Dai giudizi descrittivi a quelli sintetici nella recente Ordinanza Ministeriale

Un colpo di spugna al valore formativo della valutazione

Giorgia Slaviero,[1] Beatrice Doria,[2] Marina Lerma[3] e Valentina Grion[4]

Sommario

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la valutazione degli apprendimenti è riconosciuta come una dimensione centrale dei processi educativi, soprattutto per il ruolo che il feedback può svolgere nel sostenere il miglioramento e la partecipazione attiva degli studenti. In tale quadro si colloca la ricerca esplorativa presentata nel contributo, condotta con 30 alunni di due classi quinte di scuola primaria per analizzare l'associazione tra due modalità di restituzione docente — giudizi sintetici riferiti al compito e feedback orientati al processo — e il miglioramento di un compito autentico di matematica, nonché per esaminare le caratteristiche del feedback prodotto dagli alunni nella successiva valutazione tra pari. Attraverso una rubrica analitica sono state valutate le prestazioni precedenti e successive alla restituzione del feedback, al quale hanno fatto seguito la revisione del compito e la valutazione tra pari; i dati raccolti sono stati quindi sottoposti ad analisi quantitative descrittive e inferenziali. Sebbene entrambi i gruppi mostrino un miglioramento significativo tra la fase pre e post-feedback, l'incremento medio risulta descrittivamente maggiore nel gruppo che ha ricevuto feedback sul processo. L'analisi delle restituzioni tra pari, condotta secondo il modello di Hattie e Timperley (2007), evidenzia inoltre una parziale coerenza con il modello proposto dalle docenti, poiché nel gruppo che ha ricevuto giudizi sintetici prevalgono feedback sulla persona, mentre nel gruppo esposto a feedback sul processo la distribuzione appare più equilibrata e maggiormente orientata al compito e al processo; in entrambi i gruppi, tuttavia, non emergono feedback di autoregolazione. Nel complesso, i risultati suggeriscono il potenziale formativo delle restituzioni orientate al processo e sottolineano la necessità di progettare e accompagnare intenzionalmente le pratiche di feedback e valutazione tra pari nella scuola primaria.

Parole chiave

Valutazione per l'apprendimento, giudizi descrittivi, scuola primaria, giudizi sintetici, valutazione partecipata.

[1] Dottoranda di Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova.

[2] Collaboratrice di ricerca e docente a contratto, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova.

[3] Marina Lerma, docente di scuola primaria.

[4] Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale, Facoltà di Scienze Umane, della Formazione e dello Sport, Università Telematica Pegaso.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, n. 2, ottobre 2026
doi: 10.14605/PD1222604 — ISSN: 2421-2946 — pp. 43-55
Corrispondenza: Giorgia Slaviero — e-mail: giorgia.slaviero.1@phd.unipd.it

From descriptive assessments to synthetic judgements in the recent Ministerial Ordinance

A clean slate for the formative value of assessment

Giorgia Slaviero,[5] Beatrice Doria,[6] Marina Lerma[7] and Valentina Grion[8]

Abstract

In contemporary pedagogical debate, the assessment of learning is recognised as a central aspect of educational processes, particularly given the role that feedback can play in supporting student improvement and active participation. It is within this framework that the exploratory research presented in this paper is situated. The study was conducted with 30 pupils from two Year 5 primary school classes to analyse the relationship between two types of teacher feedback — synthetic judgements relating to the task and process-oriented feedback — and improvement in an authentic maths task, as well as to examine the characteristics of the feedback produced by the pupils in the subsequent peer assessment. An analytical rubric was used to assess performance before and after the feedback was provided, which was followed by a revision of the task and peer assessment; the data collected were then subjected to descriptive and inferential quantitative analysis. Although both groups showed a significant improvement between the pre- and post-feedback phases, the average increase was descriptively greater in the group that received process-oriented feedback. The analysis of peer feedback, conducted according to the model by Hattie and Timperley (2007), also highlights partial consistency with the model proposed by the teachers, as feedback focusing on the individual predominates in the group that received summary judgements, whilst in the group exposed to process-oriented feedback the distribution appears more balanced and more task- and process-oriented; in both groups, however, no self-regulatory feedback emerged. Overall, the results suggest the educational potential of process-oriented feedback and highlight the need to intentionally design and support peer feedback and assessment practices in primary schools.

