

## **LA VALUTAZIONE FORMATIVA NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI EDUCAZIONE FISICA**

### **FORMATIVE ASSESSMENT IN THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS**

**Antonio Fraile Aranda**

Universidad di Valladolid (Spain)  
afraile@mpc.uva.es

**Antonio Ascione**

University of Bari “Aldo Moro” (Italy)  
antonio.ascione@uniba.it

**Davide Di Palma**

University of Naples “Parthenope” (Italy)  
davide.dipalma@uniparthenope.it

**Claudia Maulini**

University of Naples “Parthenope” (Italy)  
claudia.maulini@uniparthenope.it

#### **Abstract**

Il processo di valutazione dell'insegnamento è tradizionalmente compito esclusivo degli insegnanti; l'introduzione di metodi innovativi consentono di superare la valutazione sommativa dando spazio alla partecipazione democratica degli studenti, all'uso di nuovi processi, come l'autovalutazione e la valutazione condivisa, facendo riferimento ad una valutazione *formativa*. Scopo del presente lavoro è di avviare una riflessione sul ruolo della valutazione nella formazione universitaria e, in particolare, nella formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica.

The process of teaching assessment is traditionally the sole task of teachers; the introduction of innovative methods makes it possible to overcome summative assessment by giving space to the democratic participation of students, the use of new processes, such as self-evaluation and shared assessment, referring to formative assessment. The aim of this work is to propose a reflection on the role of evaluation in university training and, specifically, in the initial training of Physical Education teachers.

#### **Keywords**

Valutazione, Didattica, Educazione Fisica, Formazione Universitaria.  
Assessment, Teaching, Physical Education, University Training.

## Introduzione

A partire dal processo di Bologna<sup>1</sup> viene proposta una nuova organizzazione delle attività universitarie per affrontare, nell'ambito della società dell'informazione e della conoscenza, le sfide derivanti dall'innovazione nell'insegnamento.

La nuova società della conoscenza richiede una riflessione sui possibili cambiamenti nel sistema tradizionale di formazione, produzione, comunicazione e informazione. Il benessere dei cittadini, il dinamismo dell'economia e l'approfondimento della partecipazione democratica dipendono, in larga misura, dal modo in cui le società incorporano questi cambiamenti e reagiscono alle trasformazioni sociali che comportano (Delors, 1996).

La partecipazione allo "Spazio europeo dell'istruzione superiore" (EHEA) ci impone di sviluppare politiche che favoriscano un'istruzione in continua evoluzione e rispondente alle nuove competenze richieste dallo sviluppo e dall'evoluzione della nostra società. Uno dei cambiamenti che la politica di rinnovo dell'insegnamento ci presenta, in questo ambiente europeo, è l'introduzione di nuovi modi per valutare sia i programmi di formazione sia i processi di insegnamento-apprendimento.

La valutazione è definita come un processo sistemico di raccolta e analisi delle informazioni, che ci consente di esprimere giudizi, relativi al livello di apprendimento dello studente, al programma e all'insegnante stesso. Non si tratta solo di conoscere meglio come raggiungere l'apprendimento, ma di adattare il programma alle proprie esigenze. Pertanto, la valutazione costituisce una delle chiavi più complesse del processo metodologico di insegnamento-apprendimento, che ci consente di valutare se gli studenti raggiungono l'apprendimento previsto, attraverso la raccolta di prove per successive analisi e ed emissione di giudizi (Álvarez Méndez, 2008; López Pastor, 2004; 2009; Fraile, 2003, 2012).

Durante la vita quotidiana facciamo il punto su ciò che ci attrae o ciò che rifiutiamo, diamo opinioni, facciamo scelte, confrontiamo, valutiamo, decidiamo, informiamo e ci informano su ciò che ci interessa. Prendere decisioni, quindi, trarre conclusioni ed ampliare le nostre conoscenze. Tutto ciò comporta la valutazione che è la principale fonte del nostro apprendimento. Mediante le abilità intellettuali di livello superiore, gli studenti analizzano, confrontano, applicano e valutano; non limitandosi a ricordare o riprodurre la conoscenza degli altri (Fraile et al., 2018).

