

Uno studio esplorativo sulle pratiche di valutazione sommativa all'Università

An exploratory study on summative assessment practices in universities

Iolanda Sara Iannotta

Research Fellow of Experimental Pedagogy, Department of Human Sciences, Philosophy and Education, University of Salerno, iiannotta@unisa.it

Rosanna Tammaro

Full Professor of Experimental Pedagogy, Department of Human Sciences, Philosophy and Education, University of Salerno, rtammaro@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Iannotta, I.S. & Tammaro, R. (2025). An exploratory study on summative assessment practices in universities. *Pedagogia oggi*, 23(1), 137-143. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-16>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-16>

ABSTRACT

Since the 1970s, coinciding with the introduction of initial teacher training programmes, the need to explore assessment practices in higher education has become increasingly evident. Today, the challenges of contemporary society call for a thorough revision of educational processes to meet the demands of new stakeholders and enhance the attractiveness of university education. Assessment, viewed as a scientific discipline, is tasked with both defining and monitoring quality, supporting a rethinking of outcomes, processes, and systems, and with verifying, measuring, and expressing a value judgment on student learning. This contribution presents an exploratory study aimed at providing an overview of the summative assessment practices adopted in Master's Degree Programmes in Primary Teacher Education, through the analysis of course syllabi published on the official web pages of the study programmes.

A partire dagli anni '70 del secolo scorso, in coincidenza con l'avvio dei primi percorsi per la formazione didattica dei docenti, si avvertiva la necessità di approfondire le pratiche valutative nella formazione universitaria. Oggi, le sfide della contemporaneità richiedono una puntuale revisione dei processi formativi per sostenere le istanze dei nuovi stakeholder e aumentare l'attrattività della formazione universitaria. Alla valutazione, nella piena espressione della propria natura scientifica, spetta sia la definizione e il monitoraggio della qualità, sostenendo il ripensamento dei risultati, dei processi e dei sistemi, sia la verifica, misura ed espressione di un giudizio di valore sugli apprendimenti degli studenti. In questo contributo, viene presentato uno studio esplorativo che si propone di offrire una panoramica sulle pratiche di valutazione sommativa adottate nei corsi di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria, attraverso l'analisi delle schede di insegnamento pubblicate sulle pagine web dei percorsi di studio.

Keywords: summative assessment, university, competences, learning outcomes, training provided

Parole chiave: valutazione sommativa, università, competenze, apprendimenti, offerta formativa

Received: April 10, 2025

Accepted: June 13, 2025

Published: June 30, 2025

Corresponding Author:
Iolanda Sara Iannotta, iiannotta@unisa.it

Premessa

Il corso di Laurea Magistrale in Scienze della formazione primaria (LM-85 bis) (di seguito denominato SFP), come noto, è regolamentato dal Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 che definisce la “[...] disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado [...]”. Fra le competenze attese del futuro docente si devono annoverare quelle relative al dominio della valutazione, disciplina dotata di un proprio statuto scientifico, essenziale per la descrizione, misura e valutazione degli apprendimenti e connessa al complesso delle azioni di un sistema educativo.

La valutazione sostiene il processo di insegnamento-apprendimento nella regolazione dell’azione didattica e nella promozione degli apprendimenti degli allievi, assicura il raggiungimento degli standard di qualità e promuove una scuola sostenibile, equa e inclusiva per tutti e per ciascuno. Queste brevi premesse si collocano alla base dello studio osservativo sulle pratiche di valutazione sommativa; giacché è inderogabile l’attenzione verso la valutazione, l’ipotesi è che altrettanta attenzione sia riservata alla compilazione delle schede di insegnamento nella sezione dedicata alla “verifica degli apprendimenti”, laddove occorre indicare e “negoziare” le modalità di valutazione sommativa adottate per l’accertamento delle conoscenze, abilità e competenze maturate al termine del corso. In questo contributo viene presentato lo studio esplorativo preliminare, nel quale sono analizzate, sulla base di un campionamento probabilistico casuale, 10 schede di insegnamento relative al corso che, nell’ambito di SFP, dovrebbe negoziare conoscenze, abilità e competenze riferibili al settore scientifico disciplinare PAED-02/B, già M-PED/04, ovvero ascrivibili alla docimologia.