Keywords

Assessment for learning, descriptive assessments, primary school, synthetic judgements, participatory assessment.

[5] Dottoranda di Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova.

[6] Collaboratrice di ricerca e docente a contratto, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova.

[7] Marina Lerma, docente di scuola primaria.

[8] Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale, Facoltà di Scienze Umane, della Formazione e dello Sport, Università Telematica Pegaso.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, Issue 2, October 2026
doi: 10.14605/PD1222604 — ISSN: 2421-2946 — pp. 43-55
Correspondence: Giorgia Slaviero — e-mail: giorgia.slaviero.1@phd.unipd.it

Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la valutazione degli apprendimenti è riconosciuta come componente centrale dei processi educativi, capace di incidere sulla qualità dell'apprendimento e sull'esperienza scolastica degli studenti (Grion, Serbati e Felisatti, 2021; Grion, Restiglian e Aquario, 2021; Black e Wiliam, 1998; Hattie e Timperley, 2007). L'attenzione si è progressivamente spostata dalla rilevazione degli esiti alle forme di restituzione valutativa, considerate dispositivi per comprendere il percorso di apprendimento e sostenerne il miglioramento (Scriven, 1967; Bloom, Madaus e Hastings, 1971; Sadler, 1989). Tra queste, il feedback assume un ruolo cruciale, soprattutto nella scuola primaria, dove le pratiche valutative contribuiscono a costruire il significato attribuito alla valutazione da alunne e alunni (Hattie e Timperley, 2007; Falcinelli, 2015). In tale quadro, il contributo presenta una ricerca condotta in due classi quinte di scuola primaria per analizzare l'effetto di diverse tipologie di feedback sul miglioramento di un compito autentico ed esplorare il feedback prodotto dagli alunni nella valutazione tra pari (Grion, Restiglian e Slaviero, 2025).

Framework teorico

Valutazione, funzioni e prospettiva della valutazione per l'apprendimento

Superata una concezione meramente conclusiva e certificativa, la letteratura evidenzia la natura processuale e regolativa della valutazione, che accompagna l'azione didattica e orienta le decisioni successive (Scriven, 1967; Harlen, 2006; Pellegrino e Hilton, 2012). In Italia, l'Ordinanza Ministeriale 172/2020 per la scuola primaria ha posto l'attenzione sulla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*), intesa come processo regolativo volto a sostenere e valorizzare i progressi di alunne e alunni (Ministero dell'Istruzione, 2020; Earl e Katz, 2006).

Tale attenzione è l'esito di una progressiva, seppure parziale, valorizzazione della funzione formativa della valutazione nei documenti ministeriali. Le Indicazioni Nazionali del 2012 (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012) le attribuivano già una funzione di accompagnamento dell'apprendimento e di stimolo al miglioramento, richiedendo un'informazione tempestiva e trasparente a studenti e famiglie. Tuttavia, non esplicitavano il ruolo attivo degli alunni né la distinzione di Stiggins tra valutazione formativa, condotta dal docente per orientare l'insegnamento, e valutazione per l'apprendimento, volta a rendere gli studenti consapevoli e partecipi dei processi di miglioramento (Stiggins, 2002).

Con l'Ordinanza Ministeriale 172/2020 il costrutto entra esplicitamente nel lessico normativo italiano, ma senza indicazioni operative sulla co-costruzione dei criteri, sull'autovalutazione o sulla valutazione tra pari. Le più recenti Indicazioni Nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025a) accentuano il registro formativo, definendo la valutazione un «atto di valorizzazione» e un processo «pedagogico, culturale e regolativo», e richiamano espressamente la valutazione per l'apprendimento. Il protagonismo degli alunni rimane tuttavia marginale, limitato a richiami all'autovalutazione e all'autoregolazione, senza un impianto metodologico fondato sulla co-costruzione dei criteri o su pratiche sistematiche di valutazione tra pari. Emerge quindi un'enfasi crescente sulla funzione formativa della valutazione, non accompagnata da un pari riconoscimento del ruolo attivo degli studenti, necessario perché la valutazione per l'apprendimento non resti un'etichetta applicata a pratiche centrate sul docente (Grion, Serbati e Felisatti, 2021).

