

Un'esperienza di valutazione formante in ambito universitario.
Il contributo delle tecnologie educative
per la promozione della didattica attiva nelle classi numerose

**Assessment as learning in higher education.
Promoting active learning in large classes
through educational technologies**

Alessia Bevilacqua • Department of Human Sciences • University of Verona

Assessment For and As Learning are attracting growing interest in the academic field, but several difficulties in implementation are encountered. Nevertheless, educational technologies can help teachers engage students, even in large classes. In an undergraduate course within the University of Verona, an experience of Flipped Classroom, akin to the Assessment As Learning model, has been implemented to support students achieving objectives in terms both of knowledge and skills. The use of Moodle as a Learning Management System have been adopted for its contents management, repository, and e-assessment functions, to involve students in all phases of the course actively.

Keywords: Assessment As Learning; Flipped Classroom; Educational technologies; Active learning; Higher education; Large classes.

La valutazione formativa e formante riscuotono crescente interesse anche in ambito accademico, ma comportano difficoltà attuative. Tuttavia, le tecnologie educative possono aiutare a coinvolgere gli studenti, anche quando essi siano numerosi. Nell'ambito di un corso universitario proposto dall'Università di Verona, è stata implementata un'esperienza di apprendimento capovolto, affine al modello di valutazione formante, per supportare gli studenti nel raggiungimento degli obiettivi prefissati in termini di conoscenze e competenze. Per coinvolgere attivamente gli studenti in tutte le fasi del corso, si è scelto Moodle come Learning Management System per le sue funzioni di gestione dei contenuti, di repository e di e-assessment.

Parole chiave: Valutazione formante; Classe Capovolta; Tecnologie educative; Apprendimento attivo; Università; Classi numerose

291

esperienze

Un'esperienza di valutazione formante in ambito universitario. Il contributo delle tecnologie educative per la promozione della didattica attiva nelle classi numerose

1. Valutazione formativa e formante in ambito universitario: l'impiego delle tecnologie educative per promuovere l'apprendimento attivo nelle classi numerose

La letteratura scientifica rileva concordemente come la dimensione valutativa sia da considerarsi, in ambito didattico-formativo, un elemento di decisiva importanza. Oltre ad una ben consolidata distinzione fra valutazione sommativa e formativa, una più recente lettura di queste funzioni consente di operare una differenziazione fra valutazione dell'apprendimento (*Assessment of Learning*), valutazione per l'apprendimento (*Assessment for Learning*) e valutazione come apprendimento, o valutazione formante (*Assessment as Learning*) (Taras, 2005). La letteratura nazionale (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017; Pastore, 2015) ed internazionale (Boud & Falchikov, 2007; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2012) inerente alla valutazione in ambito universitario, evidenzia come sia opportuno coinvolgere attivamente gli studenti nella prospettiva del perseguimento da parte loro di una sempre maggiore autonomia di apprendimento, nonché pianificare momenti di valutazione formativa anche durante lo svolgimento dei corsi, nella prospettiva dell'*Assessment for and as Learning*. Tale prospettiva risulta però di difficile attuazione, soprattutto nelle classi numerose, per le quali risulta necessario individuare metodologie e tecniche didattiche innovative e sostenibili; proporre una didattica attiva, di qualità, richiede infatti tempo e lavoro specifico (Jones & Gorra, 2013). In tale prospettiva affidare la responsabilità dei processi di apprendimento agli studenti attraverso momenti strutturati di autovalutazione, con opportune azioni di *scaffolding*, risulta per loro particolarmente significativo (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006) perché l'acquisizione e/o il potenziamento di competenze professionalizzanti e trasversali sono richiesti non solo a livello normativo europeo (Descrittori di Dublino), ma anche dal concreto mondo del lavoro. Le difficoltà presentate rispetto all'attivazione dell'*active learning*, nel cui approccio consideriamo incluse anche le diverse tipologie di valutazione che vedono lo studente come protagonista dei processi di apprendimento, possono essere affrontate ricorrendo alle tecnologie didattiche (Chan, Cheung, Wan, Brown, & Luk, 2015; Exeter, Ame-



ratunga, Ratima, Morton, & Dickson, 2010). Una vasta letteratura dimostra l'efficacia del loro utilizzo per coinvolgere gli studenti e creare un ambiente in cui l'anonimato delle risposte facilita la partecipazione allargata (Tonelli, Grion, & Serbati, 2018).

