

Valutazione formativa e feedback. Analisi di un'esperienza di laboratorio di Docimologia

Formative assessment and feedback. Analysis of a laboratory experience in docimology

Giuseppa Cappuccio

Full Professor of Experimental Pedagogy, Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Training Sciences, University of Palermo, giuseppa.cappuccio@unipa.it

Martina Albanese

Researcher of Experimental Pedagogy, Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Training Sciences, University of Palermo, martina.albanese@unipa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cappuccio G., Albanese M. (2025). Formative assessment and feedback. Analysis of a laboratory experience in docimology. *Pedagogia oggi*, 23(2), 127-135.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-15>

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-022025-15>

ABSTRACT

Although docimological research has rewritten assessment characteristics in favor of a formative rather than a purely measuring/summative approach (Scriven, 1967; Calonghi, 1971), in teaching practice there is a difficulty in translating the principles of formative assessment into action (Black, Wiliam, 1998; Heritage, 2021).

This paper reports the results of an experiment carried out with 240 students undertaking the Docimology and Experimental Pedagogy course at the University of Palermo in the academic year 2024/2025, in which Biggs and Collis' SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) taxonomy (1982) was applied. The workshop involved the use of three-level feedback forms (Hattie, Clarke, 2025).

Pre-post test analysis and systematic observation revealed an improvement in student engagement, as well as an efficient co-construction of assessment criteria and authentic assessment tools designed to promote autonomous and shared learning, metacognition, and reflection.

Sebbene la ricerca docimologica abbia riscritto i connotati del fare valutativo in favore di un'accezione formativa e non meramente misurativa/sommativa (Scriven, 1967; Calonghi, 1971), si ravvisa nella prassi didattica una difficoltà nel tradurre in azione i principi della valutazione formativa (Black, Wiliam, 1998; Heritage, 2021).

Il contributo riporta gli esiti di un'esperienza realizzata in seno al corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Palermo con 240 studenti nell'a.a. 2024/2025, in cui si è scelto di applicare la tassonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) di Biggs e Collis (1982). Il laboratorio ha previsto l'utilizzo di schede di feedback su tre livelli (Hattie, Clarke, 2025).

Grazie all'analisi pre-post test e all'osservazione sistematica, si è osservato un miglioramento dell'*engagement* degli studenti, un'efficienza nella co-costruzione dei criteri di valutazione, nonché degli strumenti di valutazione autentica, atti a favorire l'apprendimento autonomo e condiviso, la metacognizione e la riflessione.

Keywords: formative assessment, feedback, laboratory teaching, peer feedback, SOLO Taxonomy

Parole chiave: valutazione formativa, feedback, didattica laboratoriale, peer-feedback, Tassonomia SOLO

Received: September 25, 2025

Accepted: November 8, 2025

Published: December 30, 2025

Credit author statement

Il contributo è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, Giuseppa Cappuccio è autrice della premessa, del par. 1 e 2 mentre Martina Albanese è autrice dei par. 3, 3.1, 3.2, 3.3.

Corresponding Author:

Giuseppa Cappuccio, giuseppa.cappuccio@unipa.it

Premessa

Nell'orizzonte dell'*Assessment For Learning* (Wiliam, 2011) il processo valutativo è co-costruito con gli studenti stessi e i processi e le strategie di insegnamento/apprendimento si fondano sui cardini della valutazione formativa e stimano il potenziale del feedback.

Nel contesto degli studi universitari, la valutazione formativa va oltre la misurazione delle conoscenze e contribuisce allo sviluppo di competenze essenziali quali il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e il lavoro in team. Nei corsi di studio di laurea magistrale, la valutazione formativa assume particolare rilevanza per le esigenze specifiche di questo livello di istruzione, quali la promozione dell'autonomia e delle competenze di ricerca e deve essere più flessibile e personalizzata per rispondere alle specificità individuali degli studenti. Boud e Falchikov (2006) sostengono che la valutazione formativa non solo incoraggia l'apprendimento riflessivo, ma contribuisce anche in modo significativo allo sviluppo professionale degli studenti, preparando i futuri professionisti ad affrontare le sfide nelle rispettive discipline e ha un impatto positivo sulla motivazione, sulla permanenza e sul trasferimento dell'apprendimento, fattori essenziali per il successo accademico.

Nonostante la crescente rilevanza della valutazione formativa nei percorsi universitari, la sua efficace implementazione presenta sfide significative che non sono state ancora pienamente affrontate nella letteratura: rimane la limitata base di evidenze a sostegno di pratiche efficienti.