La qualità dell'insegnamento si misura sulla capacità degli insegnanti di aiutare gli studenti, promuovendo la costruzione delle loro conoscenze e il raggiungimento degli obiettivi proposti. Pertanto, la valutazione diventa lo strumento principale per conoscere questa realtà e per migliorarla.

Da queste prime idee, possiamo porci alcune domande rispetto al ruolo che la valutazione può avere nella formazione universitaria: qual è lo scopo della valutazione? Quali strumenti è possibile utilizzare per valutare efficacemente? Quali cambiamenti è possibile fare per rendere la valutazione autenticamente formativa? Che ruolo ha la valutazione nella formazione universitaria degli insegnanti di Educazione Fisica?

### 1. La valutazione formativa come base dell'apprendimento

Uno degli elementi fondamentali per mettere in atto un cambiamento innovativo nella formazione universitaria è identificare, analizzare e fornire alternative al compito valutativo che, tradizionalmente, è stato identificato come un'attività conclusiva che intende misurare i risultati degli studenti (Álvarez Méndez, 2008).

In alternativa a questo processo è necessario individuare un tipo di valutazione in cui gli

---

1 Cfr.: <https://www.miur.gov.it/processo-di-bologna>

studenti assumano un ruolo importante, in cui sono invitati ad assumersi la responsabilità del processo stesso e quindi ad analizzare e riflettere sul loro apprendimento (dalla conoscenza pregressa al risultato finale), aiutandoli a identificare le loro carenze, a trasformare i loro errori in fonti di apprendimento e ad essere più consapevoli dei loro progressi. Pertanto, si devono cercare modi per trasformare la valutazione in un processo formativo, attivo e democratico, attraverso il quale gli studenti, non solo possano ottenere un migliore apprendimento, ma anche una maggiore conoscenza personale.

Il processo di valutazione dell'insegnamento è tradizionalmente compito esclusivo degli insegnanti; grazie ai metodi innovativi proposti la valutazione *sommativa* può essere superata dando spazio alla partecipazione democratica degli studenti, all'uso di nuovi processi come l'autovalutazione, la valutazione condivisa e il dialogo facendo dunque riferimento ad una valutazione di natura *formativa* che sarebbe importante adottare nell'istruzione universitaria, in particolare nella formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica (Andrade et al., 2019; Fraile, 2006; López et al, 2006; 2009; Fernández-Balboa, 2005). Questi nuovi processi di valutazione devono essere supportati da procedure, test e strumenti che possano offrire un migliore accesso alle conoscenze degli studenti, tra cui: *portfolio*, schede di osservazione, *field notes*, relazioni scritte, prove orali, incidenti critici, osservazione di abilità pratiche (Brown, 2003; MacDowell e Sambell, 2003).

La valutazione *formativa* è lo strumento che faciliterà l'apprendimento autonomo e continuo (Boud e Falchikov, 2007; Falchikov, 2005) e attraverso cui gli studenti potranno acquisire un ruolo attivo. Attraverso essa, come specifica Trinchero, viene enfatizzato «il ruolo dello studente come connettore tra i momenti di apprendimento e di valutazione» (Trinchero, 2017, pp. 80-81).

Alcune caratteristiche della valutazione formativa, che si differenziano da quella sommativa tradizionale, sono fornite da alcuni autori, tra cui Earl (2003; 2013), Monereo (2009) e Cano García (2005), che ritengono che questo nuovo processo formativo rappresenti la valutazione autentica (Wiggins, 1998).

In uno studio condotto da Tejedor (2002), gli insegnanti definiscono la valutazione formativa come un processo di auto-correzione dell'apprendimento degli studenti poiché sviluppa il loro pensiero creativo, valuta continuamente le conoscenze acquisite e ci/li informa immediatamente sui risultati raggiunti.

La valutazione formativa e condivisa presenta numerosi vantaggi per la qualità della formazione, poiché influenza il miglioramento dei processi di apprendimento; favorisce la motivazione e migliora la responsabilità e l'autonomia degli studenti, che svilupperanno un grande potenziale per lo sviluppo di strategie di apprendimento permanente; accresce la qualità dell'insegnamento e il rendimento accademico degli studenti (Earl, 2003; 2013; Hattie 2009; 2012; Bordás e Cabrera, 2001). Pertanto, questo tipo di valutazione può essere considerato uno dei modi più efficaci per promuovere la collaborazione e la cooperazione tra gli studenti (Prins et al., 2005) in quanto favorisce il dialogo, l'interazione e la creazione di significati comuni tra i membri del gruppo.

