



# Teachers' assessment practice during distance education: Analysis of the data on online learning experiences in middle schools in the Veneto Region

## La pratica valutativa degli insegnanti durante la DaD: analisi dei dati sulle esperienze di didattica a distanza nella scuola secondaria di primo grado della Regione Veneto

Silvia Paramatti

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – [silvia.paramatti@studenti.unipd.it](mailto:silvia.paramatti@studenti.unipd.it)  
<https://orcid.org/0009-0005-2991-3609>

Cristina Zaggia

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – [cristina.zaggia@unipd.it](mailto:cristina.zaggia@unipd.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-1779-6119>

Beatrice Doria

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – [beatrice.doria@phd.unipd.it](mailto:beatrice.doria@phd.unipd.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-3894-9460>

Valentina Grion

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università degli Studi di Padova – [valentina.grion@unipd.it](mailto:valentina.grion@unipd.it)  
<https://orcid.org/0000-0002-2051-1313>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The empirical research begins by analyzing SIRD's survey of school practices during the school closure caused by COVID-19 pandemic. New research questions emerged from this analysis: we designed a study to investigate whether assessment practices, including those supported by technology, were maintained upon return to the classroom. Specifically, the goal of the research is to promote awareness of what has changed during and after the lockdown (over a period of about two years). Through the data obtained, this study emphasizes that effective practices have been put in place and that some of them are currently being integrated while others could be integrated in the future.

La ricerca empirica vede come punto di partenza l'indagine promossa dalla SIRD riferita ai mesi che hanno caratterizzato il momento in cui la scuola è stata chiusa per il contenimento della pandemia da COVID-19. Da essa si sono generati nuovi questi di ricerca relativi alla valutazione degli apprendimenti post Covid. Essi hanno dato vita ad un approfondimento relativo ai processi valutativi per verificare se le pratiche, anche con il supporto di tecnologie, si sono mantenute nel ritorno in classe. Lo scopo della ricerca è promuovere la consapevolezza in merito a quanto sia stato attivato nel periodo di DaD durante il lockdown e dopo di esso. I dati ottenuti hanno permesso di verificare se sia stato possibile attivare pratiche efficaci, identificandole e monitorando gli impatti a breve termine delle scelte didattico-metodologiche applicate per mettere in evidenza quali di esse si siano dimostrate efficaci e siano state integrate nella pratica didattica attualmente in uso e quali possano essere integrate in futuro.

### KEYWORDS

Learning assessment, Distance learning, Secondary school, Qualitative analysis, Effects of DaD after lockdown  
Valutazione degli apprendimenti scolastici, Didattica a distanza, Scuola secondaria di primo grado, Analisi qualitativa, Impatto DaD dopo il lockdown

**Citation:** Paramatti, S., Zaggia, C., Doria, B., & Grion V. (2023). Teachers' assessment practice during distance education: Analysis of the data on online learning experiences in middle schools in the Veneto Region. *Formazione & insegnamento*, 21(1), 231-238. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_28](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_28)

**Acknowledgments:** Desideriamo ringraziare tutti gli insegnanti che hanno contribuito alla ricerca rispondendo al questionario loro proposto, grazie per la vostra disponibilità e il vostro fondamentale contributo.

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_28](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_28)

**Received:** November 20, 2022 • **Accepted:** March 5, 2023 • **Published:** April 30, 2023

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico rappresenta un passaggio delicato e difficoltoso che ha il compito di saper cogliere l'interazione di processi di tipo cognitivo, emotivo, motivazionale, sociale attraverso i quali si sostanzia il processo di apprendimento.

Bezzi scrive:

L'obiettivo formativo della valutazione è molto evidente: far capire a chi di dovere cosa abbia funzionato e cosa no, perché impari e migliori. Il giudizio valutativo, in questo caso, non è temuto, e anzi è desiderato: si vuol capire per migliorare [...] quello che cambia è l'impostazione a monte, le motivazioni della valutazione, e conseguentemente la sua accettabilità da parte di chi è coinvolto come valutato (Bezzi, 2007, p. 46).

Il luogo fondamentale in cui si svolge il processo di valutazione è l'ambiente di apprendimento che oggi grazie alle potenzialità delle tecnologie informatiche estende i propri confini dalla classica aula in cui i soggetti coinvolti interagiscono in presenza fisica, allo spazio "diffuso" in cui gli attori si incontrano e interagiscono tra loro sia in tempo contiguo che in differita, dando vita a classi virtuali, rispettivamente con attività in modalità sincrona e asincrona (Doria et al., 2021).

All'interno dell'ambiente virtuale possono avvenire processi idonei a favorire la costruzione della conoscenza in modo cooperativo attraverso negoziazione sociale delineandosi in tal modo la centralità del soggetto in ambienti capaci di supportare lo sviluppo e la costruzione condivisa di significati, ma anche la comprensione, l'applicazione e la rielaborazione autonoma dei contenuti (Giganti, 2021).

L'e-learning supporta la possibilità di rendere le lezioni interattive, in cui la flessibilità delle attività di apprendimento collaborativo e la frequente interazione dei partecipanti, offrono al docente l'opportunità di monitorare e valutare in itinere lo stato di avanzamento dell'insegnamento/apprendimento e dei processi di acquisizione delle conoscenze di ogni partecipante. Al contempo, la partecipazione attiva arricchisce l'ambiente formativo e dà modo ai partecipanti di affrontare l'argomento di studio con diversi punti di vista: il proprio e quello degli altri (Soerio et al., 2020; Jonassen et al., 1993; Biasi, Ciraci & Marella, 2020).

