) * 82.69 + (384/572) * 6.11 = 44.4$					
$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 44.4 / 385 = 0.15$					
$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 44.4 / 385 = 0.15$					
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15.29 / \sqrt{0.31} = -27.49$					
Il valore T è -27.48537. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05					

Tab. 2 - T-Student – Area 2

Area 2 Feedback	Punteggi delle differenze				
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 385	df1 = 385 - 1 = 384	27	11067	11067/(385 - 1) = 38.7
Post-test	n2 385	df2 = 385 - 1 = 384	37,67	879,21	879,21/(385 - 1) = 3.07
Calcolo del valore T					
$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_2 + df_1)) * s^2_2) = ((384/572) * 38.7) + (384/572) * 3.07 = 20.88$					
$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 20.88 / 385 = 0.07$					
$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 20.88 / 385 = 0.07$					
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -10.68 / \sqrt{0.15} = -27.98$					
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15.29 / \sqrt{0.31} = -27.49$					
Il valore t è -27.98439. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05					

Tab. 3 - T-Student – Area 3

Area 3 Feedback	Punteggi delle differenze				
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 385	df1 = 385 - 1 = 384	26,87	34309.48	11067 (385 - 1) = 38.7
Post-test	n2 385	df2 = 385 - 1 = 384	50,69	1681.02	879,21/(385 - 1) = 3.07
Calcolo del valore T					
$s^2_p = ((df_1/(df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2/(df_2 + df_1)) * s^2_2) = (384/572) * 119.96 + (384/572) * 5.88 = 62.92$					
$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 62.92/385 = 0.22$					
$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 62.92/385 = 0.22$					
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -23.82 / \sqrt{0.44} = -35.97$					
Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05					

Anche per test re-test effettuato con la check list (Anello, 2012) si è applicato il test T per misure ripetute. I risultati dell'elaborazione statistica consentono di affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata (ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non ver-

bale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed espressivo-verbale, senso critico), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento, così come si può osservare nella tabella seguente.

Tab. 4 - T-Student – Check list (Anello, 2012)

Dimensioni check list	Media	Dev.std	T	Si. (2-code)
Ordine ideativo ed espositivo pre-test	5.29	1.39	-22.58	≤ 0.01
Ordine ideativo ed espositivo post-test	6.78	0.89		
Efficacia pragmatica pre-test	4.41	1.85	-21.8	≤ 0.01
Efficacia pragmatica post-test	6.85	0.94		
Capacità espressiva non verbale pre-test	4.42	1.81	-21.65	≤ 0.01
Capacità espressiva non verbale post-test	7,1	1.11		
Strutturazione logica dei pensieri pre-test	4.33	1.96	-20.86	≤ 0.01
Strutturazione logica dei pensieri post-test	7.05	1.29		
Flessibilità pre-test	4.53	1.93	-20.46	≤ 0.01
Flessibilità post-test	7.08	1.3		
Fluidità ideativa ed espressivo-verbale pre-test	4.51	2.1	-19.6	≤ 0.01
Fluidità ideativa ed espressivo-verbale post-test	7.04	1.45		
Senso critico pre-test	4.46	1.77	-19.83	≤ 0.01
Senso critico post-test	7.05	1.22		

Dai dati elaborati si evince che l'intervento anche per ciò che concerne la competenza didattica centrata sul feedback ha gradualmente realizzato uno sviluppo sia nella capacità generale dei docenti sia nelle singole competenze. In particolare, gli insegnanti hanno consolidato la competenza comunicativo-strategica si sono incrementate le capacità di: regolare la direzione dello sguardo e la posizione del corpo rispetto a chi ascolta, di controllare il tono della voce, di scegliere correttamente il linguaggio durante il feedback valutativo, organizzare il feedback da più punti di vista e esprimere molte idee e numerose considerazioni. Infine, si è notato nel gruppo un aumento significativo delle prestazioni positive che si riferiscono alla capacità di esprimere giudizi adottando un criterio adeguato, di autocriticarsi.

5.2 I focus group

I dati rilevati dalle tre sessioni del focus group sono stati analizzati con ATLAS.IT.

Brainstorming phase

L'intera discussione è iniziata introducendo il tema della competenza doc-

mologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback. Abbiamo incoraggiato i docenti a lavorare sul materiale fornito e a partecipare al forum del gruppo. Le discussioni all'interno di ogni gruppo sono stati molto interessanti anche se alcuni partecipanti erano restii nell'esprimere le loro opinioni. Tuttavia, tutti i partecipanti hanno soddisfatto il primo step, garantendo un buon livello comune di comprensione. Dall'analisi delle risposte date all'interno dei 10 gruppi sono state costruite quattro super famiglie: i momenti della valutazione, la comunicazione didattica, la valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione e il feedback.

Clarification phase

Durante la seconda sessione di focus group si è rilevato che alcuni gruppi hanno fornito meno suggerimenti e riflessioni rispetto alle 4 categorie identificate nella fase di *Brainstorming*. Costringere i gruppi a fornire maggiori riflessioni e stimoli sarebbe stato indice di distorsione della ricerca, quindi, non siamo intervenuti in tal senso.