Per Falchikov e Goldfinch (2000) la valutazione tra pari può essere utilizzata con successo in qualsiasi disciplina, area e livello; cambiano soltanto le strategie di insegnamento che dovranno essere adattate alla disciplina stessa. Per questo, Falchikov (2001) sottolinea come in tale sistema di valutazione sia fondamentale la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti.

## **2. Come rendere efficace la valutazione formativa**

Da questi primi concetti, si tratta di capire come valutare l'apprendimento, con quali criteri e indicatori farlo e a quale scopo. Dobbiamo chiederci quanto è importante il processo di valutazione per cambiare programmi, metodi, mezzi, risorse e contenuti introdotti nel *curriculum* formativo ma, anche, la relazione che viene a stabilirsi tra insegnanti e studenti.

La valutazione deve superare la prospettiva della *razionalità tecnica*, incentrata sui risultati finali, e adottare un principio di *razionalità pratica*, centrata sul processo; questo carattere formativo mira, infatti, a comprendere e migliorare i processi di insegnamento e apprendimento attraverso il *feedback*, il dialogo e la riflessione e si sviluppa durante tutto il percorso di apprendimento, applicando strumenti che consentono un monitoraggio costante (Asún, et al. 2017). Mediante una metodologia attiva (*cooperative o collaborative learning*) è possibile comprendere come gli studenti organizzano e costruiscono la loro conoscenza e come agiscono di fronte alle situazioni didattiche in aula (Legrain et al., 2019). Inoltre tale monitoraggio darà informazioni utili al docente per confermare il programma o, se necessario, adattarlo in base alle specifiche finalità previste analizzando le strategie alla luce dei risultati raggiunti. Tali *feedback*, dunque, rafforzano i comportamenti positivi e informano il docente sull'efficacia del processo (Hattie & Timperley, 2007). La valutazione in tal senso diviene un processo continuo che può essere realizzato in tre momenti chiave: *ex ante*, all'inizio del corso per verificare il livello iniziale di conoscenza generale e specifico della disciplina; *in itinere*, prima di avviare moduli formativi specifici e diretta a rilevare i punti deboli degli studenti al fine di correggere le loro carenze e trovare la strategia migliore; *post*, a conclusione dei moduli formativi intermedi specifici o dell'intero percorso formativo. La valutazione iniziale (*ex ante*), in particolare, è fondamentale per avviare un efficace processo di insegnamento-apprendimento in quanto permette di conoscere i reali progressi nel successivo sviluppo di competenze. È un tipo di *valutazione diagnostica* che presuppone che gli studenti imparino a riconoscere e a riflettere sulle esperienze precedenti, sulle loro conoscenze, credenze, preoccupazioni, scopi e atteggiamenti. Tale valutazione iniziale o *diagnostica* è, dunque, un processo di riflessione che consente di determinare il livello iniziale degli studenti e di valutare in quale fase dell'apprendimento si trovano; sarà in tal modo possibile definire e stabilire meglio come procedere nel processo di insegnamento adattando il programma alle caratteristiche e alle conoscenze per ridefinire, valorizzare e arricchire le precedenti esperienze motorie. Questa conoscenza pregressa, posta all'interno di un processo di riflessione, diviene la chiave per la negoziazione ed individuazione degli obiettivi, dei contenuti e delle strategie di insegnamento da utilizzare per facilitare l'apprendimento, cercando di collegare bisogni e interessi degli studenti con gli obiettivi del programma della disciplina, assumendo pertanto un ruolo orientativo dell'intero processo formativo (Falcinelli, 2015). Ciò consentirà altresì di individuare il sistema di valutazione maggiormente formativo da condividere con gli studenti stessi.

Nello specifico tale valutazione diagnostica ci consente di:

- Rilevare le conoscenze precedenti da cui partono gli studenti.
- Identificare le difficoltà da superare.
- Determinare le cause o i fattori che determinano tali difficoltà.
- Identificare la natura specifica delle attività da realizzare.
- Formulare un piano di insegnamento-apprendimento adeguato.
- Utilizzare i risultati ottenuti per progettare una nuova fase.