1. L’agire valutativo e il suo *valore*

L’agire valutativo, in ambito educativo, si veste di scientificità e assume le caratteristiche di una disciplina dotata di un proprio specifico statuto, con opzioni epistemologiche e metodologiche che restituiscono il senso delle decisioni assunte. In generale, come suggerito dalla lettura di Weber (1958/2015) e Dewey (1960), nelle intuizioni di Galliani (2014) ci si riferisce sempre a una situazione presente e, indirettamente, a situazioni future che vogliono essere raggiunte, con un intento trasformativo e migliorativo. Non è possibile ridurre il campo della valutazione educativa a quello della descrizione, misura e valutazione degli apprendimenti conseguiti dagli allievi dopo un processo educativo-didattico di insegnamento, seppure questa dimensione sia rappresentativa della disciplina anche nell’immaginario collettivo. La valutazione si colloca nel complesso delle azioni di un sistema educativo: si tratta di un processo articolato che permette l’*attribuzione di valore* a fatti, procedure, eventi, in relazione agli scopi che chi valuta vuole perseguire. Nella storia della docimologia, la valutazione, nel confronto con le dinamiche storico-culturali che hanno connotato l’esperienza, ha continuamente fatto uno sforzo di adattamento. Questa flessibilità ha permesso alla teoria sulla valutazione (e alle pratiche) di acquisire configurazioni coerenti, che meglio si allineano alle necessità dei diversi portatori di interesse, nei contesti di azione più diversificati.

Sia in ambito internazionale che nazionale, l’approccio alla valutazione è oggi orientato verso la ricognizione di prospettive valutative complesse: la valutazione è meno impegnata nella sua funzione di rendicontazione esterna, rigido e puntuale strumento per la verifica del rispetto di standard e obiettivi, per integrarsi nei processi di cambiamento economico, umano e sociale (Felisatti, 2019).

Esiste un dialogo fra le due dimensioni, esterna e interna, che caratterizza e realizza la valutazione nella sua essenza più profonda, quale componente essenziale dell’agire a livello individuale, collettivo e delle organizzazioni. La valutazione assume una distinta rilevanza pedagogica poiché è finalizzata sia alla promozione delle individualità, sia al miglioramento del sistema nel suo complesso (Tessaro, 1997).

In chiave pedagogica, la tensione descritta non rappresenta un mero ostacolo da superare, bensì il fulcro dinamico attorno al quale ripensare le fondamenta stesse dei processi formativi in prospettiva *lifelong learning*. L’approccio interpretativo, lungi dall’essere una semplice sovrastruttura metodologica, diviene un’esigenza epistemologica per comprendere e interpretare la complessità intrinseca all’educazione. La diversificazione degli strumenti e dei mezzi, rileggendo Dewey (1960), non si configura come mero eclettismo pratico, ma come una risposta strutturata alla poliedricità delle esigenze individuali e collettive.

La ricerca di un equilibrio tra sistema formativo e sociale implica una riflessione profonda sul ruolo dell'educazione e della formazione nel forgiare cittadini consapevoli e attivi, capaci di contribuire al benessere collettivo pur mantenendo la propria individualità (Cerri, Traverso, 2015). L'obbligo di rendicontazione, spesso percepito come un vincolo burocratico, può essere reinterpretato come un'opportunità per misurare l'efficacia del sistema nel rispondere alle esigenze della società, a patto che non si traduca in una standardizzazione omologante che mortifichi la ricchezza delle esperienze individuali.