2. Un'esperienza di valutazione formante in ambito universitario

Nell'a.a. 2018-2019, nell'ambito dell'insegnamento di Metodologia della ricerca pedagogica (6 CFU) afferente al Corso di laurea in Scienze della formazione nelle organizzazioni, presso l'Università degli Studi di Verona, è stata realizzata un'esperienza di *Flipped Classroom* (Talbert, 2017), al fine di facilitare l'acquisizione, da parte degli studenti (N = 118), di conoscenze e di competenze sia rispetto ai metodi e agli strumenti ritenuti essenziali per un esperto nei processi formativi che intenda svolgere ricerche in ambito educativo, sia rispetto al ruolo trasformativo della figura del formatore, attraverso l'introduzione di opportunità di ricerca e di riflessione.

La proposta formulata risulta affine al modello di valutazione formante (Earl, 2013), all'interno del quale esperienza e riflessione sono state vissute in modo ricorsivo secondo il ciclo SDCA (Sfida – Debriefing – Concettualizzazione – Automatizzazione/trasferimento) (Trincherò, 2015; 2018).

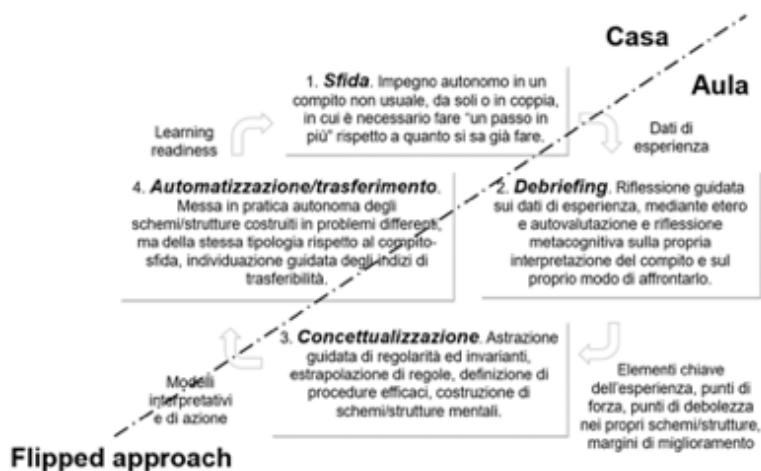


Fig. 1: Ciclo SDCA proposto da Trincherò (2015)

Gli studenti hanno in primo luogo sperimentato autonomamente il momento della Sfida, visionando i materiali preliminari assegnati dalla docente e rispondendo ai relativi quesiti. In aula, durante la lezione successiva, si sono susseguiti il momento del Debriefing, durante il quale la docente ha ripreso i contenuti disciplinari ed ha approfondito elementi ancora non chiari, e la fase di Concettualizzazione, che ha trovato concretizzazione nella proposta di compiti autentici. La fase di Automatizzazione/trasferimento, iniziata in classe con l'esercitazione, si è chiusa attraverso un processo di autovalutazione o valutazione fra pari condotta autonomamente dagli studenti (fig. 1).