Sul piano delle funzioni, la valutazione sommativa certifica prevalentemente i risultati raggiunti al termine di un percorso attraverso voti o giudizi sintetici (Benvenuto, 2021); quella formativa regola l'apprendimento in itinere mediante il riorientamento delle scelte didattiche (Falcinelli, 2015; Popham, 2008; Bennett, 2011). La valutazione per l'apprendimento si distingue per il coinvolgimento di alunne e alunni nei processi valutativi, con lo scopo di sostenere l'apprendimento e il successo formativo (Stiggins, 2002; Weeden, Winter e Broadfoot, 2009), promuovendo comprensione del percorso, riflessione e metacognizione (Klenowski, 2009; Brookhart, 2013).

Tra le forme di comunicazione della valutazione, il feedback permette di comprendere la propria prestazione rispetto a criteri stabiliti e di ricevere indicazioni per migliorarla (Boud e Molloy, 2013).

Il feedback come dispositivo formativo nella valutazione per l'apprendimento

Nella valutazione per l'apprendimento, il feedback costituisce una forma privilegiata di restituzione perché consente di colmare la distanza tra prestazione attuale e standard attesi (Sadler, 1989). Assume valore formativo quando esplicita i criteri di qualità e offre indicazioni utilizzabili per ridurre tale scarto: l'informazione diventa realmente feedback solo se interpretata e impiegata per regolare e rivedere il proprio lavoro (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Brianese, 2025).

Hattie e Timperley (2007) definiscono il feedback come l'informazione fornita da un agente — docente, pari, testo, esperienza o soggetto stesso — su aspetti della prestazione o della comprensione. Il suo effetto sull'apprendimento non è automatico: per essere efficace deve risultare comprensibile, mirato, coerente con le conoscenze pregresse e orientato a obiettivi chiari.

Le ricerche più recenti ne hanno superato la concezione trasmissiva e unidirezionale, valorizzandone la dimensione dialogica e socio-costruttivista (Grion et al., 2021a; Grion et al., 2021b). Il feedback diviene così un processo interattivo che coinvolge lo studente nell'interpretazione delle informazioni e nella regolazione dell'apprendimento (Nicol, 2010; Boud e Molloy, 2013). Con il concetto di feedback interno, Nicol ne riconduce l'efficacia alla capacità dello studente di confrontare il proprio lavoro con criteri di qualità e indicazioni ricevute (Nicol, 2010).

Feedback analitici, narrativi e orientati al miglioramento risultano più efficaci di restituzioni sintetiche o classificatorie, soprattutto nella scuola primaria. Se specifici, selettivi e *forward-looking*, favoriscono strategie metacognitive, riducono la frustrazione e sostengono la motivazione (Shute, 2008; Hargreaves, 2013; Harks et al., 2014). Nicol richiama inoltre chiarezza, tempestività, riferimento ai criteri, carattere non giudicante e focalizzazione su processi e strategie anziché sui tratti personali (Nicol, 2010).

Il modello di Hattie e Timperley, assunto come riferimento per l'analisi, distingue quattro livelli: il feedback sul compito informa sulla correttezza della prestazione; quello sul processo riguarda strategie e modalità di svolgimento; quello sull'autoregolazione sostiene il monitoraggio autonomo; quello sulla persona si concentra sulle caratteristiche personali ed è generalmente meno funzionale all'apprendimento (Hattie e Timperley, 2007). I feedback sul processo e sull'autoregolazione favoriscono apprendimenti più profondi e trasferibili, mentre quelli centrati sul compito o sulla persona rischiano di alimentare una logica prestazionale.

Il modello si articola inoltre in tre domande: *Where am I going?* (obiettivi e criteri di qualità), *How am I going?* (progressi compiuti) e *Where to next?* (azioni per migliorare). Il feedback è formativo quando guida lo studente verso una comprensione consapevole del proprio percorso e delle strategie da adottare (Grion, 2011).