Al centro del processo di valutazione formativa c'è l'opportunità per gli studenti di migliorare i propri processi di apprendimento attraverso un feedback continuo, indipendentemente dal fatto che il loro lavoro sia formalmente valutato. 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) permettendo al docente di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione coscientemente pianificata.

A partire da tali riflessioni il contributo illustra i risultati di un intervento di valutazione formativa, realizzato durante il corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Palermo con 240 studenti nell'a.a. 2024/2025, in cui si è scelto di applicare la tassonomia SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) di Biggs e Collis (1982).

1. La valutazione formativa e il feedback

Strategie di valutazione efficaci possono aiutare gli studenti a raggiungere il successo sia in contesti educativi sia in quelli accademici (Hattie, Timperley, 2007).

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 studenti, nonché della competenza metacognitiva.

Le strategie di valutazione formativa svolgono un ruolo fondamentale nei processi di insegnamento e apprendimento quando sono profondamente integrate nelle strategie didattiche e influenzano continuamente le decisioni pedagogiche (Commissione Europea, Looney, Kelly, 2023).

Diversi studi, come quelli di Andersson e Palm (2017) e Kristiyanti, Santosa, Pratiwi (2021), concentrano la loro analisi sugli studenti, ma è altrettanto interessante e prezioso esplorare il punto di vista dei docenti sulla valutazione formativa che emerge essere una pratica fondamentale per promuovere un apprendimento profondo e significativo.

Nel contesto universitario, la valutazione promuove un apprendimento consapevole e responsabile attraverso una struttura sistematica e un processo di supporto continuo fornito dai docenti e offre agli studenti l'opportunità di visualizzare i propri progressi, identificare le aree di miglioramento e rafforzare il loro apprendimento autonomo (Cruzado Saldaña, 2022). L'autonomia e l'autoregolazione diventano una priorità e la valutazione formativa rappresenta uno strumento chiave per migliorare il rendimento continuo

in un ambiente formativo che richiede alti livelli di specializzazione e riflessione critica. Pertanto, negli studi universitari, la valutazione formativa non solo sostiene il progresso accademico, ma guida anche il miglioramento continuo e l'adattamento delle strategie didattiche per massimizzare l'apprendimento.

Infine, vale la pena notare che la valutazione formativa facilita anche lo sviluppo di competenze socio-emotive come l'empatia e la resilienza (Durlak *et alii*, 2011) e le competenze cooperative. Le attività di valutazione tra pari, in particolare, promuovono una comunicazione più efficace tra gli studenti, favorendo la collaborazione e la condivisione.

Una delle componenti essenziali di questo processo è il feedback, in cui la partecipazione attiva degli studenti gioca un ruolo cruciale, poiché influisce direttamente sui risultati dell'apprendimento (Van der Kleij, Adie, Cumming, 2019). Inoltre, un feedback immediato ed efficace è fondamentale per consentire agli studenti di riconoscere le proprie lacune e identificare le opportunità di miglioramento (Hattie, Timperley, 2007).

Il ruolo del feedback è fondamentale nel ciclo di valutazione formativa e sostiene sia l'apprendimento degli studenti sia la progettazione dei docenti. Attraverso questo processo, gli studenti acquisiscono preziose informazioni sui loro progressi di apprendimento e gli insegnanti ricevono un feedback continuo, in modo da perfezionare e migliorare le loro strategie didattiche (Hattie, 2013).

L'interazione costante tra docenti e studenti, attraverso un feedback dettagliato e orientato alla crescita, favorisce una motivazione sostenuta e un profondo impegno accademico.

In questo percorso diviene importante implementare il feedback tra pari per migliorare i processi e i risultati di apprendimento degli studenti. Tuttavia, la ricerca ha dimostrato che gli studenti hanno spesso difficoltà a fornire un feedback di alta qualità (Carless, Boud, 2018) e a elaborare e integrare il feedback dei colleghi nelle loro revisioni e necessitano di un ulteriore supporto didattico per sfruttare appieno il potenziale del *peer-feedback* (Wu, Schunn, 2020; Lui, Andrade, 2022).