Parallelamente, la valorizzazione dell'esperienza di apprendimento soggettiva ed esclusiva non si limita al riconoscimento delle diverse intelligenze o stili di apprendimento. Essa implica un ripensamento radicale delle pratiche didattiche, orientandole verso una maggiore personalizzazione dei percorsi, in cui il discente diviene protagonista attivo del proprio processo di crescita. In questa prospettiva, anche l'errore non è stigmatizzato ma considerato parte integrante del percorso di scoperta e di costruzione del sapere (Mollo, 1986; Demattè, 1996).

La sfida pedagogica contemporanea risiede, dunque, nella capacità di orchestrare una sintesi dialettica tra le esigenze del collettivo e le aspirazioni del singolo, tra la necessità di un sistema formativo efficiente e trasparente e il riconoscimento della singolarità irripetibile di ogni percorso di apprendimento. Solo attraverso un approccio olistico e riflessivo sarà possibile trasformare questa tensione continua in una forza propulsiva per un'educazione significativa e trasformativa, in ogni ordine e grado di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla formazione universitaria, capace di generare non solo competenze spendibili nel mercato del lavoro, ma anche individui realizzati e cittadini responsabili.

2. Le pratiche valutative nella formazione universitaria

Il panorama universitario ha vissuto, negli ultimi decenni, un mutamento sostanziale di paradigma: da istituzione focalizzata sulla selezione di talenti a ente propulsore dell'apprendimento per un numero elevato di studenti, accompagnato dalla crescente attenzione all'occupabilità e al successo nel competitivo mondo del lavoro contemporaneo. L'incremento e la diversificazione degli iscritti, unitamente ai differenti approcci all'apprendimento, sollecitano il corpo docente a rinnovare profondamente la didattica e, conseguentemente, le modalità di valutazione (Vallés Rapp, Martínez-Mínguez, Romero Martín, 2018). Si rende necessario implementare strategie valutative che siano al contempo rigorose (in termini di validità e attendibilità) e orientate al sostegno degli studenti nel loro percorso formativo (Coggi, Ricchiardi, 2020), promuovendo un monitoraggio sistematico delle competenze acquisite e dei prodotti realizzati, elementi fondamentali per il futuro professionale. Questa trasformazione implica il superamento della valutazione come mero controllo finale, a favore di un processo continuo di *feedback* che favorisca un apprendimento autoregolato ed efficace. In questo contesto, occorre una formazione mirata dei docenti universitari sulle nuove frontiere della valutazione degli apprendimenti, richiedendo un tempo adeguato alla riflessione sui fondamenti teorici, sulle funzioni e sui valori della valutazione come disciplina, per la conseguente rielaborazione delle pratiche operative relative a strategie e strumenti di rilevazione.

La valutazione degli apprendimenti, d'altro canto, rappresenta un elemento cruciale nel sistema universitario, assolvendo a molteplici funzioni che spaziano dalla certificazione delle competenze acquisite al monitoraggio dell'efficacia della proposta didattica progettata ed erogata. In questo contesto, la valutazione sommativa riveste un ruolo specifico e ben definito, focalizzandosi sulla misurazione e sulla sintesi complessiva dell'apprendimento raggiunto dagli studenti, future figure professionali, al termine di un periodo formativo significativo, come un corso o un intero ciclo di studi.

La *ratio* principale risiede nella certificazione formale del livello di competenza raggiunto, traducendosi spesso in un voto che attesta il superamento degli obiettivi di apprendimento prefissati. Nell'*assessment for learning*, come ben noto, l'enfasi si sposta verso un intento formativo, in cui la varietà delle informazioni che gli insegnanti sono in grado di raccogliere, nel corso del percorso di insegnamento-apprendimento forniscono indicazioni precise e contestualizzate che orientano l'agire futuro in termini di soluzioni operative, strategie e metodologie didattiche. È indiscutibile il valore dell'*assessment for learning* per corroborare le pratiche di *assessment of learning* con un valore eminentemente sommativo; la valutazione dell'apprendimento comunica ciò che gli alunni fanno, capiscono o possono fare in considerazione dello standard previsto per le diverse aree di apprendimento, al fine di riferire/rendicontare i risultati e i progressi.