Nell'apprendimento matematico, il feedback tra pari attiva confronti multipli e favorisce la comprensione dei criteri di qualità e lo sviluppo di competenze valutative e metacognitive, purché adeguatamente progettato e supportato (Nicol, 2018; Serbati e Grion, 2019). Gli studenti incontrano tuttavia difficoltà nel produrre feedback di livello elevato, soprattutto orientati all'autoregolazione, rendendo necessario lo scaffolding docente (Hargreaves, 2013; Grion e Restiglian, 2019).

In questa direzione, il modello IMPROVe di Serbati e Grion individua alcuni principi per rendere efficace la valutazione tra pari: co-costruzione dei criteri, uso di exemplar, produzione e interpretazione guidata del feedback, facilitazione docente e contesti relazionali sicuri (Serbati e Grion, 2019). Tali pratiche favoriscono il miglioramento degli apprendimenti e lo sviluppo di competenze valutative e di autoregolazione.

Metodo

Obiettivo di ricerca

Alla luce del quadro teorico sul feedback formativo e dei livelli individuati da Hattie e Timperley (2007), la ricerca esamina il ruolo della focalizzazione del feedback docente — sul compito o sul processo — nel miglioramento delle prestazioni di alunne e alunni della scuola primaria, rilevato attraverso l'evoluzione di un compito autentico prima e dopo la restituzione valutativa. Analizza inoltre il livello e il focus del feedback prodotto dagli studenti nella valutazione tra pari, esplorandone la relazione con la tipologia di feedback ricevuta dalle docenti.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

RQ1. In che misura un feedback docente focalizzato sul compito o sul processo risulta associato a differenti livelli di miglioramento delle prestazioni delle alunne e degli alunni della scuola primaria, considerando l'evoluzione del compito autentico in termini di qualità e correttezza?

RQ2. Quali livelli di feedback (sul compito, sul processo, sull'autoregolazione, sulla persona) caratterizzano il feedback tra pari prodotto dagli alunni e in che modo tali caratteristiche risultano associate alla tipologia di feedback docente ricevuta?

Contesto e fasi delle attività

Una fase preliminare di pilotaggio ha verificato la sostenibilità temporale delle attività e consentito di mettere a punto il compito autentico e la rubrica di valutazione. Le fasi operative della ricerca sono state quindi avviate nel novembre 2024.

Le docenti hanno costruito con alunne e alunni i criteri valutativi utilizzati per elaborare la rubrica, riportata nella tabella 1.

Tabella 1

Criteri di valutazione del compito autentico

Criterio	Riferimento al compito autentico	Sigla
individuare i dati e utilizzarli con precisione	valutato complessivamente in tutto il compito	C1
spiegare il proprio ragionamento in modo coerente	valutato singolarmente in ciascuno dei 3 quesiti che compongono il compito autentico	C2.1
		C2.2
		C2.3

trovare una soluzione al compito	valutato singolarmente in ciascuno dei 3 quesiti che compongono il compito autentico	C3.1
		C3.2
		C3.3
utilizzare il lessico specifico della disciplina	valutato complessivamente in tutto il compito	C4
dimostrare consapevolezza del proprio modo di procedere	valutato complessivamente in tutto il compito	C5

Gli alunni hanno successivamente svolto un compito autentico di matematica. Le docenti ne hanno valutato la prima versione e hanno fornito:
- a 16 alunni un feedback sul compito, espresso mediante i giudizi sintetici non sufficiente, sufficiente, buono, distinto e ottimo;
- a 14 alunni un feedback sul processo, costruito a partire dai criteri di valutazione.

Sulla base del feedback ricevuto, gli alunni hanno revisionato il proprio elaborato, nuovamente valutato dalle docenti mediante la rubrica. Infine, nella valutazione tra pari, ciascun alunno ha analizzato il compito di un compagno e formulato un feedback attraverso un questionario predisposto dalle docenti sulla base dei criteri e della rubrica.

Campione e strumenti

La ricerca ha coinvolto 30 alunni di due classi quinte di una scuola primaria statale del Veneto nell'anno scolastico 2024/2025, nel rispetto delle norme sulla privacy e sul consenso informato.

La raccolta dei dati ha impiegato:
- i compiti autentici svolti prima e dopo il feedback;
- i feedback delle insegnanti costruiti a partire dalla rubrica;
- il questionario per la valutazione tra pari e i feedback dei pari.