2. Analisi di un'esperienza di laboratorio di Docimologia

A partire dai riferimenti teorici delineati, il contributo intende riportare gli esiti di un'esperienza di ricerca in laboratorio, realizzata in seno al corso di Docimologia e Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Palermo con 240 studenti nell'a.a. 2024/2025. Per la costruzione dell'attività, si è scelto di applicare la tassonomia SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) di Biggs e Collis (1982), basata sulla valutazione dei progressi di apprendimento degli studenti che procede dalla comprensione a livello superficiale verso la profonda padronanza concettuale. In particolare, i due autori australiani distinguono quattro livelli di classificazione dei risultati di apprendimento che sono stati operazionalizzati nei quattro incontri laboratoriali: *unistructural*, *multistructural*, *relational*, *extended abstract*. Oltre alla tassonomia SOLO, per l'intera durata del laboratorio si sono utilizzati degli strumenti (descritti nei par. che seguono) che hanno funto da feedback costruiti a partire dalla classificazione su tre livelli di Hattie e Clarke (2025), atte a orientare gli studenti in itinere rispetto al raggiungimento degli obiettivi specifici fissati per ogni singolo incontro.

3. La metodologia usata: la tassonomia SOLO

La tassonomia SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*), ideata da John Biggs e Kevin Collis negli anni 1980, identifica cinque livelli che si caratterizzano in base ai processi cognitivi necessari per ottenerli; ogni livello, infatti, rappresenta una "costruzione parziale" (*partial construction*) che fa da base all'apprendimento successivo (Biggs, 2003). Grazie alla tassonomia, gli autori auspicano la corretta valutazione e l'adeguato supporto dei progressi di apprendimento degli studenti, che procedono dalla comprensione superficiale alla profonda padronanza concettuale. La tassonomia SOLO, in altre parole, invita gli educatori e i docenti a considerare i processi cognitivi interni degli studenti quando progettano gli interventi educativi previsti (Huang, Loid, Sung, 2024), ponendosi come valutazione non meramente misurativa/sommativa, ma basandosi sulla profondità e sulla complessità della comprensione dimostrata dalle risposte degli studenti.

I cinque livelli di padronanza sono: Pre-strutturale, Uni-strutturale, Multi-strutturale, Relazionale, Abstract esteso.

Il livello pre-strutturale (*the Pre-structural Level*) prevede che lo studente si trovi in una fase in cui probabilmente ha acquisito delle informazioni, ma le stesse risultano frammentarie, disorganizzate e non strutturate; dunque, slegate da qualsiasi *topic* o problema (Brabrand, Dahl, 2009; Putri, Mardiyana, Saputro, 2017).

Nel livello uni-strutturale (*the Uni-structural Level*) lo studente comincia ad acquisire delle informazioni che appaiono come singoli aspetti che creano connessioni semplici e ovvie (Brabrand, Dahl, 2009; Putri, Mardiyana, Saputro, 2017).

Il terzo livello è denominato multi-strutturale (*the Multi-structural Level*), perché lo studente è in grado di affrontare diversi aspetti di un oggetto di studio, ma questi vengono considerati in modo indipendente e non in relazione tra loro.

Giungendo al quarto livello, quello relazionale (*the Relational Level*), lo studente riesce a comprendere le relazioni tra diversi aspetti e inoltre intuisce come essi possano integrarsi per formare un insieme (Brabrand, Dahl, 2009). A ciò è possibile aggiungere che “*A student may thus have the competence to compare, relate, analyze, apply theory, explain in terms of cause and effect, etc*” (Putri, Mardiyana, Saputro, 2017).

Il quinto e ultimo livello, dell’abstract esteso (*the Extended Abstract Level*), prevede l’acquisizione della competenza per generalizzare, formulare ipotesi, criticare, teorizzare, ecc. Dunque, lo studente riesce a percepire la struttura dei concetti, ad analizzare gli stessi da prospettive diverse e a trasferire le idee in nuovi ambiti (Brabrand, Dahl, 2009).

Considerando la progressione ciclica e stadiale dell’apprendimento generata dagli autori australiani di cui si è appena discusso, è facile notare come i primi livelli comportano dei miglioramenti prettamente quantitativi, in quanto lo studente è in grado di affrontare dapprima un singolo aspetto (livello 1 e 2) e poi più aspetti (livelli 2 e 3). Invece, nei livelli avanzati i miglioramenti diventano qualitativi (livello 3, 4 e 5), perché lo studente non solo riesce a integrare informazioni fino a creare una struttura, ma riesce anche a generalizzare e a gestire informazioni in vesti nuove (Brabrand, Dahl, 2009).