In particolare, nella riflessione sul profilo professionale dei docenti, estesa a ogni ordine e grado di istruzione, è oggi preminente l'attenzione al tema della valutazione. L'importanza della competenza valutativa come elemento essenziale e distintivo della professionalità docente è stata accentuata dal crescente riconoscimento, a livello scientifico internazionale, della valutazione come strategia educativa fondamentale per supportare i processi di insegnamento-apprendimento (Ciani, Rosa, 2022).

A fronte dell'ampliamento dei significati della valutazione, solo brevemente accennate nello spazio di questo contributo, è ancora poco consolidata la cifra della consapevolezza nelle pratiche didattico-valutative degli insegnanti (OECD, 2019). Diviene allora essenziale interrogarsi sulle condizioni che nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e continua possono sostenere efficacemente lo sviluppo di una "cultura della valutazione". A questo proposito, dagli studi della letteratura emerge un elemento da considerare nella definizione di un nuovo orizzonte di senso, ovvero le concezioni sulla valutazione. Si tratta di rappresentazioni generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* che fungono da strutture mentali interpretative per l'insegnante (ma anche per il futuro insegnante) (Tammaro, Gragnaniello, 2024): costituiscono una dimensione fondamentale nel vasto panorama degli studi sul *teacher change* (Thompson, 1992; Brown, 2004). Tali concezioni influenzano profondamente le decisioni e le pratiche professionali dei docenti. La ricerca, specialmente a partire dagli anni '80, ha evidenziato la complessità dell'azione valutativa e la sua interconnessione con aspetti culturali, ideologici, valoriali e psicologici non sempre è facilmente gestibile (Viganò, 2017), anche a causa del peso delle esperienze personali pregresse legate alla valutazione attraverso meccanismi ampiamente impliciti. Per quanto riguarda specificamente i docenti *pre-service*, l'attenzione si concentra sull'impatto dell'esperienza valutativa vissuta come allievi sulla formazione di pre-concezioni "ingenua" che possono ostacolare l'acquisizione di competenze professionali adeguate e radicarsi nel tempo, condizionando in modo spesso inconsapevole l'approccio al compito valutativo (Montalbetti, 2015).

3. Lo studio esplorativo

Lo studio esplorativo preliminare è pensato allo scopo di verificare come la valutazione sommativa è pensata e negoziata nell'ambito del corso di Laurea Magistrale in SFP, vista la rilevanza delle esperienze vissute dagli allievi nell'acquisizione di competenze specifiche legate all'ambito della valutazione.

Nell'a.a. 2024/2025 il corso di Laurea Magistrale in SFP è stato attivato in 41 sedi, distribuite su tutto il territorio nazionale come si evince dalla Tabella A al Decreto Ministeriale 6 agosto 2024, n. 1134 relativo alla "Definizione dei posti disponibili per l'accesso al corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, a.a. 2024/2025". Poiché il nostro lavoro è a carattere esplorativo, ovvero finalizzato a individuare le principali dimensioni del problema, per suggerire le ipotesi che potranno essere esaminate in studi successivi (Selltiz, Wrightsman, Cook, 1976; Corbetta, 2015), per il momento è stata effettuata un'analisi tematico-narrativa di 10 schede di insegnamento relative esclusivamente all'insegnamento riferibile al settore scientifico disciplinare che affronta gli studi docimologici. Il DM 249/2010, nella definizione delle "attività formative di base: psicopedagogiche e metodologico-didattiche" annovera il settore della Pedagogia sperimentale (già M-PED/04), per l'insegnamento dei temi riferibili alla metodologia della ricerca e alle tecniche di valutazione. Sebbene il numero di sedi in Italia in cui è stato attivato il corso di Laurea Magistrale in SFP sia ragionevole per affrontare uno studio sull'intera popolazione oggetto dello studio, giacché si tratta di uno studio preliminare, volto a indagare le dimensioni del problema, si è operato un campionamento casuale semplice, senza reimmissione (Lucisano, Salerni, 2021). La scelta di limitare l'analisi alla sola (o alle sole) schede di insegnamento riferibili alla disciplina "docimologia" o, comunque, riconducibili al settore PAED-02/B è motivata dall'ipotesi di ricerca che ritiene significativo l'impatto delle proprie esperienze valutative nelle misconcezioni sulla valutazione educativa.