Risultati

RQ1. In che misura un feedback docente focalizzato sul compito o sul processo risulta associato a differenti livelli di miglioramento delle prestazioni delle alunne e degli alunni della scuola primaria, considerando l'evoluzione del compito autentico in termini di qualità e correttezza?

Sono stati confrontati i punteggi dei compiti autentici prima e dopo il feedback docente, distinguendo gli alunni che avevano ricevuto un feedback sul compito (n = 16) da quelli che ne avevano ricevuto uno sul processo (n = 14). I gruppi sono stati costituiti in base all'organizzazione didattica delle classi, assegnando a ciascuno una diversa tipologia di feedback (tabella 2).

Tabella 2

Distribuzione delle tipologie di feedback docente tra gli alunni

Livelli di feedback	fq	%
Feedback sul compito	16	53,33%
Feedback sul processo	14	46,67%
Totale	30	100,00%

I punteggi della rubrica sono stati ricodificati su scala ordinale (0-2) e normalizzati nell'intervallo 0-1 per confrontare prestazioni, fasi e studenti. Per ciascun alunno è stato calcolato l'indice di miglioramento Δ, dato dalla differenza tra punteggio normalizzato post-feedback e pre-feedback.

Entrambi i gruppi migliorano (tabella 3): nel gruppo con feedback sul compito la media passa da 0,456 a 0,557 (Δ = 0,101), mentre in quello con feedback sul processo passa da 0,396 a 0,660 (Δ = 0,264), pur partendo da valori inferiori.

Tabella 3

Andamento dei punteggi normalizzati pre e post-feedback per tipologia di feedback

Livello di feedback	N	Media punteggio normalizzato pre	Media punteggio normalizzato post	Δ medio
Feedback sul compito	16	0,4557	0,5567	0,101
Feedback sul processo	14	0,396	0,660	0,264

Il miglioramento tra pre e post è significativo in entrambi i gruppi (feedback sul compito: p = 0,026; feedback sul processo: p < 0,001), ma più marcato nel secondo. Il feedback sul processo risulta quindi associato a un incremento medio superiore della qualità e correttezza del compito autentico.

RQ2. Quali livelli di feedback (sul compito, sul processo, sull'autoregolazione, sulla persona) caratterizzano il feedback tra pari prodotto dagli alunni e in che modo tali caratteristiche risultano associate alla tipologia di feedback docente ricevuta?

I feedback prodotti dagli alunni nella valutazione tra pari sono stati classificati secondo i quattro livelli di Hattie e Timperley (2007): feedback sul compito (FT), sul processo (FP), sull'autoregolazione (FR) e sulla persona (FS). La distribuzione in funzione del feedback docente ricevuto è riportata nella tabella 4.

Tabella 4

Distribuzione dei livelli di feedback prodotti dai pari in funzione del feedback docente ricevuto

Tipologia feedback ricevuto dalla docente	Livelli di feedback prodotti dai pari	Numero feedback	% calcolata rispetto al numero di alunni (30)
Feedback sul compito	Feedback sul compito (FT)	3	10,00%
	Feedback sul processo (FP)	7	23,33%
	Feedback sull'autoregolazione (FR)	0	0,00%
	Feedback sulla persona (FS)	10	33,33%
Feedback sul processo	Feedback sul compito (FT)	5	16,67%
	Feedback sul processo (FP)	7	23,33%
	Feedback sull'autoregolazione (FR)	0	0,00%
	Feedback sulla persona (FS)	7	23,33%

Sebbene ogni alunno dovesse produrre un solo feedback, una restituzione poteva contenere riferimenti a più livelli; il numero delle unità codificate risulta pertanto superiore a quello degli alunni.

Non emergono feedback di autoregolazione. In entrambi i gruppi, il feedback sul processo rappresenta il 23,33% delle restituzioni. Tra gli alunni che avevano ricevuto feedback docente sul compito prevale il feedback sulla persona (33,33%), seguito da quello sul processo (23,33%) e sul compito (10,00%). Nel gruppo con feedback docente sul processo, feedback sul processo e sulla persona rappresentano ciascuno il 23,33%, mentre quello sul compito raggiunge il 16,67%.