Nell'ambiente didattico virtuale le nuove tecnologie permettono di usare strumenti per la comunicazione e strumenti per la produttività promuovendo l'acquisizione nei discenti di alcune tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente che il Consiglio Europeo (Council of the European Union, 2018) indica come combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione, emozioni e comportamenti sociali correlati, nello specifico le competenze digitali e la capacità di imparare ad imparare (Soerio et al., 2020; Gaebel et al., 2021; Ubachs, 2021).

Tali indicazioni sono state riprese in modo chiaro nelle linee guida ministeriali emanate in occasione dell'emergenza sanitaria della primavera 2020. In esse viene ribadita la necessità di rendere gli alunni prota-

gonisti, di realizzare percorsi interdisciplinari, di trasformare la lezione attraverso l'uso di tecniche di coinvolgimento attivo e partecipato, l'apprendimento cooperativo, la flipped classroom, indicate come utili all'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze disciplinari e trasversali, e si propone l'utilizzo di rubriche di valutazione e diari di bordo.

Nel documento ministeriale *Allegato A delle Linee guida per la didattica digitale integrata*, inizialmente pensate specificatamente per la scuola primaria poi estese a tutti gli ordini, viene dedicato ampio spazio anche alla valutazione. Viene sollecitato un approccio non tradizionale alla valutazione che deve possedere alcuni principi cardine quali la trasparenza, la continuità, la tempestività, lo scambio di feedback, l'attenzione per ogni singolo alunno.

La valutazione nei percorsi di e-learning si basa sulla qualità degli artefatti digitali prodotti dai discenti, su monitoraggio e tracciamento sia della loro partecipazione che dei percorsi effettuati nonché della prestazione individuale e di gruppo (Serbati et al., 2022).

Progettare e realizzare interventi formativi a distanza, resi possibili grazie all'uso della tecnologia, porta la scuola in una dimensione nuova e richiede per questo l'adozione di differenti pratiche per il suo svolgimento e per la valutazione degli apprendimenti (Lucisano, 2020; Ciurnelli & Izzo, 2020).

Il ruolo della pratica valutativa cambia con un passaggio marcato verso approcci maggiormente partecipativi, necessari a favorire il coinvolgimento delle persone private dai contatti e dalle potenzialità della vicinanza fisica, tanto che essa, molto più che essere il tassello finale del processo di insegnamento-apprendimento, si inserisce a pieno titolo anche nella progettazione e nella realizzazione delle azioni d'insegnamento/apprendimento per ottenere il monitoraggio e il miglioramento continuo degli apprendimenti con il successo nel percorso formativo (Grion & Serbati, 2019; Grion et al. 2022).

Così intesa, quindi, la valutazione è una parte integrante dell'esperienza di formazione del discente, attraverso la quale può imparare egli stesso a valutare in modo etero diretto, ma anche autodiretto, capace di favorire la crescita personale, ponendosi obiettivi, autovalutando i progressi ottenuti in un processo di orientamento in continua evoluzione (Calonghi, 1983; Grion et al., 2020).

All'interno di questo quadro teorico di riferimento si è inteso andare ad indagare le pratiche valutative degli insegnanti della scuola secondaria durante e dopo il periodo della chiusura fisica delle scuole a causa della pandemia Covid19. La ricerca ha preso vita a partire dai dati che la SIRD aveva messo a disposizione in relazione alla ricerca «Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19» svolta dall'8 aprile al 15 giugno 2020.

La ricerca si è svolta in due fasi:

- la prima diretta a verificare quali pratiche valutative i docenti della scuola secondaria di primo grado della Regione Veneto hanno messo in atto durante il Lockdown;
- la seconda mirata ad approfondire alcuni degli elementi critici emersi durante questa prima analisi.

Scopo del presente articolo è quello di presentare la seconda fase, visto che i risultati ottenuti dalla prima sono in linea con quanto già rilevato e pubblicato dalla SIRD (a partire dai dati divulgati nella conferenza stampa del 22 luglio 2020).

## 2. Il contesto della ricerca: breve sintesi di quanto svolto e rilevato nella prima fase

La prima fase della ricerca, si è realizzata con l'analisi qualitativa delle risposte che gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della Regione Veneto hanno fornito alla SIRD rispondendo al questionario online divulgato dalla stessa nei mesi Aprile/Giugno 2020. Il questionario voleva rilevare le pratiche e i cambiamenti resisi necessari nel mondo della scuola e nei diversi insegnamenti per la realizzazione di una didattica in situazione di emergenza.

Le domande di ricerca alle quali si è cercato di trovare risposta sono le seguenti:

- *Che tipo di pratiche valutative e quali strumenti sono stati utilizzati nella DaD in periodo di lockdown?*
- *La DaD ha indotto i docenti ad assumere comportamenti valutativi diversi da quanto mettevano in atto nell'attività in presenza? Eventualmente, quali?*

Dopo una prima lettura dei dati quantitativi messi a disposizione da SIRD, utile per comprendere meglio il quadro di riferimento e la cornice in cui si inseriva la nostra analisi, abbiamo proceduto a un'analisi qualitativa delle risposte fornite dai docenti alle sei domande aperte che indagavano i punti di debolezza, di forza e le criticità incontrate dagli alunni ed uno spazio per le libere considerazioni volontarie.