Come determinato dalle Linee Guida ANVUR per l'Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio (AVA 3) (ANVUR, 2024), occorre riservare particolare attenzione alla trasparenza delle informazioni fornite agli studenti e alle parti interessate. Proprio la scheda di insegnamento è uno strumento fondamentale per garantire questa trasparenza giacché contiene le indicazioni relative ai contenuti, agli obiettivi di apprendimento e, appunto, alle modalità di verifica e valutazione degli esiti di apprendimento. Le schede di insegnamento sono state reperite dalle pagine web del corso in SFP e tutte rispondevano a

quanto previsto dalle Linee Guida ANVUR per l'Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio (AVA 3).

La prima criticità emersa già nelle fasi iniziali dello studio è relativa all'identificazione dell'insegnamento "bersaglio". Si registra, infatti, un mancato accordo linguistico, a livello nazionale, nella scelta della denominazione dell'insegnamento relativo all'ambito della valutazione: è denominato, ad esempio come "Problemi e tecniche della valutazione", "Modelli e strumenti per la valutazione" o "Progettazione didattica e valutazione". In alcuni casi, la denominazione non sempre è evocativa dei contenuti del corso e occorre un'approfondita analisi dei contenuti, nonché il riscontro con il settore scientifico disciplinare (in alcuni casi l'affine M-PED/03¹), come ad esempio nel caso dell'insegnamento denominato "Didattica sperimentale".

Per quanto concerne la valutazione finale, con funzione sommativa, per l'accertamento degli apprendimenti, questa è affidata principalmente al colloquio orale (in una percentuale superiore al 50% degli atenei). Le schede precisamente indicano i tempi e le modalità di svolgimento della prova orale e, laddove questa sia l'unica modalità adottata, nella scheda di insegnamento sono altresì precisati i criteri per l'attribuzione del giudizio. Ad esempio, è specificato che la prova è volta principalmente a valutare "la comprensione e la padronanza della materia" da parte dello studente o "il grado di consapevolezza circa la trasferibilità di conoscenze e abilità nelle attività pratiche". Ancora, in relazione al colloquio orale vengono valutate "la capacità di esprimersi in modo chiaro" e "l'uso di un linguaggio scientifico appropriato", oltre che, in estrema sintesi, la capacità di ragionamento critico e di argomentazione, la sicurezza e la capacità di gestire lo stress o l'ansia da prestazione durante l'esposizione. Emerge chiaramente dall'analisi tematico-narrativa delle schede di insegnamento che il colloquio orale mira a valutare la competenza dello studente nella sua interezza: non solo quanto sa (conoscenze), ma anche come sa utilizzare quelle conoscenze (abilità) e con quale approccio si pone di fronte alla materia (attitudini). L'obiettivo è accertare se lo studente è in grado di mobilitare le proprie risorse cognitive e personali per affrontare questioni relative alla disciplina, dimostrando una comprensione profonda e non superficiale dei contenuti trattati nel corso delle lezioni e nei materiali individuati.

In molti casi, infatti, la prova orale è accompagnata a una verifica intercorso e/o a una prova scritta, prevalentemente strutturata, in alcuni casi anche somministrata attraverso piattaforme per la *computer-based assessment* (CBA). Nella prova scritta, sia che questa sia considerata o meno l'unico strumento per la valutazione degli apprendimenti, nella maggioranza dei casi sono specificati con puntuale rigore gli obiettivi della somministrazione. Fra questi la comprensione critica e dettagliata dei materiali teorici e pratici indicati nel programma del corso e, in particolare:

- l'identificazione dei concetti chiave e delle teorie presentate nei materiali del corso;
- la comprensione delle diverse prospettive e degli approcci teorici illustrati;
- la capacità di stabilire collegamenti e relazioni tra i diversi testi e gli argomenti trattati nel corso (e qualora previsto nell'annesso laboratorio);
- la capacità di utilizzare una terminologia specifica e appropriata della disciplina.