I dati mostrano una parziale coerenza tra feedback docente e feedback tra pari: il modello orientato al processo appare associato a una maggiore attenzione agli aspetti operativi e ai criteri di qualità, mentre quello centrato sul compito si associa più frequentemente a feedback sulla persona. L'assenza di feedback di autoregolazione segnala inoltre una difficoltà nel formulare restituzioni orientate alla regolazione autonoma dell'apprendimento.

Discussione

I risultati evidenziano il ruolo della restituzione valutativa nella scuola primaria: le modalità di feedback si associano non solo al miglioramento delle prestazioni, ma anche alle pratiche valutative che gli alunni apprendono e rielaborano. Coerentemente con l'Assessment for Learning e con il modello di Hattie e Timperley (2007), il feedback emerge come dispositivo regolativo dell'apprendimento e della partecipazione degli studenti ai processi valutativi, non come semplice comunicazione di un esito.

Rispetto alla prima domanda di ricerca, entrambe le tipologie di feedback risultano associate a un miglioramento del compito autentico, maggiore nel gruppo che ha ricevuto feedback sul processo ($\Delta = 0{,}264$) rispetto a quello sul compito ($\Delta = 0{,}101$). Il dato è coerente con la letteratura, secondo cui le restituzioni orientate al processo sostengono il miglioramento aiutando gli studenti a comprendere come procedere, quali strategie attivare e come rivedere il lavoro (Hattie e Timperley, 2007; Harks et al., 2014). Esplicitando passaggi cognitivi e criteri di qualità, il feedback sul processo sembra favorire una revisione più consapevole e profonda rispetto a quello centrato sul compito.

Rispetto alla seconda domanda, le restituzioni degli alunni si collocano nei livelli del compito, del processo e della persona, mentre non emergono feedback di autoregolazione, confermando la difficoltà di formulare indicazioni orientate alla pianificazione, al monitoraggio e alla regolazione autonoma dell'apprendimento (Hargreaves, 2013). La distribuzione varia in relazione al feedback docente ricevuto: nel gruppo con feedback sul compito prevalgono restituzioni riferite alla persona e meno ancorate a criteri e strategie; nel gruppo con feedback sul processo la distribuzione è più equilibrata e maggiormente orientata al compito e al processo.

Emerge così una parziale coerenza tra il modello proposto dall'insegnante e il feedback formulato dagli alunni. In linea con le prospettive che considerano il feedback una pratica socialmente mediata e appresa attraverso il modellamento (Cesareni e Sansone, 2019; Truffelli e Rosa, 2019), un feedback docente orientato al processo sembra favorire l'attenzione ai criteri di qualità e agli aspetti procedurali, mentre quello centrato sull'esito appare associato a restituzioni più generiche e meno funzionali al miglioramento.

I risultati relativi a RQ2 offrono inoltre un riscontro empirico alla criticità rilevata nel percorso normativo italiano. Dalle Indicazioni Nazionali del 2012 all'Ordinanza 172/2020 e alle più recenti Indicazioni Nazionali (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025a), i documenti ministeriali hanno progressivamente enfatizzato il valore formativo della valutazione senza tradurre in indicazioni operative il protagonismo degli alunni. L'assenza di feedback di autoregolazione in entrambi i gruppi suggerisce che l'adozione di pratiche formative da parte dell'insegnante, pur necessaria, non sia sufficiente a generare competenze valutative autonome. Per

realizzare pienamente la valutazione per l'apprendimento teorizzata da Stiggins (2002), occorre un impianto didattico volto a costruire il protagonismo degli alunni, come il modello IMPROVe (Serbati e Grion, 2019), fondato sulla co-costruzione dei criteri, sull'uso di exemplar e sullo scaffolding della valutazione tra pari. Senza tale progettazione, anche un feedback docente qualitativamente valido rischia di non promuovere negli studenti una reale responsabilità valutativa.