Fin dalle prime sessioni, le conoscenze di base che gli studenti hanno acquisito nella loro formazione precedente devono essere, dunque, analizzate, utilizzate e trasferite per raggiungere l'apprendimento desiderato. Non si tratta solo di imporre un programma, ma di mettere in discussione e problematizzare quella conoscenza precedente: provocare e facilitare un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) e, dunque, la costruzione di una nuova conoscenza, nel nostro caso in riferimento all'Educazione Fisica e al suo rapporto con il mondo dello sport e dell'attività fisica.

Affinché gli studenti possano costruire rappresentazioni delle proprie conoscenze, devono imparare a descrivere e interpretare le loro esperienze di vita e scolastiche, partendo dalle conoscenze di base, al fine di metterle in relazione con ciascuna delle discipline. È fondamentale porre domande capaci di promuovere il confronto e la riflessione, affinché lo studente divenga consapevole del significato delle sue esperienze personali legate all'attività corporea, ad esempio: come ha vissuto durante gli anni scolastici le sue esperienze sportive, quali sono le

sue percezioni corporee e le emozioni legate all'attività corporea, come comunica attraverso il corpo, ecc.

Mediante un'attività dialogica, l'insegnante fornisce agli studenti informazioni pertinenti in modo che possano ampliare e approfondire le loro conoscenze, correggere gli errori o chiarire i problemi. Questo rende maggiormente efficace l'attività di insegnamento poiché il docente, ponendosi le risorse e i bisogni formativi dei propri studenti, può anticipare i percorsi che porteranno ad un apprendimento significativo, prevedere le difficoltà e gli ostacoli da superare.

L'apprendimento è, pertanto, il risultato delle informazioni fornite dall'insegnante da integrare con i significati attribuiti, attraverso la riflessione critica, alle precedenti conoscenze che gli studenti hanno acquisito in altre esperienze formative (Earl, 2003; Pozo Muncio, 1994).

Quante più informazioni di supporto e orientamento verranno fornite dall'insegnante (correzioni, osservazioni, confronto dialogico), tanto più lo studente sarà in grado di conoscere la propria situazione e autoregolare i meccanismi di apprendimento (Scierrri & Batini, 2018).

Infine, è importante indagare sulle cause che provocano risposte sbagliate, superando l'atteggiamento sanzionatorio, eliminando quelle attività che impediscono lo sviluppo personale e la crescita intellettuale e umana dello studente (Álvarez Méndez, 2008; López Pastor, 2009; Fraile, 2012).

Dobbiamo riconoscere che, nonostante l'efficacia della valutazione formativa evidenziata dalle ricerche empiriche (Scierrri & Batini, 2018; Black e Wiliam, 1998), nella formazione universitaria, in particolare in Italia, come evidenziato da Coggi e Pizzocorno (2017) la valutazione è ancora prevalentemente sommativa. Nello specifico quella riguardante gli insegnanti di Educazione Fisica, è concepita in una prospettiva preminentemente *tecnica*, basata sulla misurazione dell'apprendimento fisico-motorio degli studenti attraverso prove fisiche in cui è richiesta la massima prestazione motoria. Le tecniche e gli strumenti tradizionalmente impiegati per questo tipo di valutazione sono: test di natura oggettiva e, quindi, analisi precedentemente validate e statistiche in cui sono ammessi solo risultati osservabili e comparabili.

L'uso dei *test* ha ricevuto alcune in quanto essi non offrono indicatori relativi alla salute dei partecipanti e non consentono di rilevare il livello di conoscenza o abilità raggiunto durante le lezioni. Secondo Seefeldt e Vogel (1989), Devis e Peiró (1992), Blázquez (1995), esiste una serie di paradossi legati a questo tipo di prove che:

- hanno lo scopo di valutare la salute correlata alla condizione fisica senza offrire indicatori diretti dello stato di salute dei partecipanti;
- richiedono sforzi fisici che vanno spesso oltre le reali capacità degli studenti mettendo a rischio la loro salute.
- valutano il risultato (rivolto esclusivamente all'ambito motorio) e non il processo;
- confondono la capacità misurata mediante prove concrete, con le capacità potenziali e reali di un individuo;
- trascurano l'efficienza motoria-funzionale;
- frazionano i comportamenti fisico-motori, perdendo la visione sistemica e globale del soggetto;
- in molti casi, sono costruiti, validati e implementati in altri Paesi e quindi basati su scale e indicatori risultanti da studi effettuati in contesti formativi diversi e per questo possono risultare di difficile applicazione (Lafourcade, 1973; Blázquez, 1990).