Gli esiti dell'analisi sulle risposte date dai 963 docenti rispondenti della secondaria inferiore della Regione Veneto sono in linea con quanto emerso a livello nazionale dall'analisi svolta dalla stessa SIRD e confermano come per affrontare la nuova situazione si è reso necessario, ad opera degli insegnanti, apportare modifiche e adattamenti che, tra gli aspetti di maggiore interesse, hanno riguardato prevalentemente:

- la programmazione didattica in relazione a: ore trascorse in DaD, aspetti legati alla valutazione e strategie didattiche adottate;
- gli strumenti tecnologici a cui i docenti hanno fatto ricorso, quali: piattaforme digitali, classe virtuale, e-mail e registro elettronico. In generale emerge che gli strumenti interattivi sono stati usati per promuovere un apprendimento in cui è stata comunque prevalente la modalità di tipo trasmissivo;
- le strategie didattiche più usate sono anche in questo caso di tipo tradizionale, quali: spiegazioni in presenza, trasmissione ragionata di materiali, intervento successivo alla spiegazione;
- le modalità di valutazione degli studenti attraverso per lo più compiti scritti, test, ricerche e lavori pratici, interrogazioni, rubriche di valutazione.

## 3. La seconda fase della ricerca

Durante lo svolgimento della prima fase di ricerca, si sono originati nuovi quesiti, per rispondere ai quali si sono formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1 La relazione educativa ha subito variazioni? Eventualmente quali?
- Q2 La DaD attivata nel lockdown ha favorito l'uso, da parte degli insegnanti, di nuove forme di valutazione degli apprendimenti scolastici degli alunni? Eventualmente quali?
- Q3 Tale valutazione si è ampliata ed è stata arricchita attraverso l'uso delle TIC? Eventualmente quali?
- Q4 Se ci sono state nuove pratiche, didattiche e valutative, apportate in DaD, possono essere a corredo della formazione in presenza? Ossia: dopo il lockdown sono state integrate nei processi di apprendimento o sono state abbandonate per ritornare alle pratiche normalmente adottate prima del loro uso durante il periodo pandemico?

Al fine di rispondere alle stesse è stato ideato un questionario che integra domande aperte e chiuse (su scala Likert a quattro livelli). Il questionario è stato dunque costruito sulla base dei dati empirici della precedente ricerca con l'obiettivo di approfondire alcune delle questioni critiche emergenti. Esso è stato sottoposto ad un panel di cinque esperti (insegnanti e ricercatori in area educativa) per garantirne la validità di contenuto.

Successivamente è stato somministrato online, in forma anonima, attraverso l'uso di Google Moduli. A tutti gli Istituti Comprensivi della Regione tra il 16 e il 28 Dicembre 2022, insieme ad una formale lettera di spiegazione del lavoro di ricerca in corso, è stata inviata una mail con preghiera di distribuzione a tutti gli insegnanti, che vi avrebbero trovato il link di accesso immediato al questionario. Esso è stato aperto alla compilazione fino al 20 di Gennaio 2023.

Gli Istituti Comprensivi che sono stati raggiunti dalla proposta di collaborazione sono stati 386 e ad essi è stato chiesto di divulgarla ai docenti delle 656 scuole secondarie di primo grado ad essi appartenenti.

I questionari compilati ricevuti sono stati elaborati attraverso statistiche e grafici in riferimento ai dati quantitativi, mentre il software Atlas.ti (Friesse, 2020) ha supportato lo svolgimento dell'analisi qualitativa alle domande aperte attraverso una prima individuazione di ampie categorie tematiche dalle quali sono poi stati individuati alcuni codici più specifici (Tarozzi, 2008).

## 4. Risultati

I questionari ritornati compilati sono in totale 143, di cui l'80% di rispondenti donne; le età più rappresentate ricadono nella fascia 51 – 60 anni (37,8%) e 41 – 50 (35%); per la maggior parte sono di insegnanti di area disciplinare letteraria-storica-filosofico-umanistica (48%) e tecnico-scientifico-matematica (28%). Le percentuali di risposte ottenute per ogni Provincia sono: Padova (25%), Treviso (21%), Vicenza (18%), Venezia (12%), Verona (11%), Rovigo (10%), Belluno (3%).

L'analisi delle risposte ricevute alle domande chiuse ha evidenziato i seguenti aspetti:

- si conferma, da parte dei docenti, essere preferita l'attribuzione dei propri feedback agli alunni: essi restano dunque i detentori del potere sulla formazione di giudizi e voti. Questo trova conferma anche nel maggior consenso che hanno accordato all'affermazione riguardo al fatto che l'importanza della sola conoscenza dei criteri di valutazione sia maggiormente condivisa rispetto all'affermazione relativa alla loro fattiva co-costruzione collaborativa con i ragazzi;
- nel raffronto tra i tre periodi indagati (prima, durante e dopo la DaD attivata in lockdown), in merito alle metodologie di valutazione adottate, con valori diversi, in alcuni casi anche se di poco, il periodo in DaD ha visto diminuire l'utilizzo di tutti i metodi di valutazione proposti, ad avvalorare il fatto che in tale lasso di tempo non sia stato agevole attuare pratiche di peer review, feedback tra pari, autovalutazione, rubriche di valutazione metodi utili a dare agli studenti un ruolo attivo e centrale nel processo di apprendimento e valutazione come vorrebbe l'approccio formativo: tali pratiche che hanno avuto una notevole diminuzione di utilizzo.
- Il feedback fornito dai docenti risulta essere molto usato indipendentemente dal periodo considerato.
- Tra gli strumenti per la pratica didattica collaborativa, le mappe cognitive risultano essere le maggiormente impiegate e già in uso anche prima di attivare la DaD, l'utilizzo dello spazio Drive vede un fortissimo aumento dalla DaD che resiste a tutt'oggi, come le infografiche ed i quiz.
- I rispondenti attribuiscono importanza al carattere d'invito (affordance) posseduto dalle tecnologie nei confronti dei giovani, questo ne valida la possibilità di essere inserite in modo proficuo nei percorsi di apprendimento, mentre poco riconoscimento viene attribuito agli artefatti digitali prodotti, che non risultano essere usati quali risorsa per una valutazione più ampia e globale del percorso svolto dagli alunni.

Il quadro generale emerso mette in luce i sentimenti espressi dai docenti nei confronti della pratica valutativa in cui hanno posto in evidenza come essa rappresenti per molti dei rispondenti la parte meno gradita dei loro compiti. Nel periodo di svolgimento della DaD, i docenti sono stati accompagnati da un atteggiamento di diffidenza che ha prodotto resistenze verso la valutazione degli apprendimenti, tanto da indurre una parte, seppur minima, di essi a dichiarare di averla semplificata o addirittura sospesa e di non aver trovato strumenti valutativi digitali adeguati:

Rischio di insegnare più spesso con lezioni frontali, meno efficaci. Mancanza di laboratori manuali. Mancanza di relazione reale. Impossibilità di valutare oggettivamente compiti e lavori.

Alcune risposte consentono di definire le difficoltà incontrate dai docenti nell'attuare la valutazione degli apprendimenti, in modo particolare viene attribuito un carattere di carente o mancante oggettività, attendibilità, veridicità, chiarezza.

Interrogare in DAD non equivale ad interrogare in presenza. Dare agli studenti un modulo Google o una scheda da compilare in un tempo determinato non assicura che lo portino a termine "onestamente" senza copiare. Si devono, a mio parere, modificare le modalità di valutazione in DAD.

Diverse risposte indicano la convinzione che la valutazione debba avvenire in presenza, in quanto il concetto di valutazione degli apprendimenti resta fondamentalmente di stampo tradizionale; la valutazione a distanza ha dato ai docenti la percezione di non averne il controllo, di non poter "vedere" direttamente la situazione e per questo spesso è subentrato il dubbio in relazione all'autenticità di compiti, test e performance prodotti dagli alunni: «La difficoltà del controllo dei ragazzi (dietro lo schermo, anche se acceso, potevano fare di tutto)».

Accanto ad una prevalente idea "tradizionale" di valutazione, sono emersi alcuni elementi innovativi che coesistono in modo sinergico con la prima, come si può evincere dalle seguenti risposte ottenute alla domanda di fornire la propria definizione di valutazione che viene vista come:

Strumento per testare quanto è rimasto agli studenti degli argomenti fatti cercando di incoraggiarli a migliorare sempre», «L'attività scolastica che permette di monitorare la maturazione di conoscenze e competenze e che fornisce all'alunno elementi motivazionali», «Feedback agli alunni per migliorare l'impegno e motivazione. Strumento di verifica dell'efficacia delle proposte didattiche in itinere e a fine anno scolastico.

La maggior parte dei commenti espressi per definire la valutazione è tuttavia di carattere negativo: la valutazione svolta a distanza è percepita come difficile, poco realistica, per alcuni rappresenta un compito gravoso e poco gradito. Per definirla, la parola più ricorrente è verifica, molto usate anche misurazione, che danno rimandi a un approccio ed uso della pratica valutativa che possiamo definire di tipo tendenzialmente sommativo.

I commenti positivi, espressi in poche risposte, mettono in luce come essa possa rappresentare una possibilità per dare valore, per conoscere, conoscersi e crescere, utile a favorire la consapevolezza degli obiettivi raggiunti.

Per me la valutazione è la possibilità di «dare valore» ad un processo o ad un risultato/traguardo.

Le risposte ottenute in riferimento alla prima domanda di ricerca, Q1, volta ad indagare la relazione educativa nei tre periodi di riferimento hanno mostrato come per i docenti la qualità della stessa si sia fortemente impoverita nel periodo di DaD.

La DAD è stato uno sfacelo emotivo e relazionale», «La comunicazione è divenuta molto più essenziale e a tratti asettica», «Mancanza di comunicazione vera, umana, calda e partecipata che si ha quando si è uno di fronte all'altro, quando dallo sguardo e dal tono di voce si percepisce, nei propri alunni: la non comprensione, l'insicurezza, la stanchezza, la

frustrazione, la gioia, la passione, il bisogno di parlare.... elementi essenziali per poter attivare un percorso efficace di apprendimento. Senza una comunicazione vera non c'è apprendimento, soprattutto nella fascia d'età dei bambini e adolescenti», «Nessun rapporto personale, nessuna socialità, maggiore frustrazione e calo della volontà e capacità di apprendere.