In 6 casi su 10 l'insegnamento "bersaglio" è legato ad attività di carattere laboratoriale e, in particolare, laddove è prevista una prova scritta (anche intercorso), è richiesta in modo esplicito la capacità di analisi dei casi presentati, facendo riferimento ai materiali utilizzati durante le attività, nonché la sintesi delle relazioni svolte durante le ore di lavoro collaborativo e/o cooperativo.

In 5 casi su 10, è prevista anche una fase autovalutazione (prevalentemente scritta) dedicata ad analizzare criticamente l'efficacia delle strategie didattiche, riflettere sul proprio apprendimento e sulla propria crescita professionale e proporre eventuali miglioramenti o alternative alle attività svolte e/o osservate nel laboratorio, basandosi sulle conoscenze teoriche acquisite.

Dall'analisi delle schede di insegnamento, in linea generale, emerge che la valutazione delle competenze di un futuro insegnante, non può limitarsi alla mera verifica delle conoscenze dichiarative e teoriche, come

1 Ben consapevole dell'aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari del maggio 2024, si è scelto di utilizzare le diciture precedenti, in continuità con i riferimenti di legge citati nel contributo.

esplicitato nei documenti relativi al processo di Bologna. Al contrario, richiede un'attenta considerazione di molteplici elementi e dimensioni: dalla solida comprensione dei fondamenti disciplinari alla capacità di applicarli in contesti pratici attraverso l'analisi di casi concreti, fino alla riflessione critica sull'esperienza maturata nel corso delle attività di laboratorio. Solo attraverso una valutazione che attenzioni congiuntamente il “sapere”, il “saper fare” e il “saper riflettere sulla propria pratica”, sembra possibile accertare l'effettiva preparazione e la potenzialità di un futuro professionista dell'educazione, della formazione e dell'insegnamento, capace di affrontare con competenza e consapevolezza le sfide del mondo educativo. Solo in casi sporadici l'indicazione delle attività valutative è sommaria e sintetica.

4. Discussione e conclusioni

Lo studio esplorativo preliminare presentato si configura in linea con i principi della ricerca esplorativa delineati nelle premesse (Selltiz, Wrightsman, Cook, 1976; Corbetta, 2015). Il lavoro che, come esplicitato, intendeva occuparsi delle modalità di valutazione sommativa, specificamente nell'ambito dell'insegnamento afferente agli studi docimologici, di interesse per il Corso di Laurea Magistrale in SFP, ha evidenziato il limite del mancato accordo linguistico nella stessa denominazione degli insegnamenti riferibili all'ambito di studio.

La scelta di analizzare le schede di insegnamento relative a uno specifico settore scientifico disciplinare (Pedagogia sperimentale, M-PED/04, e in alcuni casi M-PED/03) è motivata, in questa fase, dalla centralità degli ambiti nella formazione delle competenze valutative dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria, anche alla luce di quanto evidenziato dalla letteratura in merito ai rischi delle misconcezioni sulla valutazione (Tammaro, Gragnaniello, 2024). Non si esclude, nel prosieguo della ricerca, di estendere l'analisi ad altri settori di competenza, ritenuti essenziali nella formazione dei futuri docenti.

Uno degli elementi di maggiore criticità emersi dallo studio, il già citato mancato accordo linguistico nella denominazione dell'insegnamento “bersaglio” su scala nazionale, rappresenta un risultato dirimente nelle future fasi di ricerca. Questa eterogeneità terminologica, come evidenziato dagli esempi forniti, solleva interrogativi sulla chiarezza e sulla coerenza dell'offerta formativa percepita dagli studenti e dalle parti interessate. La constatazione che in alcuni casi la denominazione non sia pienamente evocativa dei contenuti del corso e richieda un'analisi più approfondita, anche in relazione al settore scientifico disciplinare, sottolinea la potenziale ambiguità e la necessità di una maggiore condivisione nelle sedi di confronto nazionale (soprattutto nelle Società Scientifiche di settore).