Il dispositivo valutativo corrispondeva a quattro specifici momenti finalizzati a promuovere processi riflessivi da parte degli studenti rispetto ai materiali forniti agli studenti stessi:



1. Al termine della visualizzazione dei materiali preliminari sono stati proposti quesiti finalizzati all'attivazione di processi riflessivi, in stretto collegamento con le conoscenze e le esperienze personali;
2. Relativamente al compito autentico è stata consegnata, assieme alle istruzioni per svolgere l'esercitazione, una rubrica per l'autovalutazione, oppure per la valutazione fra pari. In caso di self-assessment, la rubrica era composta dalle dimensioni oggetto di valutazione e da quattro livelli di giudizio, nonché da una sezione in cui gli studenti autori degli elaborati potessero motivare il giudizio da loro formulato. In caso di peer-assessment, oltre alle dimensioni e ai livelli di giudizio, sono state inserite due sezioni dedicate rispettivamente alle motivazioni del compagno valutatore e alla descrizione delle eventuali modifiche apportate dall'autore dopo aver letto il feedback.
3. Al termine di ogni unità di apprendimento è stato proposto un test di autovalutazione online facoltativo, da svolgere individualmente, finalizzato a verificare il raggiungimento degli obiettivi di ciascuna specifica unità;
4. Al termine del corso era previsto un colloquio orale individuale, per affrontare il quale agli studenti frequentanti è stato chiesto di portare il portfolio dei compiti autentici costruito dagli stessi durante il corso, nonché le schede di autovalutazione e di valutazione fra pari, e di discutere gli argomenti oggetto di studio. Agli studenti non frequentanti è stato proposto un esame scritto per verificare la padronanza dei contenuti oggetto di studio, nonché la presentazione del report di un'attività di ricerca realizzata dagli studenti stessi, per verificare la padronanza delle competenze indicate nel programma di studio.

L'utilizzo di Moodle come Learning Management System (LMS) è risultato strategico rispetto a tre specifiche funzioni a favore dei numerosi studenti:

- *Contents management*: l'organizzazione dei contenuti per Argomenti ha consentito di distribuire i materiali valorizzando la sequenzialità delle unità di apprendimento;
- *Repository*: l'utilizzo di Cartelle e Database è risultato funzionale all'organizzazione e alla consultazione rispettivamente dei materiali preliminari e dei compiti autentici;
- *E-assessment*: attraverso i Feedback è stato possibile proporre agli studenti quesiti finalizzati all'attivazione di processi riflessivi rispetto ai contenuti, nonché al corso stesso; l'attività Quiz è stata invece scelta per la riproposizione dei micro-obiettivi di ogni specifica unità di apprendimento, sotto forma di quesiti.

3. Conclusioni

È possibile ritenere, in conclusione, che il percorso valutazione formante proposto abbia facilitato il coinvolgimento attivo degli studenti, in una classe numerosa, sia durante l'esecuzione dei compiti autentici, sia nella fase valutativa. Trova conferma, a tale proposito, quanto già preannunciato a conclusione della prima fase di sperimentazione dell'approccio flipped learning in ambito universitario (Bevilacqua, 2018): la destabilizzazione derivante da nuova modalità di studio, di apprendimento e di verifica – che esige costanza, tenacia e impegno da parte di tutti i soggetti coinvolti – sembra essersi tradotta non solo in risultati positivi, bensì anche in una serie di apprendimenti che investono diverse dimensioni dei soggetti in formazione, che probabilmente avranno imparato anche a pensare, ad agire e ad interagire in modo diverso. Attraverso dispositivi di self e peer assessment basati sulla formulazione e sulla ricezione di feedback – che focalizzano soprattutto la dimensione descrittiva della valutazione, piuttosto che l'attribuzione di un giudizio relativamente alle esercitazioni svolte – si è cercato di sostenere gli studenti nell'attivazione di quei processi meta-cognitivi utili sia, indubbiamente, ai fini della conclusione di ogni singolo compito, o del superamento dell'esame finale, ma anche del potenziamento di quelle competenze trasversali – l'apprendere ad apprendere, in particolare – essenziali per il loro futuro personale e professionale, nella prospettiva del lifelong learning (Andrade & Heritage, 2018).