Solo pochi di essi riferiscono aspetti positivi.

Le relazioni si sono mantenute cordiali e produttive anche a distanza. Cercavo di essere umanamente ancora più vicina nel tentativo di colmare le lacune sociali ed empatiche a cui la dad ci costringeva», «Le richieste di aiuto sono aumentate e così la maggior vicinanza emotiva. La consapevolezza, da parte degli alunni e delle famiglie, del valore del lavoro dell'insegnante è aumentata e ha reso più empatica la relazione reciproca», «Ha potenziato la fiducia reciproca: la dad si è spesso basata sul legame diretto e le individualità, con il loro bagaglio di fragilità, sono state messe a nudo.

Essi non negano che la didattica online abbia supportato la continuità scolastica e relazionale in un momento in cui, in assenza di strutture informatiche e telematiche non ci sarebbe stato niente, ma attribuiscono a tali strutture importanti limiti ribadendo la fondamentale necessità e l'insostituibile valore dello scambio che avviene in presenza. La soluzione è valutata come positiva solo alla luce dell'impossibilità di attivarne di differenti.

(Le TIC) Sicuramente hanno favorito la relazione ma si è confermato fondamentale l'aspetto della presenza fisica. La lezione in presenza è insostituibile: gli alunni fanno molta meno fatica a seguirvi e ad assimilare i contenuti. Quello che si fa in presenza in un'ora, in DAD si fa almeno in due ore», «Le tecnologie hanno favorito la relazione ma ora c'è bisogno di vicinanza fisica, di empatia non mediata», «Durante la dad le tecnologie hanno favorito la relazione con gli alunni poiché è stata possibile solo virtualmente, ma la dad in sé è nociva per le relazioni.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, Q2, non tutti gli insegnanti dichiarano di aver variato le modalità attraverso cui hanno messo in pratica la valutazione degli apprendimenti, ma chi tra essi lo ha

fatto (pochi) è ricorso ad un maggiore uso del digitale e di strumenti quali test, quiz e trasformando le verifiche da scritte ad orali. La maggior parte dichiara di aver praticato interventi che l'hanno resa via via maggiormente formativa, quali una maggiore attenzione alla partecipazione e al senso di responsabilità dimostrato dagli alunni, all'impegno mostrato, all'interazione e agli interventi effettuati.

La valutazione era formativa, non più solo sommativa. Nelle attività asincrone ho cercato di valutare le abilità con l'assegnazione di compiti di realtà. Ho utilizzato le tabelle di autovalutazione per far crescere in loro la consapevolezza del progredire delle conoscenze.

Molti insegnanti raccontano di essersi focalizzati più sul processo di apprendimento che sul prodotto finale raggiunto, altri di aver dato più peso alla comprensione e applicazione di contenuti e meno al possesso di nozioni, con il coinvolgimento in compiti di realtà e la valorizzazione del lavoro svolto.

«Non potendo sempre fare verifica o interrogare in DAD, ho preferito valutare impegno, attenzione e pertinenza degli interventi», «Valutazione più attenta all'aspetto della responsabilità individuale e della partecipazione», «Ho valorizzato la presenza degli alunni, il lavoro svolto più che le conoscenze», «Mi sono focalizzata più sul processo che sul prodotto», «Più attenzione nella partecipazione e interazione».

Tra i docenti c'è anche chi ha fatto partecipare maggiormente gli alunni al momento della valutazione, con la maggior condivisione dei criteri di valutazione e attivando momenti di feedback tra pari e all'autovalutazione. In alcune risposte compaiono tra gli strumenti inseriti nel processo valutativo le tabelle di autovalutazione, ritenute utili per far crescere nei discenti la consapevolezza del progredire delle conoscenze, le check-list di revisione e valutazione di competenze e l'implementazione d'uso di modelli - da guidati a via via più autonomi su uno stesso argomento.

Ho condiviso maggiormente le griglie di valutazione e offerto maggiori feedback personali, check-list di revisione e valutazione di competenze più che di conoscenze.

Partecipazione/impegno	14
Più formativa	12
Nessuna	12
Più orali che scritti	8
Più digitali	8
Più feedback	8
Test	7
Valutazione competenze	7
Valutazione sostenibile	6
Attenzione al processo	6

Tabella 1. Quotation domanda 17: "Come eventualmente è stata variata la pratica valutativa"

Tali indicazioni sono evidenziate nella *Tabella 1* in cui sono riportati i codici individuati ed applicati per l'analisi delle risposte alla domanda numero 17 del questionario con il rispettivo numero di volte in cui lo stesso è stato applicato alla risposta.

In merito alla terza domanda di ricerca, Q3, grazie alle risposte ricevute è stato possibile evidenziare come la pratica valutativa non si sia generalmente arricchita molto attraverso l'uso delle TIC, se non in merito all'impiego di test e quiz online, affiancati da interrogazioni orali effettuate in videoconferenza. C'è comunque stata una minoranza di docenti capaci di integrare la pratica valutativa con strumenti e approcci che ne definiscono innovazioni compatibili con una valutazione sostenibile, volta a promuovere nei ragazzi la consapevolezza rispetto al percorso di apprendimento, con pratiche orientate all'acquisizione da parte dei discenti di competenze auto-valutative, attraverso strumenti quali check list, condivisione e in rari casi co-costruzione dei criteri adottati per valutare, infine impegnandoli in compiti di realtà.