Per quanto concerne le modalità di valutazione sommativa, l'indicazione che questa sia affidata principalmente al colloquio orale, anche se spesso integrato da verifiche intercorso e/o prove scritte (anche in modalità CBA), offre un primo quadro delle prassi valutative adottate. Di particolare rilevanza, anche alla luce di quanto determinato dalle Linee Guida ANVUR per l'Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio (AVA 3) (ANVUR, 2024), la puntuale indicazione dei criteri di attribuzione del giudizio già nelle schede di insegnamento, elemento che rassicura sull'elevato grado di condivisione delle pratiche valutative con i portatori di interesse.

I risultati di questa fase esplorativa, in linea con la sua natura, suggeriscono diverse ipotesi per le fasi successive della ricerca, di seguito brevemente sintetizzati:

- analisi quantitativa della frequenza delle diverse denominazioni e della loro correlazione con i contenuti effettivi degli insegnamenti;
- indagine sulle percezioni degli studenti riguardo alla chiarezza e alla coerenza delle denominazioni degli insegnamenti relativi alla valutazione;
- studio comparativo delle prassi valutative adottate nelle diverse sedi e dell'effettiva trasparenza dei criteri di valutazione;
- esplorazione dei fattori che influenzano la scelta della denominazione degli insegnamenti a livello locale (es. tradizioni dipartimentali, specificità dei contesti territoriali).

Per concludere, lo studio preliminare rappresenta il primo passo nella comprensione delle dinamiche relative dapprima alla denominazione degli insegnamenti e, dall'altro, alla valutazione sommativa nell'am-

bito della formazione iniziale dei docenti in Italia. I risultati ottenuti evidenziano la necessità di una maggiore riflessione e di un potenziale coordinamento a livello nazionale per garantire una maggiore chiarezza e coerenza nell'offerta formativa e nelle pratiche valutative, in linea con i principi di trasparenza e qualità promossi dall'ANVUR e con l'importanza della competenza valutativa per la professionalità docente.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2024). Linee Guida ANVUR per l'Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio (AVA 3). In https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/AVA3-LG-Autovalutazione_Valutazione-2024-04-04.pdf (ultima consultazione: 10/04/2025).
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3): 301-318.
- Cerri R., Traverso A. (2015). La valutazione educativa tra valori, equità e merito. In L. Galliani (ed.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori* (pp. 57-68). Brescia: La Scuola.
- Ciani A., Rosa A. (2022). Prospective teachers' conceptions of assessment: observational-correlational research into the 24 CFU training course. *Pedagogia oggi*, 20(1): 118-125.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1): 11-29.
- Corbetta P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche: III. Le tecniche qualitative*. Milano: Il Mulino.
- Demattè A. (1996). L'errore, risorsa sempre attuale per la didattica della matematica. *Didattica delle scienze*, 184: 39-42.
- Felisatti E. (2019). La valutazione all'università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12: 15-28.
- Galliani L. (2014). Per una ontologia della valutazione educativa. In L. Galliani, A.M. Notti (eds.), *Valutazione educativa* (pp. 17-45). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14: 209-226.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Selltiz C., Wrightsman L. S., Cook S. W. (1976). *Research methods in social relations* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tammaro R., Gragnaniello D. (2024). Le concezioni valutative dei docenti in-service e le implicazioni per la formazione continua. *Lifelong Lifewide Learning*, 22(45): 353-369.
- Tessaro F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.
- Thompson A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Vallés Rapp C., Martínez-Mínguez L., Romero Martín M. (2018). Instrumentos de evaluación: Uso y competencia del profesorado universitario en su aplicación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2): 149-169.
- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, (52): 269-285.
- Weber M. (2015). *L'avalutatività nelle scienze sociologiche ed economiche* (M. Nocenzi, ed.). Milano: Mimesis (ed. orig. 1958).