Aspetti relativi ad altri ambiti come quello espressivo, il lavoro in équipe, la capacità di creare azioni motorie, la sfida degli altri nel gioco, valutabili solo mediante strumenti qualitativi, sembrano avere una scarsa validità giustificata dal fatto che non sono oggettivamente osservabili.

Secondo una *prospettiva pratica* la valutazione dovrebbe invece essere *formativa* e, pertanto, parte integrante del processo di insegnamento-apprendimento teorico-pratico e, dunque, essenziale per l'efficacia del processo stesso ed al servizio dei suoi protagonisti. Lo studente non è l'oggetto esclusivo della valutazione; essa dovrebbe essere rivolta anche all'insegnante che può utilizzarla per effettuare un'analisi del proprio lavoro e/o del programma. Essa, dunque, è «una

componente intrinseca dell'azione e della capacità degli attori di portarla a termine, di migliorarla ed eventualmente di cambiarla e quindi può essere definita come “motore” e “regolatore” dell'azione in quanto ne costituisce l'energia e l'intelligenza» (Galliani 2011, p. 50). I criteri da utilizzare nella valutazione saranno il risultato di una negoziazione e condivisione tra gli studenti e gli insegnanti. Tale tipo di valutazione ha, dunque, natura sistemica in quanto tiene in considerazione il funzionamento globale e la qualità del sistema insegnamento-apprendimento.

Il processo valutativo viene sviluppato attraverso strumenti qualitativi, più orientati al processo che al risultato finale, dall'osservazione e dall'analisi del comportamento dello studente a cui viene chiesto di assumere il ruolo di insegnante, alla sua capacità di comunicare, di gestire le proprie emozioni e di pianificare le sessioni pratiche.

Per facilitare il processo di valutazione, vengono stabiliti indicatori qualitativi di stampo naturalistico o etologico da applicare durante le lezioni, attraverso strumenti quali: schede di osservazione, *field notes*, riprese video, registrazioni audio e redazione di *report*; per concludere con una triangolazione di alcuni di essi (Alves et al., 2019; Webster et al., 2019; Fraile, 2002; Emerson et al., 1995; Sanjek, 1990).

Gli aspetti da osservare sono legati alle competenze didattiche programmate. L'osservazione può essere effettuata dall'insegnante mentre lavora con la classe o può essere svolta da osservatori esterni e può essere:

- **aperta:** di natura descrittiva, che prende atto di tutto ciò che accade allo studente durante la lezione, raccogliendo quegli aspetti che l'osservatore considera rilevanti. L'osservazione naturalistica di tipo aperto, parte da una previa categorizzazione e prevede l'utilizzo di: schede di osservazione; interviste agli studenti; liste di controllo delle categorie di analisi; scale di classificazione del grado di difficoltà, relazionate alla qualità di esecuzione; studio di caso o *report* descrittivo che raccoglie le informazioni ricavate da precedenti strumenti e analizzate secondo una prospettiva fenomenologica ed olistica; guide per verificare la conformità delle prestazioni degli studenti come insegnanti. L'insegnante valuterà e darà un giudizio su questi contributi, previo confronto con gli studenti.
- **pianificata/chiusa:** effettuata attraverso l'utilizzo di una scheda precedentemente costruita, in cui sono elencate una serie di azioni di cui l'osservatore deve indicare la presenza o assenza e/o annotarne il numero di ripetizioni o la durata. Inoltre, alla fine della scheda è possibile lasciare uno spazio più ampio per annotare ulteriori osservazioni.

Durante le lezioni, le osservazioni fatte dall'insegnante o da un gruppo di studenti vengono registrate in *file* o annotate in *field notes* e successivamente triangolate con altri tipi di dati raccolti mediante video o registrazioni audio dallo studente stesso analizzandoli a partire dalle categorie di analisi e valutazione specifiche, relative al compito e condivise da tutti. Questo evidenzia un altro elemento fondamentale della valutazione formativa, vale a dire, l'autovalutazione, su cui è bene fare un approfondimento.