Più autovalutazione, più uso di modelli da guidati a via via più autonomi su uno stesso argomento, più compiti di realtà o autentici pur avendoli sempre usati», «Ho dato maggiore importanza a rubriche e criteri di valutazione da condividere con studenti e famiglie», «Ho lavorato molto sui feedback e sulle verifiche in 4 fasi: produzione, feedback, revisione, consegna», «Ho cominciato a far partecipare maggiormente gli alunni al momento della valutazione», «Dando più feedback agli studenti, valutando in itinere, dando compiti di realtà», «Più comprensione e applicazione di contenuti e meno nozionistica.

Le risposte fornite in riferimento al quarto quesito Q4, fanno emergere le prospettive future di utilizzo e integrazione delle nuove prassi attivate. Assenti, comunque, le affermazioni riguardanti specificamente la valutazione.

Tutti gli studenti hanno sperimentato le TIC applicate alla didattica. Il patrimonio così costruito si conserverà anche dopo l'emergenza», «Scoperta di innovazioni tecnologiche che possono rendere più accattivante l'apprendimento, anche non in DAD», «(Le TIC) Sono ottimi strumenti per potenziare la lezione in presenza, si può integrare alcune cose con un lavoro che passa con questi strumenti», «Maggior dimestichezza con l'uso del pc. Piattaforme note per la condivisione di materiali anche nei periodi senza dad», «Il lockdown è stato negativo per tutti, ma senza tecnologie non avremmo mantenuto un rapporto. Dopo, l'uso della tecnologia è diventato fondamentale e ha cambiato per tutti il modo di fare scuola», «Potenziamento della conoscenza e dell'utilizzo degli strumenti informatici e di modalità alternative di insegnamento e valutazione», «La relazione che comunque non è stata interrotta la registrazione delle lezioni la tecnologia che apre a nuove possibilità didattiche.

## 5. Discussione e conclusioni

Nella formazione online e nei nuovi approcci alla valutazione, si ha la possibilità di attribuire agli alunni un ruolo centrale e attivo nel percorso di apprendimento che i docenti, in veste di facilitatori, progettano e realizzano con l'obiettivo di sviluppare nei discenti competenze di varia natura, spendibili in tutti i contesti della vita che li rendano cittadini attivi e partecipi alla vita nella società che si configura come globalizzata e iperconnessa.

L'ambiente di apprendimento, sia esso in presenza o virtuale, deve possedere delle precise caratteristiche per dimostrarsi favorevole allo sviluppo di percorsi di apprendimento significativi. In esso, l'atto valutativo è un mezzo utile ad attribuire valore e si realizza all'interno di un rapporto bidirezionale tra più soggetti in cui valutare non è solo un modo per "promuovere o bocciare", ma piuttosto un atto nel quale docenti e studenti sono co-partecipanti (Dann, 2018).

Una valutazione nuova, in chiave formativa e sostenibile, si avvale di metodi e strumenti nuovi, avviene in contesti non tradizionali, essa è parte integrante del percorso di insegnamento/apprendimento, per questo si attua in tutto il suo svolgersi, si sostanzia in compiti di realtà e vede l'alunno al centro del proprio percorso formativo quale attore principale (McDowell, 1998). Anche nel processo valutativo le relazioni dovrebbero veicolare condivisione, coinvolgimento, confronto, co-costruzione implicando, dunque, attività di valutazione tra pari e autovalutazione (Grion & Restiglian, 2019; McDowell, 1998), portando all'acquisizione di quella che Sadler (1989) suggerisce come "expertise valutativa" e che Grion e Serbati (2019) definiscono così:

quella competenza di cui gli studenti necessiterebbero per comprendere effettivamente i criteri valutativi ed essere conseguentemente in grado di utilizzare il feedback loro fornito dall'insegnante per colmare la lacuna attuale e migliorare la propria prestazione di apprendimento (p. 76).

Le autrici, riferendosi ancora a Sadler (2009), aggiungono che a tal fine

è necessario che gli studenti siano coinvolti in attività di co-costruzione dei criteri, di elaborazione di rubriche, di discussione sulla qualità e gli standard dei compiti, di analisi di esemplari, successivamente, di applicazione di questi stessi criteri e standard per svolgere attività di co/auto-valutazione e di valutazione fra pari (Grion & Serbati, 2019, p. 79).

Nonostante i dati riportati siano relativi ad un caso singolo con tutti i limiti che questo comporta, essi consentono comunque di esplorare un argomento poco indagato e di favorire alcune importanti riflessioni in quanto conoscere gli esiti delle pratiche sviluppate consente una valutazione di strumenti, pratiche e modalità che possono divenire di riferimento per orientare progettazione e riprogettazione didattica.

In riferimento al primo quesito *La relazione educativa ha subito variazioni? Eventualmente quali?* Sono

emerse risposte che confermano come la didattica a distanza abbia permesso di mantenere il contatto e portare avanti i programmi e sia stata in parte vista come supportiva della relazione educativa, ma solo ed esclusivamente in quanto la situazione non offriva alternative. Dalla quasi totalità dei docenti, infatti, si è rivelata come preferita la modalità in presenza. La relazione educativa sviluppatasi nel contesto online viene descritta come fredda, distaccata e genericamente peggiorata.