Biggs (2003) e colleghi hanno formulato un insieme di verbi annessi al modello SOLO per enfatizzare le abilità acquisibili per ciascun livello.

Tab. 1: Esempi di verbi SOLO (adattato da Biggs, 2003, p. 48)

Quantitativi		Qualitativi	
SOLO 2	SOLO 3	SOLO 4	SOLO 5
- <i>paraphrase</i>	- <i>combine</i>	- <i>analyze</i>	- <i>theorize</i>
- <i>define</i>	- <i>classify</i>	- <i>compare</i>	- <i>generalize</i>
- <i>identify</i>	- <i>structure</i>	- <i>contrast</i>	- <i>hypothesize</i>
- <i>count</i>	- <i>describe</i>	- <i>integrate</i>	- <i>predict</i>
- <i>name</i>	- <i>enumerate</i>	- <i>relate</i>	- <i>judge</i>
- <i>recite</i>	- <i>list</i>	- <i>explain causes</i>	- <i>reflect</i>
- <i>follow (simple) instructions</i>	- <i>do algorithm</i>	- <i>apply theory (to its domain)</i>	- <i>transfer theory (to new domain)</i>
	- <i>apply method</i>		

3.1 Il laboratorio SOLO Feedback

Il laboratorio di docimologia “SOLO Feedback” ha avuto una durata di 16 ore e si è svolto in seno al corso di Scienze della Formazione Primaria, dell’Università degli Studi di Palermo per gli studenti frequentanti la materia Pedagogia Sperimentale e Docimologia e il laboratorio durante il secondo semestre dell’A.A. 2024/2025.

L’obiettivo generale dell’intervento è stato: sviluppare competenze teorico-pratiche di valutazione formativa, con un focus sull’uso efficace del feedback per migliorare l’apprendimento.

I destinatari dell’intervento sono stati 240 studenti/esse delle sedi di Palermo e Agrigento. L’età media

dei partecipanti è di 23,77 anni, il 94,7% è di sesso femminile e il 5,3% è di sesso maschile. Tutti hanno seguito la parte teorica sui contenuti del laboratorio (valutazione formativa, tipologie di feedback, tassonomia SOLO, co-costruzione dei criteri di successo e di valutazione) durante le lezioni calendarizzate prima degli incontri laboratoriali.

Le attività svolte sono state condensate in quattro incontri dalla durata di quattro ore ciascuno. Essi sono stati progettati rispecchiando il modello SOLO. A seguire il cronoprogramma e gli obiettivi specifici delle attività. Il rispetto delle scadenze e il controllo dei prodotti realizzati alla fine di ciascuna fase di seguito elencata ha garantito l'osservazione sul raggiungimento del livello della tassonomia SOLO.

- Attività laboratorio 1:
 - obiettivo specifico: effettuare una ricerca individuale per individuare 5 rubriche valutative e 5 compiti autentici disponibili online; collaborare in gruppo per selezionare complessivamente 10 rubriche; identificare i concetti di base;
 - pre-test “Questionario sulla didattica laboratoriale, valutazione formativa e feedback”;
 - *desk research* - gli studenti individualmente cercano cinque rubriche e cinque compiti autentici presenti sul web (livello 1 SOLO pre-strutturale);
 - in gruppo gli studenti selezionano 10 rubriche per gruppo (livello 2 SOLO uni-strutturale).
- Attività laboratorio 2:
 - obiettivo specifico: combinare i criteri di valutazione co-costruiti con quelli predefiniti e valutare le rubriche e i compiti trovati;
 - gli studenti, a partire da due strumenti di valutazione forniti (schema di valutazione della rubrica e schema di valutazione del compito autentico) prima in forma individuale e poi in forma collettiva, riflettono sulla esaustività dei criteri di valutazione presenti negli strumenti e ne creano altri (almeno due per ogni area) da integrare (livello 3 SOLO multi-strutturale);
 - gli studenti, dopo aver creato i criteri, con gli stessi valutano le rubriche utilizzando un file Excel preimpostato attraverso una scala da 1 a 5 per la sistematizzazione dei dati.
- Attività laboratorio 3:
 - obiettivi specifici: costruire una rubrica di valutazione e un compito autentico, applicando la teoria ed esplicitando le scelte fatte;
 - gli studenti creano le rubriche e i compiti autentici grazie agli schemi forniti (schema di costruzione della rubrica di valutazione e schema di costruzione del compito autentico) (livello 4 SOLO relazionale).
- Attività laboratorio 4:
 - obiettivo specifico: usare il feedback tra pari, riflettere e operare una revisione migliorativa dei prodotti;
 - gli studenti, in gruppo, utilizzando Padlet, partecipano ad una sessione di valutazione tra pari delle rubriche utilizzando una scheda di feedback (livello 5 SOLO astratto-esteso);
 - sulla base dei commenti ricevuti e sulla base della scheda di feedback gli studenti fanno la revisione dei propri prodotti;
 - post-test “Questionario sulla didattica laboratoriale, valutazione formativa e feedback”.