Queste evidenze mostrano come il feedback contribuisca a costruire il modo in cui gli studenti interpretano la valutazione e vi partecipano, incidendo sia sulle prestazioni sia sullo sviluppo di competenze valutative e riflessive. La crescente enfasi normativa sul carattere formativo della valutazione non sembra tuttavia aver trovato una traduzione sistematica in pratiche capaci di promuovere il protagonismo valutativo degli studenti. In tale quadro, la reintroduzione dei giudizi sintetici nella valutazione periodica e finale della scuola primaria (OM n. 3 del 09.01.25), pur rispondendo a esigenze di sintesi comunicativa, rischia di ridurre le opportunità di usare il feedback per regolare l'apprendimento ed educare al giudizio. Lo studio indica invece nei feedback narrativi e orientati al processo una condizione fondamentale per una valutazione realmente formativa, capace di sostenere il miglioramento e l'apprendimento delle pratiche di feedback.

Conclusioni

La ricerca evidenzia il ruolo delle modalità di feedback nel miglioramento del compito autentico nella scuola primaria. Il feedback docente sul processo risulta associato a un incremento medio delle prestazioni superiore a quello focalizzato sul compito, sostenendo il valore formativo di restituzioni orientate alle strategie e ai criteri di qualità (Hattie e Timperley, 2007; Harks et al., 2014).

L'analisi del feedback tra pari mostra inoltre una parziale coerenza con il modello proposto dalle insegnanti: dopo un feedback docente sul processo, gli studenti formulano restituzioni maggiormente ancorate agli aspetti procedurali e ai criteri del compito, mentre il feedback sul compito si associa più frequentemente a indicazioni riferite alla persona. Il dato suggerisce una funzione modellizzante delle pratiche valutative docenti nella costruzione delle competenze valutative degli studenti. L'assenza di feedback di autoregolazione segnala tuttavia la necessità di un accompagnamento intenzionale e sistematico della valutazione tra pari (Hattie e Timperley, 2007; Hargreaves, 2013).

I risultati sostengono quindi l'adozione di feedback orientati al processo e l'integrazione della valutazione tra pari come dispositivo formativo, in coerenza con i principi della valutazione per l'apprendimento richiamati dal quadro normativo italiano (Ministero dell'Istruzione, 2020; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025a; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025b).

Considerato il campione limitato e il carattere esplorativo dello studio, ricerche future dovranno verificarne i risultati su campioni più ampi, consolidandone la robustezza o individuando interpretazioni alternative.

Bibliografia

Bennett R.E. (2011), *Formative assessment: A critical review,* «Assessment in Education: Principles, Policy & Practice», vol. 18, n. 1, pp. 5-25.

Benvenuto G. (2021), *La valutazione formativa per una didattica inclusiva.* In E. Nigris e G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria,* Milano, Pearson, pp. 7-18.

Black P. e Wiliam D. (1998), *Assessment and classroom learning,* «Assessment in Education: Principles, Policy & Practice», vol. 5, n. 1, pp. 7-74.

Bloom B.S., Madaus G.F. e Hastings J.T. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning,* New York, NY, McGraw-Hill.

Boud D. e Molloy E. (2013), *Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design,* «Assessment & Evaluation in Higher Education», vol. 38, n. 6, pp. 698-712.

Brianese E. (2025), *Insegnare ai bambini a offrire un feedback efficace ai pari.* In V. Grion, E. Restiglian e G. Slaviero (a cura di), *La valutazione tra pari nella scuola primaria. Teorie e pratiche per sviluppare apprendimenti,* Roma, Carocci, pp. 31-44.

Brookhart S.M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading,* Alexandria, VA, ASCD.

Carless D. e Boud D. (2018), *The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback,* «Assessment & Evaluation in Higher Education», vol. 43, n. 8, pp. 1315-1325.

Cesareni D. e Sansone N. (2019), *Il peer-feedback collaborativo per il miglioramento continuo dei prodotti,* «Italian Journal of Educational Research», anno XII, pp. 139-156.

Earl L.M. e Katz S. (2006), *Rethinking classroom assessment with purpose in mind,* Winnipeg, Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.

Falcinelli F. (2015), *Categorie e funzioni della valutazione.* In L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori,* Brescia, La Scuola, pp. 69-82.

Grion V. (2011), *Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento.* In P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti,* Roma, Carocci, pp. 191-220.