Alla domanda *La DaD attivata nel lockdown ha favorito l'uso, da parte degli insegnanti, di nuove forme di valutazione degli apprendimenti scolastici degli alunni? Eventualmente quali?*, alla luce delle riflessioni discusse e sulla base dei dati raccolti, analizzati e presentati, emerge che i docenti hanno avuto la necessità di adattarsi alla situazione, una parte di essi ha smiuito il valore dell'atto valutativo, percepito come meno efficace, meno oggettivo e poco realistico ma allo stesso tempo alcuni di essi hanno dichiarato di aver reso la valutazione maggiormente formativa, supportando tale affermazione con esempi di attività didattiche e di valutazione che effettivamente la rendono tale (attribuendo maggiore peso al percorso svolto dai ragazzi, alla loro puntualità nelle consegne, al loro impegno, ai lavori svolti, agli apprendimenti informali e alle valutazioni in itinere). Va rilevato, comunque, che anche fra quelli che hanno comunicato di avere reso la valutazione maggiormente formativa, paradossalmente tale aspetto non viene valorizzato quale indice di un cambiamento positivo, ma piuttosto di una necessità "loro malgrado". Ciò fa presumere la permanenza, nella scuola secondaria di primo grado, di una cultura valutativa profondamente ancorata alla visione tradizionale, tendenzialmente poco innovativa e, come abbiamo visto, legata alla possibilità di impostare momenti strutturati di controllo in presenza quali indice di misurazione a termine del percorso. Con buona probabilità, essersi trovati di fronte all'impossibilità di proseguire in tal senso e con l'obbligo di cambiare e di farlo velocemente, non ha permesso ai docenti di rendersi effettivamente conto del valore positivo che tale mutamento in alcuni casi ha contribuito a promuovere.

In risposta alla domanda *Tale valutazione si è ampliata ed è stata arricchita attraverso l'uso delle TIC? Eventualmente quali?* emerge che alle TIC viene riconosciuta la possibilità di incidere positivamente sulle competenze trasversali e con buona probabilità possiamo ipotizzare che la scarsa dimestichezza dei docenti nell'uso delle stesse abbia influito sul mancato riconoscimento delle loro potenzialità a fini didattici e valutativi in quanto spesso usate impropriamente in modo frettoloso, confuso e poco efficace.

In riferimento all'ultimo quesito, *se ci sono state nuove pratiche, didattiche e valutative, apportate in DaD, possono essere a corredo della formazione in presenza? Oggi sono integrate nei processi di apprendimento o sono state abbandonate e tutto è tornato come prima del loro uso?* è opportuno evidenziare l'aspetto forse più importante, che consiste nel lento processo di cambiamento che si è avviato e che ha comunque portato oggi ad avere livelli di gradimento e di utilizzo in ogni caso maggiori rispetto a prima dell'emergenza, di metodi didattici quali flipped classroom, laboratori e comunità di pratica, strumenti

per la pratica didattica collaborativa quali mappe cognitive, infografiche, quiz e strumenti per la pratica valutativa indicati in rubriche di valutazione, exemplar, feedback tra pari, autovalutazione degli alunni, costruzione collaborativa dei criteri, peer review, conoscenza dei criteri valutativi, feedback dato dai docenti. Questi ultimi, strumenti e pratiche, anche se con valori diversi paragonati con il loro uso nel periodo precedente al lockdown, hanno comunque tutti visto un incremento d'uso nel periodo di rientro in presenza che è seguito alla chiusura pandemica, a dimostrazione che oggi non solo sono più conosciuti e integrati nella pratica educativa e formativa della scuola, ma che sono accettati e probabilmente entrati di fatto nella cultura didattica e valutativa scolastica.

Presumibilmente il calo del loro uso che si è verificato nel pieno del lockdown, è imputabile anche alla carenza di device e l'instabilità di reti e connessioni. Meriterebbe, inoltre, ulteriore approfondimento il livello di preparazione e formazione posseduto e percepito dagli insegnanti e offerto loro dalle scuole. Come infatti precisano Grion e Serbati (2019)

Una buona valutazione non può essere ottenuta senza le buone pratiche messe in atto dai docenti, i quali, dunque, non possono che essere coinvolti e convinti nella realizzazione delle stesse. I docenti dovrebbero perciò rendersi complici nella (ri-)definizione di scopi e obiettivi valutativi, nella selezione dei metodi e degli strumenti, in una raccolta di dati relativi al momento valutativo, che possa fornire informazioni per adattare, migliorare le azioni future (Grion & Serbati, 2019, p. 50).

Nell'integrare l'uso delle tecnologie nella prassi didattica, il docente deve mutare il proprio approccio all'insegnamento, spostandosi da un modello verticale di tipo trasmissivo del sapere a uno più orizzontale (Toto, 2019). Egli deve avere sviluppato skills sulle tecnologie della comunicazione e sulle dinamiche interpersonali che le tecnologie determinano, deve anche diventare moderatore del dialogo, facilitatore delle attività e consigliere degli alunni, tutto ciò al fine di creare un vero e proprio ambiente di apprendimento collaborativo (Trentin, 2020):

Le TIC rispondono a modelli funzionali di tipo generale che prescindono dai sistemi educativi e quindi sono destinate a sicuri insuccessi tutte quelle iniziative che tendono a imporle senza preventive scelte pedagogiche e precise analisi delle esigenze didattiche che possono effettivamente richiedere l'introduzione. Il primo passo verso una reale innovazione didattica che faccia leva sulle potenzialità delle nuove tecnologie è il comprendere a fondo il perché e il come usarle (Trentin, 2014, p. 33).