Per valutare l'importanza relativa di ogni super famiglia rilevata, è stato chiesto ad ogni gruppo di esprimerne separatamente l'importanza. Di conseguenza, abbiamo determinato un'importanza rappresentativa del gruppo per ognuna delle 4 super famiglie proposte poiché i partecipanti hanno fornito la loro valutazione con una scala da 1 a 5. Le famiglie individuate in ordine di importanza sono le seguenti:

Famiglie	Codici	Media risultati
La comunicazione didattica	Percezione di sé	5
	Attendibilità	4
I momenti della valutazione	Validità	4
	Autovalutazione	5
Il feedback	Motivazione	5
	Perseveranza	5
La valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione	Feedback	4
	Senso di responsabilità	4
	Competenze disciplinari	4
	Oggettività	5
	Coerenza	5
	Autostima	5
	Senso critico	5

Riassumendo, in quasi tutti i casi i partecipanti al focus group hanno dato lo stesso o un livello di importanza maggiore. Riteniamo che ciò sia del tutto naturale, poiché le famiglie individuate descrivono sia gli elementi essenziali della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback.

Completeness assessment phase

Il risultato delle valutazioni della terza sessione del focus group ha offerto uno spazio di discussione che ha permesso di rilevare i prodotti finali del processo di ricerca.

Nonostante si siano rilevato un numero minore di riflessioni e indicazioni rispetto a ciò che ci si aspettava, nel complesso abbiamo concluso che il numero di suggerimenti non ha influenzato le percezioni dei 10 gruppi.

Nella fase finale della terza sessione di focus group la discussione è stata orientata a individuare, partendo dai codici individuati nella seconda sessione, le superfamiglie che raccoglievano sia le famiglie che i codici. Le superfamiglie, estratte attraverso lo strumento, sono state tre: valutazione per la valorizzazione del talento, valutazione delle competenze, progettazione per lo sviluppo dei talenti.

Conclusioni

I dati rilevati dal processo di ricerca confermano che la valutazione in ambito scolastico rappresenta un momento complesso sia dal punto di vista della progettualità sia dal punto di vista degli interventi dei docenti. Oggi più che mai è necessario ripensare la valutazione come componente strutturale dell'insegnamento.

Una scuola che intenda rafforzare l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento non può fare a meno di mettere nella propria agenda il potenziamento della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul feedback.

La sfida della valutazione evidenzia la capacità di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza: non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale ad un determinato contesto d'azione.

Riferimenti bibliografici

- Austin J. L. (1987). *Come fare cose con le parole* (trad.it.). Genova: Marietti.
- Black P., Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-73. Doi: 10.1080/0969595980050102.
- Bloom B. (1974). An introduction to Mastery Learning Theory. In J. Block (Ed.), *Schools, society and Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom B. S., Madaus G. F. and Hastings J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

- Boud D., Molloy E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), pp. 698-712. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462.
- Brooks C., Burton R. and Hattie J. (2021). Feedback for learning. In Allen. K., Reupert, A., Oades L. (Eds) *Building Better Schools with Evidence-based Policy*. New York: Routledge, pp. 65-70
- Calonghi L. (1990). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2008). Tra scuola efficace e personalizzazione: un nuovo bivio pedagogico? In M. Baldacci & M. Corsi (Eds.) *Una pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid
- Ciani A., Rosa A. (2020). Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del *formative assessment*: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1: 44-62. DOI: 10.3280/exioa1-2020oa10076.
- Creswell J., Plano V. (2011). *Designing and conducting Mixed Method Research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Dixon F.A., Yssel N., McConnell J. M. and Hardin T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, pp. 111-127. DOI: 10.1177/0162353214529042
- Glasson T. (2008). *Improving student achievement: A practical guide to assessment for learning*. Canberra: Curriculum Corporation.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione* (trad. it.). Bologna: il Mulino.
- Greene J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Grion V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (ed.). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-220). Roma: Carocci.
- Guba E.G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2): 75-91. Doi: 10.1007/BF02766777.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Huckin T. et alii. (2012). Critical Discourse Analysis and Rhetoric and Composition. *College Composition and Communication*, 64(1): 107-129.
- Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J. and Turner L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2): 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224.
- Keengwe J. (2015). *Handbook of Research on Educational Technology Integration and Active*. Hershey, Pennsylvania: Information Science Reference.
- Kronborg L., Plunkett M. (2012). Examining teacher attitudes and perceptions of teacher competencies required in a new selective high school. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(2): 33-46.

- Kronborg L., Plunkett M. (2013). Responding to professional learning: How effective teachers differentiate teaching and learning strategies to engage highly able adolescents. *Australasian Journal of Gifted Education*, 22(2): 52-63.
- Levenstein J., Jacobs A. and Cohen S.H. (1977). The effects of feedback as interpersonal reciprocities. *Small Group Behavior*, 8(4): 415-432. Doi: 10.1177/104649647700800402.
- Mehan H., Griffin P. (1980). Socialization: the view from classroom interactions. *Sociological Inquiry*, 50(3-4): 357-392. Doi: 10.1111/j.1475-682X.1980.tb00027.x.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218. Doi: 10.1080/03075070600572090.
- Nicol D., Thomson A. and Breslin C. (2014) Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1): 102-122. Doi: 10.1080/02602938.2013.795518.
- Pellerey M. (1994). *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Zanniello G. (2010). L'educazione personalizzata nella scuola. AA.VV. (Eds). *Persona e educazione studi in onore di Sira Serenella Macchiotti*. Roma: Armando, pp. 427-439.