3.2 Gli strumenti utilizzati

Gli strumenti utilizzati in seno al laboratorio sono stati:

- check-list per l'osservazione dei gruppi:
 - ogni gruppo ha eletto un capogruppo che ha assunto la funzione di osservatore dei gruppi e interlocutore con i tutor d'aula per la rilevazione di problematiche e dubbi;
 - la check-list ha analizzato le aree: partecipazione e contributo individuale, comunicazione e interazione, gestione del tempo, relazioni interpersonali, orientamento agli obiettivi;

- schema per la costruzione delle rubriche e dei compiti autentici;
- scheda di valutazione delle rubriche e dei compiti autentici:
 - la scheda di valutazione delle rubriche ha previsto criteri di valutazione rivolti alle seguenti aree: dimensioni, criteri, indicatori e livelli. La scheda di valutazione dei compiti autentici ha previsto criteri per le seguenti aree: traguardo/i di competenza correlato, obiettivi educativi, contesto formativo, consegna operativa, tempi e fasi del lavoro, prodotto atteso (vincoli di prodotto), rubrica di valutazione;
- scheda di feedback per la valutazione tra pari:
 - questo strumento è stato costruito a partire dalla classificazione su tre livelli fatta da Hattie e Clark (2025):
 1. Feedback di Primo Livello – Informazioni sul compito e sul prodotto. Finalità: fornire indicazioni concrete, correggere errori, rafforzare conoscenze per migliorare la qualità del prodotto e colmare lacune evidenti;
 2. Feedback di Secondo Livello – Riflessivo sul processo. Finalità: analizzare come il compito è stato svolto, migliorare strategie per sviluppare consapevolezza del processo e ottimizzare il modo di apprendere;
 3. Feedback di Terzo Livello – Autovalutazione, autonomia, motivazione. Finalità: stimolare consapevolezza, autoregolazione, attivazione del feedback reciproco per rendere lo studente protagonista del suo apprendimento.

3.3 *Discussione finale dei risultati*

L'utilizzo della check-list per l'osservazione sistematica ha offerto agli studenti uno strumento efficace per monitorare in itinere lo sviluppo del processo, consentendo di raccogliere evidenze puntuali sulle diverse aree considerate. L'analisi dei dati ha mostrato come la partecipazione e il contributo individuale siano stati generalmente costanti (partecipazione attiva = 86%), anche se con livelli di intensità variabile (picchi +20% nelle revisioni, -15% nelle fasi operative), i quali potrebbero indicare che le fasi più routinarie o meno "stimolanti" richiedono un maggior presidio motivazionale.

La comunicazione e l'interazione hanno favorito un confronto costruttivo: il 72% dei messaggi qualitativi analizzati presenta contenuti costruttivi, e il livello di collaborazione percepita rilevata grazie al post test è elevato: M = 4,3 su 5 e le segnalazioni di conflitto risultano inferiori al 10%.

La gestione del tempo è emersa come area critica, con alcune difficoltà nel rispettare le scadenze: solo il 68% delle scadenze è stato rispettato, con un ritardo medio di circa quattro giorni.

L'orientamento agli obiettivi ha garantito una direzione chiara al lavoro di gruppo, contribuendo a mantenere la coerenza progettuale, così come emerso dall'indice di chiarezza percepita del post test = 4,4 su 5.

Infine, con riguardo alla funzione regolativa e formativa: gli indici di consapevolezza comportamentale del post test mostrano un incremento da 3,2 a 4,1 e l'indice di efficacia collaborativa da 3,5 a 4,3, indicando un miglioramento significativo, a conferma del valore degli strumenti di riflessione e auto-regolazione utilizzati.