Così come evidenziato in alcune risposte della ricerca e come evidenziato da altre ricerche condotte in epoca Covid (Di Palma, Belfiore, 2020) l'esperienza vissuta ha sicuramente dato la possibilità a studenti e insegnanti di aumentare la propria curiosità e conoscenza; ha offerto la possibilità di aumentare il livello di esperienza e sicurezza nell'uso di pratiche nuove e integrate con le tecnologie maggiormente collabora-

tive e orientate ad una fattiva nuova modalità di praticare la didattica e la valutazione degli apprendimenti nelle scuole italiane. Questo, tuttavia, non prescinde dalla necessità di fare leva su questi stimoli per impostare un profondo lavoro di formazione dei docenti alla messa in pratica di modalità valutative, oltre che formative, di qualità, anche in contesti a distanza. In tale direzione, risulta sicuramente condivisibile il monito di Di Palma e Belfiore (2020, p. 178), che in conclusione di un simile lavoro di ricerca, svolto con gli studenti, sottolineano che

*Tutti sono chiamati al monito di non perdere l'opportunità che questa trasformazione didattica imprevista e forzata diventi innovazione: le famiglie, le istituzioni politiche, i decision makers scolastici, i docenti, gli stessi studenti hanno l'obbligo morale di impegnarsi affinché le novità introdotte siano perfezionate e diventino risorse innovative al servizio della tradizione.*

## Riferimenti bibliografici

- Bezzi, C., (2007). *Cos'è la valutazione: Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., Ciraci, A. M., & Marella, D. (2020). Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa. *ECPS Journal*, 21, 211 – 232. <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bias>
- Calonghi, L. (1983). *Valutare: risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Novara: Istituto geografico De Agostini.
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (ST/9009/2018/INIT). *Official Journal of the European Union*, 2018(189), 1 – 13. Retrieved December 30, 2022, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.-2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.-2018.189.01.0001.01.ENG)
- Ciurnelli, B., & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong, Lifewide Learning*, 17(36), 26 – 43. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.535>
- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning: Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.
- Doria, B., Grion, V. & Serbati, A. (2021). Processi valutativi a distanza e percezioni degli studenti in un corso universitario on line. *Nuova Secondaria*, 39(3), 148 – 161.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). Technology and didactic innovation in school at the time of covid-19: an evaluation of the educational effectiveness in the student perspective. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 169 – 179. [https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20\\_15](https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_15)
- Friese, S. (2020). *ATLAS.ti 8 Windows: User Manual – updated for program version 8.4*. ATLAS.ti Scientific Software Development. Retrieved December 30, 2022, from [http://downloads.atlasti.com/docs/manual/atlasti\\_v8\\_manual\\_en.pdf](http://downloads.atlasti.com/docs/manual/atlasti_v8_manual_en.pdf)
- Gabel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions* [Survey report]. European University Association absI. Retrieved December 30, 2022, from <https://eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html>
- Giganti, M. (2021). La valutazione e l'auto-valutazione nella Didattica a Distanza: quali trasformazioni nei rapporti tra scuola, famiglia e territorio. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. E-book Sessioni Junior* (pp. 72 – 78). Retrieved December 30, 2022, from <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2021/10/2021-10-08-Siped-Congresso-Nazionale-Milano-Atti-Junior-Volume-3.pdf>
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., Sambell, K., & Brown, S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari. In P. Limone, G. Toto, N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro* (pp. 75 – 90). Bari: Progedit.
- Grion, V., Serbati, A. & Cecchinato, G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carocci.
- Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education. In T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen, T. M. Welsh (Eds.), *Designing Environments for Constructive Learning*, (pp. 231-247). Berlin: Springer.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19, *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3 – 25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- McDowell, L. (1998). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 335 – 338
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77 – 84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Soeiro, A., Blaschke, L. M., Brown, M., & Farrell, O. (2020). EDEN webinar series: Education in time of a pandemic. How to design and manage assessment for online learning. *Eden-online.org*. European Distance and ELearning Network – EDEN. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.eden-online.org/eden-webinar-series-education-in-time-of-a-pandemic-onlinetogether-covid19-summary/>
- Serbati, A., Grion, V., Li, L., & Doria, B. (2022). Online assessment: exemplars as the best sources for comparison processes? In M. E. Auer, A. Pester, D. May (Eds.), *Learning with Technologies and Technologies in learning. Experience, Trends and Challenges in Higher Education* (pp. 419 – 434). Cham, SW: Springer.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Toto, G. A. (2019). *Expertise docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Trentin, G. (2014). Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), 31 – 38. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.itd.cnr.it/download/Trentin%20-%20TD%2061.pdf>
- Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete: Dall'emergenza all'uso ordinario*, Milano: FrancoAngeli.
- Ubachs, G. (2021). Impact of COVID-19 pandemic in the growth of open, online, blended and flexible learning in the European region. In A. Tait (Eds.), *Report from the ICDE quality network: Global quality perspective on open, online and flexible learning 2020*, International Council for Open and Distance Education, Norway.