### 3. L'autovalutazione

Una parte importante della *valutazione formativa* è l'autovalutazione. Essa è il processo attraverso cui una persona compie una valutazione su se stessa o sul risultato dei suoi apprendimenti. Il processo di autovalutazione inizia negoziando i criteri di valutazione con gli studenti che poi valuteranno il proprio apprendimento rispetto al risultato previsto (Black & Wiliam, 2009). In questo modo non si promuove soltanto l'acquisizione di una maggiore conoscenza e la motivazione ad imparare, ma anche la presa di coscienza delle competenze da sviluppare.

L'uso dell'autovalutazione permette di individuare nell'allievo: il grado di autonomia e responsabilità nell'apprendimento, l'onestà nel cogliere i suoi reali miglioramenti, la capacità di analisi critica e di autocontrollo nei confronti dei suoi apprendimenti (López Pastor, 1999;

Fraile Aranda, 2003). Questo richiede la fiducia dell'insegnante nella capacità degli studenti di modificare i loro processi di autoregolazione, sia sforzandosi nel trovare strategie migliori per il proprio stile di apprendimento sia nel cercare il giusto supporto del professore o dei compagni (Fraile & Aragón, 2003).

Per sviluppare questo processo di autovalutazione, si stabilisce un tipo di azione dialogica tra educatori ed educandi, per fissare in modo negoziato i criteri, la funzione e i risultati attesi del sistema valutativo. Questo processo tiene conto degli obiettivi che inizialmente ciascuno studente si propone di raggiungere. Affinché gli studenti acquisiscano una migliore padronanza di queste procedure, devono viverle prima di poterle sperimentare come insegnanti.

Secondo De Miguel (2006), l'autovalutazione si applica nell'autorevisione delle conoscenze teoriche, dei lavori scritti e nelle prove orali. In alcune fasi del processo, vengono utilizzate domande a risposta aperta elaborate dagli studenti stessi, a partire da testi specifici per ciascun tema, utilizzando come supporto: il *field notes*, i *report* e le annotazioni personali. In questo caso le competenze sono: la ricerca di informazioni, la capacità di analisi e di sintesi, la correlazione di concetti e teorie. Ciò implica la presenza di valori democratici e il rispetto dei principi etici di onestà, dignità, analisi critica. Quando si applicano diversi strumenti di raccolta dati è lo studente stesso che confrontando le sue prestazioni con quelle precedenti analizza le competenze acquisite o potenziate, leggendole come apprendimento autonomo, giudicando le mete raggiunte rispetto all'obiettivo che si era prefissato, evidenziandone gli aspetti positivi o i *gap* ancora da colmare, giungendo a prendere coscienza dei suoi progressi e ad assumersene la responsabilità. Evidenziando i miglioramenti nelle prestazioni, può aumentare l'autoefficacia, l'autocontrollo e l'autoregolazione.

Gli educatori devono fare uno sforzo per comprendere i significati e i sentimenti degli studenti (Rogers, 1972) ed è importante dedicare un po' di tempo per insegnare loro come realizzare un'efficace autovalutazione e dargli modo di sperimentarla costantemente.

Uno strumento molto utile per facilitare l'autovalutazione è il *report* la cui redazione consiste nel:

- riconoscere e descrivere le conoscenze precedenti relative alla disciplina;
- mettere in relazione i contenuti della disciplina con quelli delle altre materie del percorso universitario al fine di sviluppare un processo interdisciplinare;
- acquisire e sviluppare conoscenze teoriche sulla disciplina;
- riconoscere e descrivere concetti di base (glossario) della disciplina;
- preparare mappe concettuali relative alla disciplina;
- progettare unità didattiche relative ai contenuti della disciplina;
- sviluppare, riconoscere e analizzare le capacità comunicative, di organizzazione dell'insegnamento e di *leadership* connesse alla disciplina;
- valutare il livello di abilità comunicative, organizzazione dell'insegnamento e gestione emotiva degli studenti quando mettono in pratica attività connesse alla disciplina;
- riconoscere e valutare la realizzazione delle competenze acquisite durante i lavori di gruppo (Fraile, 1997; 2004).