La costruzione delle rubriche e dei compiti autentici è stata guidata dagli schemi progettuali forniti, che hanno offerto un quadro di riferimento chiaro e strutturato. L'uso di tali schemi ha permesso agli studenti di organizzare il lavoro in fasi coerenti. Inoltre, la co-progettazione dei criteri di valutazione ha rappresentato un momento centrale: discutere e definire insieme i criteri ha favorito un maggiore allineamento tra obiettivi formativi, modalità di svolgimento del compito e strumenti di valutazione. Il confronto in plenaria ha mostrato che oltre l'80% dei partecipanti ha percepito questa attività come utile per comprendere in modo più profondo le dimensioni qualitative dell'apprendimento atteso. Questo processo partecipativo ha stimolato riflessioni condivise, incrementato la consapevolezza sugli aspetti qualitativi attesi e orientato la costruzione dei prodotti verso standard comuni e più rigorosi. Ciò ha favorito un incremento della consapevolezza valutativa (da 3,3 a 4,2 su scala Likert nel pre-post test). In questo modo, rubriche e compiti hanno assunto una funzione non solo valutativa, ma anche formativa e orientativa per l'apprendimento.

Per quanto riguarda la co-costruzione dei criteri di valutazione nello specifico, è possibile affermare che i gruppi sono stati in grado di creare i criteri di valutazione per ciascuna area mostrando un'elevata comprensione sia rispetto alla formulazione del criterio sia rispetto alla coerenza tra il criterio e l'area di riferimento.

Nella tabella a seguire si inseriscono alcuni casi esemplificativi di successo e alcuni casi di imprecisione nella formulazione che sono stati, peraltro, oggetto di feedback in aula da parte del docente.

Tab. 2: Risultati della co-costruzione dei criteri

Strumento	Area	Criterio	
		Esempio di successo	Esempio di criticità
Rubrica	Dimensioni	<ul style="list-style-type: none"> – Sono coerenti con gli obiettivi di apprendimento; – sono comunicate agli studenti. 	Sono facilitate, accessibili e comprensibili da tutti i destinatari senza barriere linguistiche.
	Criteri	<ul style="list-style-type: none"> – Sono in numero adeguato rispetto ai traguardi di competenza; – descrivono ciò che si vuole misurare. 	<ul style="list-style-type: none"> – Permettono di distinguere diversi livelli di competenza in modo chiaro; – sono validati attraverso confronti con altri strumenti di valutazione.
	Indicatori	<ul style="list-style-type: none"> – Sono misurabili e osservabili per una valutazione oggettiva; – rilevano evidenze osservabili in termini di comportamenti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Accuratezza nella terminologia facilitano la raccolta di dati per un'analisi longitudinale del progresso; – coprono tutte le aree di valutazione appropriate.
	Livelli	<ul style="list-style-type: none"> – Consentono di distinguere le diverse prestazioni attese; – forniscono un feedback utile per il miglioramento. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sono applicabili in diversi contesti e situazioni di apprendimento; – garantiscono coerenza con gli obiettivi di apprendimento e il contesto di valutazione.
Compito autentico	Traguardo/i di competenza	Favoriscono l'integrazione tra diverse discipline e ambiti di apprendimento.	<ul style="list-style-type: none"> – Sono articolati in modo progressivo rispetto ai livelli di apprendimento; – sono definiti in modo misurabile e osservabile.
	Obiettivi educativi	<ul style="list-style-type: none"> – Sono differenziati in base ai bisogni educativi speciali; – favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali (collaborazione, autonomia, creatività). 	Sono coerenti con le esigenze degli alunni.
	Contesto formativo	<ul style="list-style-type: none"> – Considera le risorse e gli strumenti disponibili nella scuola; – tiene conto della dimensione inclusiva e dell'accessibilità. 	<ul style="list-style-type: none"> – È coerente con le metodologie didattiche adottate; – applicazione delle conoscenze teoriche.
	Consegna operativa	<ul style="list-style-type: none"> – Prevede esempi o modelli di riferimento per facilitare la comprensione; – permette agli studenti la personalizzazione del compito in base ai propri interessi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Favorisce la collaborazione e il lavoro di gruppo permette una valutazione autentica delle competenze; – risponde in maniera completa e pertinente alla richiesta del compito.
	Tempi e fasi del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> – Sono realistici e adeguati alla complessità del compito; – sono previsti momenti di revisione e di feedback lungo il percorso. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prevede criteri di originalità e creatività nella realizzazione; – è adeguato all'età e alle competenze degli alunni.