Grion V. e Restiglian E. (2019), *La valutazione tra pari come pratica di apprendimento.* In A. Serbati e V. Grion (a cura di), *Valutazione e feedback,* Milano, FrancoAngeli, pp. 95-112.

Grion V., Restiglian E. e Aquario D. (2021), *Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle Linee guida per la valutazione nella scuola primaria,* «Nuova Secondaria Ricerca», vol. 38, n. 6, pp. 82-100.

Grion V., Restiglian E. e Slaviero G. (a cura di) (2025), *La valutazione tra pari nella scuola primaria. Teorie e pratiche per sviluppare apprendimenti,* Roma, Carocci.

Grion V., Serbati A. e Felisatti E. (2021), *Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile. Verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi,* «Nuova Secondaria», vol. 38, n. 8, pp. 56-64.

Grion V., Serbati A., Doria B. e Nicol D. (2021a), *Le prime evidenze sull'efficacia del feedback nei contesti scolastici,* «Pedagogia Oggi», vol. 19, n. 2, pp. 120-138.

Grion V., Serbati A., Doria B. e Nicol D. (2021b), *Ripensare il concetto di feedback. Il ruolo della comparazione nei processi di valutazione*

per l'apprendimento, «Education Sciences and Society», vol. 2, pp. 205-220.

Hargreaves E. (2013), *Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising assessment for learning,* «Oxford Review of Education», vol. 39, n. 2, pp. 229-246.

Harks B., Rakoczy K., Hattie J., Besser M. e Klieme E. (2014), *The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: The role of feedback's perceived usefulness,* «Educational Psychology», vol. 34, n. 3, pp. 269-290.

Harlen W. (2006), *Assessment for learning,* Thousand Oaks, CA, Sage.

Hattie J. e Timperley H. (2007), *The power of feedback,* «Review of Educational Research», vol. 77, n. 1, pp. 81-112.

Klenowski V. (2009), *Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective,* «Assessment in Education: Principles, Policy & Practice», vol. 16, n. 3, pp. 263-268.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025a), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Decreto ministeriale 9 dicembre 2025, n. 221), «Gazzetta Ufficiale», n. 21, 27 gennaio 2026.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025b), *Ordinanza ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025. Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado,* Roma, MIM.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Decreto ministeriale 16 novembre 2012, n. 254), «Gazzetta Ufficiale», n. 30, 5 febbraio 2013.

MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020), *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria,* Roma, MIUR.

Nicol D. (2010), *From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education,* «Assessment & Evaluation in Higher Education», vol. 35, n. 5, pp. 501-517.

Nicol D. (2018), *Unlocking generative feedback through peer review.* In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson e J. Tai (a cura di), *Developing evaluative judgement in higher education,* Abingdon, Routledge, pp. 211-226.

Pellegrino J.W. e Hilton M.L. (a cura di) (2012), *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century,* Washington, DC, The National Academies Press.

Popham W.J. (2008), *Transformative assessment,* Alexandria, VA, ASCD.

Ramaprasad A. (1983), *On the definition of feedback,* «Behavioral Science», vol. 28, n. 1, pp. 4-13.

Sadler D.R. (1989), *Formative assessment and the design of instructional systems,* «Instructional Science», vol. 18, n. 2, pp. 119-144.

Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation.* In R.W. Tyler (a cura di), *Perspectives of curriculum evaluation,* Rosemont, IL, Rand McNally, pp. 39-83.

Serbati A. e Grion V. (2019), *IMPROVe: Six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts,* «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», vol. 19, n. 3.

Shute V.J. (2008), *Focus on formative feedback,* «Review of Educational Research», vol. 78, n. 1, pp. 153-189.

Stiggins R.J. (2002), *Assessment crisis: The absence of assessment for learning,* «Phi Delta Kappan», vol. 83, n. 10, pp. 758-765.

Truffelli E. e Rosa A. (2019), *Individual versus group peer feedback: An empirical study on perceived usefulness in a higher education course on evaluation,* «Italian Journal of Educational Research», anno XII, pp. 157-176.

Weeden P., Winter J. e Broadfoot P. (2009), *Assessment: What's in it for schools?,* Abingdon, Routledge.

Wiliam D. (2011), *Embedded formative assessment,* Bloomington, IN, Solution Tree Press.