Questo strumento consente di conoscere il grado di adattamento dello studente al programma di formazione e la sua evoluzione nel processo di insegnamento-apprendimento.

Viene chiesto agli studenti di redigere un *report* settimanale e uno finale. I contenuti verranno presentati da ciascuno studente e nel caso di lavori di gruppo da ogni componente. Lo scopo delle relazioni settimanali è di occuparsi di un insieme di aspetti, relativi alle competenze che sono presenti nel programma della disciplina.

Criteri utili da condividere con gli studenti per valutare le presentazioni delle relazioni finali possono essere:

- Valutazione della presentazione (linguaggio usato e processo di esposizione).
- Il grado di coerenza dei contributi e di comprensione degli argomenti affrontati (riferimenti teorici, collegamenti, esempi).
- Valutazione del contenuto nella presentazione del *report*.

- Capacità di comunicare efficacemente.
- Capacità di rispondere in maniera esaustiva alle domande dell'insegnante e dei suoi compagni.
- Capacità di adottare una posizione di rispetto e autocritica davanti alle opinioni dei compagni e degli insegnanti.

Altro metodo efficace è la *co-valutazione*, vale a dire, un sistema di revisione tra pari (Velázquez Buendía & Martínez Gorroño, 2004) che consente di valutare il processo di autovalutazione attraverso l'analisi dei *field notes*, delle relazioni personali e di gruppo. I criteri sono concordati dal gruppo. Questa attività richiede il controllo dell'insegnante, non tanto per scongiurare l'abuso di potere durante la valutazione e i possibili "giudizi" degli studenti che assumono questo compito di valutazione, quanto per la mancanza di esperienza in questo tipo di procedure. Al fine di implementare questo sistema di valutazione, si parte da una serie di criteri che sono stati precedentemente negoziati con i membri dei diversi gruppi di studenti.

## Conclusioni

La valutazione *formativa* fornisce all'insegnante informazioni che gli consentono di intervenire per migliorare e orientare il proprio processo di insegnamento, avendo una visione migliore delle difficoltà e dei progressi degli studenti. Mentre, questi possono conoscersi meglio come apprendisti e pensatori, non preoccupandosi unicamente dell'acquisizione della conoscenza ma di come armonizzarla con i saperi pratici, con il saper essere e saper stare, si da divenire insegnanti di Educazione Fisica competenti. In conclusione, Bain (2006) sottolinea che senza un'adeguata valutazione, né gli insegnanti né gli studenti possono conoscere e comprendere i progressi che sono stati raggiunti, né quale sia la migliore metodologia di insegnamento e ciò che deve essere oggetto di apprendimento. Sarebbe a tal proposito interessante effettuare uno studio a livello nazionale che coinvolga i corsi di Laurea Magistrale che rappresentano i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica in Italia e il titolo di accesso ai successivi corsi abilitanti all'insegnamento. Ciò permetterà di conoscere il sistema di valutazione utilizzato nell'ambito universitario italiano per la formazione di un professionista che necessita di processi valutativi formativi, prima che sommativi, capaci di favorire una reale integrazione teorico-pratica delle conoscenze, e l'apprendimento di metodologie didattiche per l'insegnamento dell'Educazione Fisica che richiede approcci specifici relativi al corpo, al gioco e al movimento.

## Riferimenti bibliografici

- Álvarez Méndez, J.M. (2008). "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias". In Gimeno Sacristán J. et al. *Educación por competencias*. (pp. 206-232). Madrid: Morata.
- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2019). "Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions". *European Physical Education Review*, 25,3, 893–909.
- Andrade H.L., Bennett R.E., Cizek G.J., (a cura di), (2019). *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. London: Routledge.
- Asún S., Romero R. Aparicio J.L. & Fraile A. (2017). "Evaluación formativa en la expresión corporal". *Tándem*, 55. 38-43.
- Bain K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Black P. & Wiliam, D. (2009). "Developing the Theory of Formative Assessment". *Educational*



- Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
- Black P. & Wiliam D. (1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*, 80, 2, 139-148.
- Blázquez D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Bordás M.I. & Cabrera F.A. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud D. & Falchikov N. (a cura di) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Brown S. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cano García E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Coggi C. & Pizzorno M.C. (2017). "La valutazione formativa in Università". In A.M. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Lecce-Rovato: Pensa Multi-Media.
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- De Miguel Díaz M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Devís J. & Peiró C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Earl L.M. (2013). "Assessment for Learning; Assessment as Learning: Changing Practices Means Changing Beliefs". In Hong Kong Education Bureau (a cura di), *Assessment and Learning*, 2, 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.
- Earl L.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Emerson R.M., Fretz R.I., Shaw L.L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Falchikov N. (2001). *Learning together: peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Falchikov N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). "Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks". *Review of educational research*, 70(3), 287-322.
- Falcinelli F. (2015), "Categorie e funzioni della valutazione". In Galliani L. (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Editrice La Scuola, Brescia, pp.69-84.
- Fernández-Balboa J.M. (2005) "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". In Sicilia A. & Fernández-Balboa J.M. (coord.) "*La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*". Barcelona: Inde.
- Fraile Aranda A. (1997). *El trabajo cooperativo como propuesta de formación en Educación Física*. Actas Congreso ICE de Zaragoza.
- Fraile Aranda A. (2002). "La valoración del aprendizaje del alumnado en Educación Física". *Revista Aula*, 115.
- Fraile Aranda A. (2003). "La valoración del aprendizaje del alumnado en educación Física". In AAVV. *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A. & Aragón A. (2003). "La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de EF". *Actas XXI Congreso de Educación Física*. Tenerife.
- Fraile Aranda A. (2004). "Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencia en la formación del profesorado de Educación Física". *Contextos educativos: Revista de*

- Educación*, 6-7, 213-234.
- Fraile Aranda A. (2006). “Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos”. *Tándem*, 20, 57-72.
- Fraile Aranda A. (2012). “Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación”. *Psychology, Society, & Education*, Vol.3, 2, pp.5-16.
- Fraile Aranda A. Catalina, J., De Diego, R. & Aparicio, J.L. (2018). “Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física”. *Sportis*. IV. 1, 77-94.
- Galliani L. (2011), *Progettare la valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). “The power of feedback”. *Review of Educational research*, 77, 1, 81-112.
- Lafourcade P.D. (1973). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Legrain P., Escalie G. Lafont L. & Chaliès S. (2019). “Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training?”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 1, 73-86.
- López Pastor V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física*. Universidad de Valladolid.
- López Pastor V.M. (2004) “La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la auto-evaluación y la evaluación compartida en educación física”. In A. Fraile Aranda, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 265-291.
- López Pastor V.M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor V. (Coord). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Nancea.
- Maddow, L. & Sambell K. (2003). “La experiencia en la evaluación innovadora”. In Brown S. & Glasner A. (Edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Mezirow J. (2016). *La teoría dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Monereo C. (Coord.). (2009). *Pisa como excusa*. Barcelona: Graó.
- Pozo J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prins F.J., Sluijsmans M.A., Kirschner P.A. & Strijbos J-W. (2005). “Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30,4, 417-444.
- Rogers C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Sanjek R. (1990). *Fieldnotes: the Makings of Anthropology*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Scierra I.D.M. & Batini F. (2018), “La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario”. In *Lifelong Lifewide Learning*, 14, 31, 110 - 123.
- Seefeldt V. & Vogel P. (1989). “Physical fitness testing of children: a 30 years history of misguided efforts?”. *Pediatric Exercise Science*, 1, pp. 295-302.
- Tejedor F. J. (2002). “Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos”. *Revista de Educación*, 328, 325-354.

- Trinchero R. (2017). “Attivare cognitivamente con la valutazione formante”. In Notti A.M. (ed.), *La funzione educativa della valutazione*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia, pp. 73-90.
- Velázquez Buendía R. & Martínez Gorroño M.E. (2004). “La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo”. In Hernández J.L. & Velázquez R. (coord.) *La evaluación en EF. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó, pp. 293-322.
- Wiggins G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Webster C., Michael R., Russ L., & Egan, C. (2019). “Learning to Integrate Movement in Elementary Classrooms: Field Experiences of Preservice Classroom Teachers”. *The Physical Educator*, 76, 3.