Le tecnologie educative, pur riscontrando ancora fragilità rispetto



all'implementazione di specifiche funzioni – l'e-assessment in particolare – sono apparse efficaci nel sostegno dell'autoregolazione dell'apprendimento da parte degli studenti. Da un lato l'utilizzo di un LMS, garantendo una certa flessibilità nell'accesso ai contenuti, sembra aver facilitato una maggiore personalizzazione dei processi di apprendimento, dall'altro la progettazione e l'implementazione di specifiche azioni di scaffolding – la costruzione e il costante aggiornamento del syllabus in particolare, con uno scrupoloso allineamento fra obiettivi, attività e dispositivi valutativi (Biggs, 1996) – hanno verosimilmente aiutato gli studenti a muoversi con maggiore sicurezza ed autonomia nella consultazione dei materiali online e nello svolgimento delle singole attività proposte.

Per realizzare percorsi di valutazione formante maggiormente efficaci si intravedono altresì aspetti che potrebbero essere potenziati. In primo luogo, la valutazione può essere considerata realmente formante se gli studenti vengono concretamente motivati e sostenuti nell'attuazione di pratiche riflessive, affinché prestino autentica attenzione a cosa accade in loro stessi, per una più solida autoconsapevolezza. Nel contempo risulta importante che essi si rafforzino anche con ciò che è al di fuori di loro, tramite il confronto con gli altri, per sperimentare punti di vista diversi, che aprono possibilità del pensare e del sentire che non fiorirebbero nello spazio ristretto di una conoscenza di sé solitaria. Un secondo elemento da potenziare a favore degli studenti può essere, coerentemente con quanto prospettato, la dimensione della cura reciproca, intendendo la cura come la pratica dell'accogliere e del valorizzare il soggetto altro nella sua essenza umana, custodendola e coltivandola, sostenendolo affinché egli apprenda ad aver cura di sé (Mortari, 2006).

La riflessione, la cura, l'ascolto, il dialogo sono pratiche che richiedono tempo e impegno. Si tratta pertanto di osare, di trovare il coraggio di mettersi in gioco con nuove modalità didattiche, di sperimentare strade inconsuete, inedite, consapevoli che la pratica della valutazione può divenire, così caratterizzata, un'occasione di rispecchiamento e di crescita autentica dei soggetti coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Andrade H.L., & Heritage M. (2018). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
- Bevilacqua A. (2018). *Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e*



indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Biggs J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), pp. 347-364.
- Boud D., & Falchikov N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. New York: Routledge.
- Chan K., Cheung G., Wan K., Brown I., & Luk G. (2015). Synthesizing Technology Adoption and Learners' Approaches Towards Active Learning in Higher Education. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(6), pp. 431-440.
- Earl L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Exeter D.J., Ameratunga S., Ratima M., Morton S., Dickson M., Hsu D., & Jackson, R. (2010). Student engagement in very large classes: the teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), pp. 761-775.
- Grion V., Serbati A., Tino C., & Nicol D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10(19), pp. 1-17.
- Jones O., & Gorra A. (2013). Assessment feedback only on demand: Supporting the few not supplying the many. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), pp. 149-161.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- 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), pp. 199-218.
- Pastore S. (2015). Formative assessment, mediazione didattica e regolazione dell'apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, XII, pp. 153-164.
- Sambell K., McDowell L., & Montgomery C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Talbert R. (2017). *Flipped learning: a guide for higher education faculty*. Sterling, VA: Stylus.
- Taras M. (2005). Assessment – Summative and formative – Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), pp. 466-478.
- Tonelli D., Grion V., & Serbati A. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), pp. 6-23.
- Trincherò R. (2015). Costruire la learning readiness con la pratica deliberata: i software Beta! e PotenzaMente 2.0. In C. Coggi (Ed.), *Favorire il successo a scuola. Il Progetto Fenix dall'infanzia alla secondaria* (pp.165-222). Lecce: Pensa Multimedia.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), pp. 40-55.