La scheda di feedback per la valutazione tra pari, che ha guidato la sessione finale di *peer-feedback*, ha permesso di mettere in evidenza punti di forza e aspetti migliorabili sia nelle rubriche di valutazione che nei compiti autentici creati dagli studenti. Grazie alla sezione relativa al feedback di primo livello sono emerse osservazioni utili e molto concrete: oltre il 70% dei revisori ha fornito osservazioni pertinenti e di natura operativa, segnalando criticità legate soprattutto alla completezza e chiarezza delle sezioni. La coerenza tra consegna e criteri della rubrica è stata generalmente rispettata, seppur con la necessità di correggere dettagli e riformulare alcuni indicatori (affinché risultassero osservabili e misurabili). La sezione

relativa al feedback di secondo livello ha favorito una riflessione sul processo: il 65% degli studenti ha riconosciuto strategie di pianificazione efficaci, ma anche la necessità di una più equilibrata distribuzione dei tempi e dei passaggi operativi, evidenziando la consapevolezza del carico cognitivo nella gestione del compito complesso. Infine, la terza sezione, relativa al feedback di terzo livello ha stimolato un atteggiamento di autovalutazione, invitando i pari a riconoscere i propri punti di forza (chiarezza dei criteri, motivazione e coinvolgimento) e le aree da consolidare (precisione terminologica, completezza dei compiti). L'indice di consapevolezza autovalutativa del pre-post test è cresciuto in media da 3,4 a 4,2 su scala Likert, segnalando un miglioramento significativo. Complessivamente, la valutazione tra pari ha agito come dispositivo formativo, rafforzando la capacità critica, la qualità argomentativa del feedback e la motivazione al miglioramento.

Riferimenti bibliografici

- Andersson C., Palm T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and instruction*, 49: 92-102.
- Biggs J. B. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(4): 13-17.
- Biggs J. B., Collis K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Black P., Wiliam D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Bloom B. S. (1974). Time and learning. *American psychologist*, 29(9): 682.
- Bloom B. S., Hastings T., Madaus G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boud D., Falchikov N. (2006). Aligning assessment with long term learning. *Assessment & evaluation in higher education*, 31(4): 399-413.
- Boud D., Molloy E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & evaluation in higher education*, 38(6): 698-712.
- Brabrand C., Dahl B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4): 531-549.
- Calonghi L. (1971). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Carless D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & evaluation in Higher Education*, 43(8): 1315-1325.
- Commissione Europea, Looney J., Kelly G. (2023). *Valutare le competenze degli studenti: politiche e pratiche a sostegno di un'istruzione inclusiva di successo*. Uff. Pubbl. UE.
- Cruzado Saldaña J. J. (2022). La valutazione formativa nell'istruzione. *Comuni@cción* 13(2): 149-160. doi: 10.33595/2226-1478.13.2.672
- Durlak J. A. et alii (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1): 405-432.
- Hattie J. (2013). Qual è la natura delle prove che fanno la differenza nell'apprendimento? *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2): 6-21.
- Hattie J., Clarke S. (2025). *Il feedback in classe. Oltre la cultura del voto*. Trento: Erickson.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112.
- Henderson M., Phillips M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1): 51-66.
- Heritage M. (2021). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Huang W. D., Loid V., Sung J. S. (2024). Reflecting on gamified learning in medical education: a systematic literature review grounded in the Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomy 2012-2022. *BMC medical education*, 24(1): 20.
- Kristiyanti K. L., Santosa M. H., Pratiwi N. P. A. (2021). Students' perception towards the implementation of online formative assessment in English learning. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2): 101-112.
- Lui A. M., Andrade H. L. (2022). The next black box of formative assessment: A model of the internal mechanisms of feedback processing. *Frontiers in Education*, 7: 751548. Frontiers Media SA.
- Putri U. H., Mardiyana M., Saputro D. R. S. (2017). How to Analyze the Students' Thinking Levels Based on

- SOLO Taxonomy?. *Journal of physics: Conference series*, 895(1): 012031. IOP Publishing.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Van der Kleij F. M., Adie L. E., Cumming J. J. (2019). Una meta-analisi del ruolo degli studenti nel feedback. *Int. J. Educ. Res.*, 98: 303–323. doi: 10.1016/j.ijer.2019.09.005
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1): 3-14.
- Wu Y., Schunn C. D. (2020). When peers agree, do students listen? The central role of feedback quality and feedback frequency in determining uptake of feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 62: 101897.